



## Partages

ISSN : 3095-8830

Publisher : UGA Éditions

---

### 04 | 2026

# Stratégies de développement professionnel d'enseignants : coexistence des sentiments d'insécurité et d'auto-efficacité

*Teachers' Professional Development Strategies: Coexisting Feelings of Insecurity and Self-Efficacy*

**Edited by Sara Mazziotti and Noreen Le Page Pitullo**

---

 <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=584>

#### Electronic reference

« Stratégies de développement professionnel d'enseignants : coexistence des sentiments d'insécurité et d'auto-efficacité », *Partages* [Online], Online since 02 juin 2026, connection on 02 juin 2026. URL : <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=584>

#### Copyright

CC BY-SA 4.0

ISBN : 978-2-37747-602-2



## INTRODUCTION

---

This journal issue is organized around three questions: how to identify strategies likely to help the development of self-efficacy (Bandura, 2003); to what extent can the perceived insecurity serve as a springboard for the emergence of a reflective attitude; and how can this dynamic lead to engagement in a remediation process, particularly through a collaborative approach? The contributions presented address the question of insecurity from various angles while demonstrating the existence of a point of contact with self-efficacy. One of the distinctive features of this issue is the publication of two testimonials in the form of interviews with teacher-researchers who assisted two authors in the writing process.

## ISSUE CONTENTS

---

### **Stratégies de développement professionnel d'enseignants : coexistence des sentiments d'insécurité et d'auto-efficacité**

Noreen Le Page Pitullo and Sara Mazziotti

Stratégies de développement professionnel d'enseignants : coexistence des sentiments d'insécurité et d'auto-efficacité

### **Retours d'expérience face à l'insécurité : facteur déclencheur ou objet d'étude**

Sülün Aykurt-Buchwalter, Catherine Muller and Adrienn Pleyer

La recherche sur l'agir enseignant comme source d'auto-efficacité à travers l'expérience indirecte

Aurélie Mariscalchi

Construire ensemble malgré l'insécurité : une expérience de dispositif collaboratif en didactique du français

### **La collaboration dans l'émergence de l'expérience active de maîtrise : le cas de l'accompagnement à l'écriture**

Arnaud Moysan and Sara Mazziotti

Guidant la plume, je questionne la mienne : bilan d'un accompagnement à l'écriture d'un article

Bernadette Kervyn and Noreen Le Page Pitullo

Retour sur un accompagnement à la publication : l'importance de préserver le point de vue de l'auteur

### **Transfert réflexif par l'expérience indirecte dans une démarche qualitative collaborative sur l'agir enseignant**

Raphaëlle Alexandre

Recherche collaborative sur l'évolution des gestes professionnels d'explicitation en contexte UPE2A : une étude croisant observation et analyse de l'agentivité enseignante

Stratégies de développement  
professionnel d'enseignants :  
coexistence des sentiments  
d'insécurité et d'auto-efficacité

# Stratégies de développement professionnel d'enseignants : coexistence des sentiments d'insécurité et d'auto-efficacité

*Teachers' Professional Development Strategies: Coexisting Feelings of Insecurity and Self-Efficacy*

**Noreen Le Page Pitullo and Sara Mazziotti**

DOI : 10.35562/partages.834

Copyright  
CC BY-SA 4.0

## OUTLINE

---

1. L'insécurité : constat d'un symptôme, élément déclencheur ou objet d'étude
  2. Collaboration et efficacité personnelle
- Conclusion

## TEXT

---

- 1 Au cœur de ce numéro se trouve un triptyque de trois questions : comment identifier les stratégies susceptibles de favoriser le développement du **sentiment d'auto-efficacité** (Bandura, 2003) ; dans quelle mesure l'**insécurité** ressentie peut constituer un point d'appui pour l'émergence d'une attitude réflexive ; et comment cette dynamique peut conduire à l'engagement dans un processus de remédiation en passant notamment par une démarche **collaborative** ? Les contributions présentées traitent la question de l'insécurité sous différents angles tout en montrant l'existence d'une zone de contact avec le sentiment d'efficacité personnelle.
- 2 Le premier pôle de cette triade est le cadre choisi pour faire émerger les réflexions : celui de la recherche collaborative (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2006 ; Lenoir, 2012 ; Desgagné, 2007 ; Le Page Pitullo, 2020), entendue comme recherche à la fois avec et pour les acteurs de l'éducation et de la formation. Il s'agit de construire des liens entre ces acteurs en passant par la formalisation des actions

menées à différents niveaux du monde de l'enseignement dans un but de concertation, de confrontation et de socialisation scientifique.

Trois pistes de réflexion étaient suggérées pour explorer ces interrogations : la coopération, susceptible de se développer entre l'ensemble des praticiens du champ éducatif, l'expérimentation et l'attitude réflexive.

- 3 L'une des spécificités de ce numéro<sup>1</sup> est la publication de deux témoignages sous forme d'entretien d'enseignants-chercheurs qui ont accompagné deux auteures dans la rédaction. D'un point de vue de la répartition de ces articles au sein des différentes rubriques, à deux récits d'expérience (rubrique 2) succèdent ainsi deux entretiens menés avec les deux accompagnateurs à la rédaction des deux premiers articles présentés, pour clôturer le numéro avec un article *varia*.

## **1. L'insécurité : constat d'un symptôme, élément déclencheur ou objet d'étude**

- 4 Le deuxième pôle de cette triade centrale concerne l'insécurité, connue en didactique des langues étrangères au niveau linguistique (Castellotti, 2011 ; Roussi, 2009) avec l'opposition *locuteur non natif / locuteur parfait*. Néanmoins, cette insécurité se manifeste sous différents aspects et dans divers domaines comme la didactique du français, en grammaire notamment, comme le rapportent les travaux de Atallah et Camussi Ni (2024) sur la préparation au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) de Lettres. Outre l'aspect linguistique, dans la pratique pédagogique et didactique, des moments de doute peuvent se manifester (Reuter, 2024). Elle concerne notamment les méthodes pédagogiques et la gestion de classe. Les enseignants du premier comme du second degré expriment une certaine diminution du sentiment d'efficacité personnelle que leur formation initiale n'arrive pas à limiter (Charpentier et al., 2019 ; Charpentier et Solnon, 2019). Ainsi, le sentiment d'insécurité pourrait être un facteur d'empêchement au développement de l'aptitude à enseigner.

- 5 Deux contributions sont axées sur l'expérience d'enseignants en langue étrangère et une autre étudie la question en didactique du français. L'article « Recherche collaborative sur l'évolution des gestes professionnels d'explicitation en contexte UPE2A : une étude croisant observation et analyse de l'agentivité enseignante<sup>2</sup> » de Raphaëlle Alexandre retrace une collaboration entre une enseignante d'allemand en Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) au collège et une professeure des écoles et étudiante en Français langue étrangère et seconde (FLES) menant une recherche dans le cadre de son mémoire. L'objectif était d'accompagner la diversité des élèves allophones et « de penser la différenciation comme une organisation de l'environnement (consignes, espaces, outils), plutôt qu'une démultiplication des parcours ». L'insécurité, qui a eu « un rôle déclencheur » dans cette recherche collaborative, a été finalement « perçue non pas comme un obstacle à contourner, mais comme un point d'entrée pour interroger la professionnalité ». La coconstruction d'un cadre d'expérimentation a permis en effet « de faire évoluer la posture et les pratiques » de l'enseignante en UPE2A et « d'interroger les conditions d'émergence d'une agentivité enseignante ». Ce qui émerge est que « le processus de transformations des pratiques n'est pas un processus linéaire » et que les « postures frontales [initiales] par rapport aux élèves » « s'effaçaient partiellement » pendant l'expérimentation « de manière à laisser davantage la place aux interactions langagières des élèves ».
- 6 L'article « Construire ensemble malgré l'insécurité : une expérience de dispositif collaboratif en didactique du français » d'Aurélié Mariscalchi interroge des approches collaboratives dans la formation de futurs enseignants en master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) de Paris en 2024-2025, qui ont eu le mérite d'avoir renforcé également la posture réflexive de la formatrice. « Amenée à considérer cette insécurité comme un objet d'étude plutôt que comme un simple dysfonctionnement », l'auteure a essayé de comprendre dans quelle mesure la mise en place d'un dispositif collaboratif d'enseignement de la grammaire aurait généré des formes d'insécurité formatrices et contribué à l'émergence d'une posture réflexive chez les deux acteurs impliqués. Les cours de didactique du français concernés par ces approches collaboratives

ont été conçus « comme un lieu de pratiques et d'exploration » pour permettre aux étudiants de questionner les notions grammaticales et d'avancer dans la « construction de leur professionnalité par la formation et la recherche (De Paor, 2018 ; Kervyn, 2020 ; Macaire, 2020 ; Vinatier et Morrissette, 2015) ».

- 7 La coconstruction du dispositif collaboratif prévoyait la conception d'une séance à destination du reste du groupe à partir d'une notion grammaticale et des moments d'échanges qui ont soulevé différentes formes d'insécurité (« contextuelle, épistémique et didactique ») chez les étudiants mais aussi du côté de la formatrice, amenée à « renégocier le contrat didactique et de chercher un équilibre plus soutenable entre déstabilisation et sécurité ». Si tout sentiment d'insécurité peut corrompre la construction de l'identité professionnelle (Beckers, 2007), l'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle pourrait représenter, quant à lui, un levier pertinent pour répondre à ces difficultés. Un enseignant qui se sent compétent ou efficace, serait mieux disposé pour affronter les défis propres à son développement professionnel.

## 2. Collaboration et efficacité personnelle

- 8 Le troisième pôle de cette triade souligne la zone de contact qui existe entre le sentiment d'insécurité et celui d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité. En effet, l'expérience active de maîtrise est une des sources les plus influentes sur la croyance en l'efficacité personnelle car elle est fondée sur la maîtrise personnelle des tâches à effectuer. Plus un individu vivra un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir la tâche demandée. Le succès renforce la croyance en l'efficacité personnelle alors que les échecs réduisent ce sentiment (Bandura, 2003).
- 9 Le concept de collaboration se matérialise ici non seulement comme trame dans tout le numéro mais également au travers du dispositif d'accompagnement proposé par la revue *Partages* qui prévoit des échanges ayant pour objectif d'accompagner la conception de l'article. Il s'agit d'en assurer le perfectionnement et l'amélioration à la

suite des retours des évaluateurs, dans une logique collaborative et itérative. Les deux témoignages d'enseignants-chercheurs, spécialistes de l'écriture et amenés donc par leur discipline à s'intéresser au processus d'écriture et à l'insécurité qu'il peut générer, permettent de saisir l'importance et l'efficacité du dispositif d'accompagnement sans en cacher l'aspect exigeant en termes d'organisation et de réalisation du suivi.

- 10 Par la collaboration et l'expérience active de maîtrise procurée, l'accompagnement a pu avoir une influence positive sur le sentiment d'auto-efficacité des auteurs et réciproquement permettre aux accompagnateurs d'expérimenter une autre posture par rapport à leur pratique. « Guidant la plume, je questionne la mienne : bilan d'un accompagnement à l'écriture d'un article » s'appuie sur le parcours d'accompagnement à l'écriture d'Arnaud Moysan. Décrite de manière particulièrement positive, cette expérience a constitué une occasion de prendre du recul sur sa propre manière d'aborder l'écriture d'un article scientifique, en observant les différentes étapes, les hésitations et, plus largement, le processus de rédaction mis en œuvre par une autre auteure. « Retour sur un accompagnement à la publication : l'importance de préserver le point de vue de l'auteur » présente le témoignage de Bernadette Kervyn. Une mission acceptée dans l'esprit de transmission, est cependant définie comme « chronophage ». Elle attribue à la personne qui accompagne un rôle de guide sans se substituer à l'auteure. Au fil des échanges, l'insécurité décrite et analysée par l'auteure accompagnée a pu être perçue de l'intérieure par l'accompagnatrice grâce aux interactions entourant la rédaction.
- 11 L'article *varia* « La recherche sur l'agir enseignant comme source d'auto-efficacité à travers l'expérience indirecte » (Sülün Aykurt-Buchwalter, Catherine Muller et Adrienn Pleyer) vise à comprendre dans quelle mesure la recherche scientifique, notamment l'enquête et l'analyse qualitative constituerait un facteur d'auto-efficacité pour les chercheurs et les enseignants. L'originalité de cette étude réside dans le fait qu'elle s'appuie sur la réflexivité de chacune des auteures, mobilisant à la fois leur posture de chercheuses et de praticiennes, afin de « construire un questionnement » et analyser les données « à la lumière de [leurs] expériences de terrain ».

- 12 La recherche présentée s'inscrit dans le cadre du projet de recherche ALADUN (enseigner/apprendre les langues débutées à l'université) et se base sur « un corpus d'entretiens compréhensifs réalisés avec 20 enseignantes de langues [...] "exerçant dans cinq pays" différents et prenant en compte uniquement « la toute première séance avec des apprenants débutants ». Les axes qui émergent lors de l'analyse des entretiens sont très variés, expliquent le lien entre « les émotions et le sentiment d'auto-efficacité » en mettant par exemple en lumière l'influence des retours étudiants sur les pratiques et sur le positionnement professionnel de l'enseignante.

## Conclusion

- 13 Les contributions réunies dans ce numéro montrent d'une manière ou d'une autre que la collaboration joue un rôle essentiel dans le positionnement du praticien entre deux perceptions qui s'opposent : le sentiment d'insécurité et le sentiment d'auto-efficacité. Le sentiment d'insécurité est considéré non plus comme un simple symptôme mais comme un point de départ possible pour le développement professionnel, à travers différents types de collaboration et à différents niveaux, entre étudiants et enseignants, entre chercheurs et enseignants, entre accompagnateurs à l'écriture et auteurs.
- 14 Le numéro invite à considérer un point commun dans toutes les démarches présentées : la collaboration comme levier essentiel dans l'émergence d'actions de remédiation face aux situations perçues comme déstabilisantes tout en favorisant le développement d'une dynamique réflexive réciproque.

## BIBLIOGRAPHY

---

Atallah, C. et Camussi-Ni, M.-A. (2024). La question de grammaire dans les concours de recrutement des enseignants de lettres en France : impacts et dégâts sur la formation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 69. <https://doi.org/10.4000/1204u>

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit pas J. Lecomte ; préface de P. Carré). De Boeck. (Ouvrage original publié en 1997)

Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395. <https://doi.org/10.7202/012761ar>

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>

Castelotti, V. (2011). Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? Dans F. Dervin et V. Badrinathan (dir.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères* (p. 29-50). Éditions modulaires européennes.

Charpentier, A., Embarek, R., Raffaelli, C. et Solnon, A. (2019). Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018. *Note d'information*, n° 19.22, MENJ-MESRI-DEPP. [www.education.gouv.fr/pratiques-de-classe-sentiment-d-efficacite-personnelle-et-besoins-de-formation-une-photographie-12581](http://www.education.gouv.fr/pratiques-de-classe-sentiment-d-efficacite-personnelle-et-besoins-de-formation-une-photographie-12581)

Charpentier, A. et Solnon, A. (2019). La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ? *Note d'information*, n° 19.23, MENJ-MESRI-DEPP. [www.education.gouv.fr/la-formation-continue-un-levier-face-la-baisse-du-sentiment-d-efficacite-personnelle-des-enseignants-10007](http://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-un-levier-face-la-baisse-du-sentiment-d-efficacite-personnelle-des-enseignants-10007)

De Paor, C. (2018). Le tâtonnement expérimental de l'enseignant débutant. Dans P.-J. Laffitte (dir.), *Coopération, éducation, formation : la pédagogie Freinet face aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle*. *Année de la recherche en sciences de l'éducation 2018* (p. 191-202). Éditions L'Harmattan.

Desgagné, S. (2007). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>

Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7339>

Le Page Pitullo, N. (2020). *La multimodalité et le numérique pour la maîtrise du code écrit en anglais à l'école en France : effets de l'écriture en couleurs* [thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <https://theses.hal.science/tel-02971289v1>

Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissages*, 9(1), 14-40. <https://doi.org/10.3917/ta.009.0014>

Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>

Reuter, Y. (2024). *Comprendre et combattre l'échec scolaire : l'articulation entre pédagogies et didactiques*. Berger Levrault.

Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français* [thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle]. <https://theses.hal.science/tel-00787305v1>

Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>

## NOTES

---

1 La revue *Partages* propose un dispositif qui prévoit des rencontres régulières, y compris à distance, entre l'auteur et un accompagnateur à l'écriture.

2 Appartenant à la rubrique 2.

## ABSTRACTS

---

### Français

Cet article introductif du numéro 4 rappelle les notions-clés et les axes principaux proposés dans l'appel et développés au sein de deux articles appartenant à la rubrique 2, de deux témoignages sous forme d'entretien d'enseignants-chercheurs qui ont accompagné deux auteures dans la rédaction et enfin d'un article *varia*.

### English

This introductory article to issue 4 recalls the key concepts and main themes proposed in the call for proposals, and developed in two articles in section 2, two testimonials in the form of interviews with the teacher-researchers who accompanied the two authors in their writing, and a *varia* article.

## INDEX

---

### Mots-clés

sentiment d'insécurité, sentiment d'auto-efficacité, collaboration

### Keywords

feelings of insecurity, self-efficacy, collaboration

## AUTHORS

---

### **Noreen Le Page Pitullo**

Professeure contractuelle d'italien et d'anglais, Rectorat de Lyon

lepage.nc[at]gmail.com

IDREF : <https://www.idref.fr/248871803>

### **Sara Mazziotti**

MCF, INSPÉ de Lorraine

sara.mazziotti[at]univ-lorraine.fr

IDREF : <https://www.idref.fr/260327859>

ORCID : <http://orcid.org/0009-0003-4294-0172>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/sara-mazziotti>

Retours d'expérience face à  
l'insécurité : facteur déclencheur ou  
objet d'étude

# La recherche sur l'agir enseignant comme source d'auto-efficacité à travers l'expérience indirecte

*Researching Language Teacher Cognition: A Source of Self-Efficacy Through Vicarious Experience*

**Sülün Aykurt-Buchwalter, Catherine Muller and Adrienn Pleyer**

**DOI : 10.35562/partages.731**

**Copyright**  
CC BY-SA 4.0

## OUTLINE

---

Introduction

1. L'auto-efficacité perçue des enseignants de langue
  - 1.1. Approches de l'auto-efficacité, agir enseignant et didactique des langues
  - 1.2. Catégories d'expériences vécues
  - 1.3. Formation et émotions des enseignants de langues
2. Le corpus PRELUDE
  - 2.1. Constitution du corpus
  - 2.2. De l'analyse qualitative à la réflexivité
  - 2.3. Une démarche de recherche collaborative
3. Les références à l'auto-efficacité perçue dans le discours des enseignantes
  - 3.1. Les références aux expériences actives de maîtrise lors du premier cours
    - 3.1.1. Agentivité et croyance dans l'efficacité des pratiques pédagogiques
    - 3.1.2. Croyance dans la capacité d'adaptation et d'improvisation
    - 3.1.3. Croyance dans la capacité à faire face aux obstacles
  - 3.2. Les expériences indirectes et la formation
    - 3.2.1. Pratiques inspirées par des collègues
    - 3.2.2. Pratiques inspirées par des cours de langue suivis
    - 3.2.3. Pratiques inspirées par les formations, les lectures et la recherche
    - 3.2.4. Pratiques confortées par les retours des apprenants
  - 3.3. Les émotions et le sentiment d'auto-efficacité
    - 3.3.1. Faire face au stress de la première rencontre par la préparation
    - 3.3.2. Les émotions au service de la pratique pédagogique lors de la première séance
    - 3.3.3. Les émotions face aux expériences du premier cours
4. La recherche comme source d'auto-efficacité pour les enseignantes et chercheuses

## TEXT

---

# Introduction

- 1 Sur la base de nos expériences d'enseignantes de langues étrangères et de nos travaux de recherche antérieurs, nous considérons que le tout premier cours avec des apprenants débutants constitue un véritable défi pour les enseignants. C'est pour mieux appréhender ce contexte particulier que nous avons constitué le corpus Premier cours de langue avec les débutants (PRELUDE), un corpus de discours enseignants recueillis dans le cadre d'entretiens compréhensifs portant sur la première leçon avec des apprenants de langue débutants (Aykurt-Buchwalter et al., 2024, 2025).
- 2 Le processus de constitution et d'analyse lié à PRELUDE nous a exposées, en tant qu'enseignantes de langues étrangères (français, hongrois, turc) et en tant que chercheuses, aux nombreux défis auxquels les enseignants de langue étrangère (L2) font face dans le cadre de leurs pratiques : improvisation (Cicurel, 2011), choix des activités et évaluation (Cambra Giné, 2003), construction d'une relation interpersonnelle avec les apprenants (Bigot, 2005)... Confrontés à de tels enjeux qui peuvent devenir des obstacles (Balslev et al., 2022), ils puisent dans leurs ressources cognitives et affectives de façon à accomplir leur objectif.
- 3 Nos analyses sur le corpus PRELUDE nous ont poussées à explorer la notion d'auto-efficacité. La croyance des individus en leur capacité à réaliser des actions, y compris en dépit des obstacles, est au fondement du sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003). Chez les enseignants, le sentiment d'auto-efficacité se traduit par une confiance élevée en leur capacité à agir en vue d'obtenir des résultats dans l'apprentissage (Lecomte, 2004 ; Wyatt, 2016). Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants de L2 a fait l'objet de recherches, mais la plupart de ces travaux portent sur l'enseignement de l'anglais L2 (Pratt et al., 2021). Les sources du sentiment d'auto-efficacité sont diverses, mais celle qui nous intéresse

particulièrement pour cette contribution est l'expérience indirecte (ou l'apprentissage par l'autre) : la personne développe son sentiment d'efficacité en observant les expériences de maîtrise d'autrui. Dans notre cas, il ne s'agit pas d'observer directement, mais de nous exposer aux pratiques des collègues, en recueillant des discours en interaction et en les analysant à des fins de recherche.

- 4 En effet, l'exploration du thème de l'auto-efficacité dans les discours des enseignants s'est révélée, au fil de la recherche, constituer une source d'auto-efficacité pour nous, qui peut s'apparenter à l'expérience indirecte. C'est ce processus que nous souhaitons aborder dans cette contribution : dans quelle mesure la recherche scientifique, notamment l'enquête et l'analyse qualitative, en permettant des interactions humaines et professionnelles avec d'autres enseignants, peut-elle constituer un facteur d'auto-efficacité pour les chercheurs et les enseignants ?
- 5 Après avoir exposé la notion d'auto-efficacité et la méthodologie de constitution du corpus PRELUDE, nous mettrons en évidence les sources de ce sentiment d'auto-efficacité telles qu'elles sont évoquées dans le discours des enseignantes, en montrant la façon dont les expériences de maîtrise, les expériences indirectes et la persuasion par autrui contribuent aux croyances des enseignantes en ce qui concerne leur efficacité personnelle. Dans un dernier temps, le rôle des émotions dans la construction et l'évolution du sentiment d'auto-efficacité sera mis en lumière. Ces analyses nous permettront de souligner la manière dont ces différentes dimensions nourrissent notre propre sentiment d'auto-efficacité, à travers l'expérience indirecte.

## **1. L'auto-efficacité perçue des enseignants de langue**

### **1.1. Approches de l'auto-efficacité, agir enseignant et didactique des langues**

- 6 La notion de sentiment d'efficacité personnelle (ou auto-efficacité perçue, Bandura, 2003), issue de la théorie sociale cognitive dans le

domaine de la psychologie, désigne la croyance d'une personne en ses capacités à réaliser des actions. Ces croyances, qui peuvent diverger de la capacité réelle de la personne, « affectent la qualité du fonctionnement humain à travers des processus cognitifs, motivationnels, affectifs et décisionnels » (Bandura, 2012, p. 13) et, plus précisément, ont un impact non seulement sur la manière dont les individus font face aux obstacles et sur les causes qu'ils attribuent à leurs succès ou échecs, mais aussi sur la régulation de leurs émotions.

- 7 Cette notion a nourri des recherches dans de nombreuses disciplines en sciences humaines et a notamment été appliquée, en sciences de l'éducation, à l'étude de l'agir enseignant. Dans ce cadre, le sentiment d'efficacité des enseignants peut se définir comme les « croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique » (Lecomte, 2004, p. 67) ou leur croyance en leur capacité à promouvoir et soutenir les apprentissages (Wyatt, 2016), même dans des situations où les apprenants sont peu motivés ou ont un comportement difficile (Lazarides et Warner, 2020). Ce sentiment a un impact sur l'effort que les enseignants investissent dans leur travail et les objectifs qu'ils se fixent (Pratt et al., 2021). Il les rend aussi plus ouverts aux nouvelles méthodes d'enseignement, favorise une planification plus importante, facilite la résolution des problèmes et l'adaptation face aux obstacles, et réduit le risque d'épuisement professionnel (Lazarides et Warner, 2020). Le sentiment d'efficacité des enseignants a alors un impact positif sur les enseignants, mais aussi sur les élèves et leur propre sentiment d'auto-efficacité (Lecomte, 2004).
- 8 La didactique des langues s'est également emparée de la notion de sentiment d'efficacité personnelle, bien que la plupart des recherches sur la question portent sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais langue étrangère. Les études ont permis d'établir des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants de langue d'une part, et la motivation, la performance, le niveau en langue cible et le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants de langue d'autre part (Pratt et al., 2021). La notion a été mise en relation avec d'autres problématiques saillantes liées à l'agir enseignant, telles que la gestion des obstacles : les enseignants de langue expérimentés qui manifestent un fort sentiment d'efficacité personnelle ont tendance à

faire face avec assurance aux différents obstacles en classe de langue (Muller, 2022).

## 1.2. Catégories d'expériences vécues

- 9 D'après Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle trouve ses sources dans quatre catégories d'expériences vécues. Ces différentes catégories ont pu être adaptées à divers domaines, dont l'enseignement des langues (Pratt et al., 2021). La principale source est l'expérience de succès ou les « expériences actives de maîtrise » (Lecomte, 2004, p. 62) : en faisant l'expérience directe et personnelle d'un succès dans un domaine donné, l'individu construit un sentiment d'efficacité. Cependant, les seules expériences de succès ne peuvent pas suffire à un sentiment résilient d'efficacité et risquent au contraire de laisser la personne démunie face à l'échec ; c'est en faisant l'expérience de l'obstacle que l'individu construit la croyance d'être capable de relever les défis (Bandura, 2012). La deuxième source est l'expérience indirecte, ou l'apprentissage social : la personne développe son sentiment d'efficacité en observant les expériences de maîtrise d'autrui. Dans le contexte des enseignants de langues, cela correspond notamment au développement d'un sentiment d'efficacité grâce à l'observation de classe (Pratt et al., 2021, p. 17). La troisième catégorie de source est la persuasion par autrui : l'expression de la confiance d'autres personnes nourrit le sentiment d'auto-efficacité. Par exemple, un enseignant de langue qui reçoit des observations positives sur ses pratiques de la part de collègues peut renforcer son sentiment d'efficacité personnelle (Pratt et al., 2021). Enfin, la dernière catégorie correspond aux états émotionnels et physiologiques : ceux-ci constituent un indice permettant à l'individu de juger de son efficacité. Ainsi, un faible niveau d'anxiété est susceptible d'aboutir à un sentiment plus fort d'efficacité personnelle (Bandura, 2012).

## 1.3. Formation et émotions des enseignants de langues

- 10 La notion de sentiment d'efficacité personnelle entretient donc des liens étroits avec de nombreuses notions et questions liées à la didactique des langues en général et à l'agir enseignant en particulier.

Elle est notamment à mettre en parallèle avec la notion d'« agentivité des enseignants », à savoir « l'ensemble des actions intentionnelles orientées vers un objectif et visant à améliorer une situation », étant donné que « ces actions tiennent compte du contexte (social, culturel et historique) dans lequel les enseignant·e·s exercent leur profession » (Deschênes et Parent, 2022, § 36). Deux thématiques, en particulier, nous semblent nécessiter une attention particulière : la formation et les émotions des enseignants de langues.

- 11 Le lien entre la formation initiale et continue des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle constitue une problématique intéressante : dans quelle mesure la formation nourrit-elle la croyance des enseignants en leur capacité à enseigner la langue, notamment lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles ? Le questionnaire le plus fréquemment utilisé dans les recherches sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, à savoir le *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES, Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001), ne fait pas référence aux expériences de formation des enseignants. Des études ont pourtant montré que la formation initiale ainsi que les expériences de formation informelle contribuent à un fort sentiment d'efficacité personnelle, y compris après des années d'expérience professionnelle (Tuchman et Isaacs, 2011). Si Pratt et al. (2021), dans leur échelle destinée à mesurer ce sentiment chez les enseignants de langue, classent les activités de formation dans les expériences actives de maîtrise, il nous semble tout aussi pertinent de les analyser à travers la deuxième catégorie, à savoir l'expérience indirecte.
- 12 Les émotions et le sentiment d'auto-efficacité entretiennent une relation « réciproque », dans le sens où les émotions constituent à la fois une source et une conséquence du sentiment d'efficacité personnelle (Burić et al., 2020). Plus précisément, les états physiologiques et psychologiques des individus fournissent une grille de lecture pour identifier une expérience de succès et, à son tour, l'émotion positive contribue au renforcement du sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003). Ainsi, dans leur échelle du sentiment d'auto-efficacité des enseignants de langue, Pratt et al. (2021) tentent de mesurer le degré de ce sentiment en fonction de l'adhésion à des affirmations telles que « enseigner des langues étrangères n'est pas frustrant », « je ne me sens pas découragé lorsque j'enseigne des

langues », « je suis heureux lorsque j'enseigne », « je ne me sens pas stressé lorsque je pense à l'enseignement des langues », etc. (p. 17).

## 2. Le corpus PRELUDE

### 2.1. Constitution du corpus

- 13 Le corpus PRELUDE est né d'un constat partagé parmi nous concernant la difficulté, pour les enseignants de langue, d'être face à un groupe de débutants pour la toute première fois. Nous avons voulu comprendre comment d'autres collègues, dans d'autres contextes, vivaient, percevaient et se préparaient pour ce moment particulier. Le corpus est constitué d'entretiens menés avec 20 enseignantes de langues différentes, exerçant dans des contextes universitaires dans cinq pays (Chine, France, Hongrie, Royaume-Uni, Turquie). Les langues étrangères enseignées par les participantes à l'enquête sont l'allemand, l'arabe, le français, le grec, le hongrois, le japonais, le mandarin, le néerlandais, le persan, le portugais et le turc. Il s'agit d'enseignantes chevronnées, avec en moyenne 15 ans d'expérience dans l'enseignement des langues et 13 ans d'expérience d'enseignement aux apprenants débutants. En termes de parcours de formation, la moitié a un doctorat (majoritairement en didactique des langues), et près de la moitié un master en didactique des langues. Les participantes à l'enquête sont ou ont été nos collègues dans différents contextes d'enseignement/apprentissage.
- 14 Les entretiens compréhensifs ont été menés sur la base d'un guide d'entretien portant exclusivement sur la toute première séance avec des apprenants débutants. Les questions posées se concentrent particulièrement sur la préparation réalisée en amont d'un premier cours avec des débutants, la gestion du temps, le matériel pédagogique, les langues utilisées en classe, ainsi que l'évolution de leurs pratiques au long de leur carrière. Les enseignantes ont également été interrogées sur leur ressenti de ce qui constitue un premier cours réussi avec ce type de public. S'agissant de collègues, les entretiens prennent la forme de véritables conversations, avec un format interactif.

- 15 Les entretiens compréhensifs ont été enregistrés et transcrits, aboutissant à un corpus écrit d'environ 100 000 mots. La transcription a été assistée par l'outil TADDDAM (Transformations, analyses et développements de données, documents et archives multimédias) porté par l'Université Grenoble Alpes. L'ensemble a été pseudonymisé et toutes les références aux éléments (lieux, dates, établissements) pouvant permettre d'identifier les personnes ont été retirées.
- 16 Le corpus PRELUDE nous semble être un point d'accès original à la notion d'auto-efficacité. En effet, les recherches sur le sentiment d'efficacité personnelle, à travers les disciplines, emploient souvent des méthodes quantitatives, basées sur des questionnaires, bien qu'il n'existe pas de mesure ou d'indicateur unique à cet effet (Bandura, 2012). En didactique des langues, un questionnaire spécifique a été développé (*Foreign language teachers' sense of efficacy scale, FLTSE*, Pratt et al., 2021), composé d'une trentaine de questions axées sur les quatre catégories de « sources ». Cependant, les méthodes fondées sur les questionnaires ont été critiquées car elles ne permettent pas d'appréhender la complexité du sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants. Par conséquent, les chercheurs s'emploient, de plus en plus, à compléter ce type d'analyses par des études qualitatives prenant appui sur des entretiens et des observations de classe (Bandura, 2012 ; Glackin et Hohenstein, 2017).

## 2.2. De l'analyse qualitative à la réflexivité

- 17 L'exploration de la notion d'auto-efficacité a été l'occasion d'une découverte fine du corpus. Afin de repérer dans le corpus les passages potentiellement pertinents dans l'analyse du sentiment d'auto-efficacité, nous avons établi une liste de mots et d'expressions en lien avec les différentes « sources » évoquées précédemment. Nous nous sommes également inspirées des formulations proposées par Pratt et al. (2021) dans leur questionnaire sur l'auto-efficacité des enseignants de langue. Les différents termes recherchés pour chaque catégorie de source sont repris dans le tableau 1.
- 18 Précisons que ces catégories ne sont pas identiques à celles employées dans d'autres études. En particulier, le rôle de la formation

dans le développement du sentiment d'auto-efficacité est différent de ce qui est proposé par Pratt et al. (2021). Nous considérons en effet que pour les enseignants de langue, la formation relève majoritairement de l'expérience indirecte, par l'intermédiaire des enseignants et des ressources utilisées.

**Tableau 1. – Listes des formes recherchées dans le corpus.**

	<b>Expériences actives de maîtrise</b>	<b>Expérience indirecte</b>	<b>États émotionnels et physiologiques</b>
Formes recherchées	j'arrive à je peux ça marche succès capable compéten* adapt* improvis* anticip*	collègue prof* échange observ* m'a/ont dit me di* formation imagin*	content, joie, joyeu* bonheur, heureu*, soulag* enthousias*, fier* bonne humeur, satisfa* déten*, rir*, rigol*, peur, angoiss*, stress, paniqu*, gên*, embarra*, énerv*, inquiet, ennuy*, ennui, frustr*, découragement, insatisf* perd*, horr*, tend*, tension

- 19 Ces formes constituent un point de départ pour le repérage et non une liste exhaustive qui constituerait la base d'une analyse quantitative : c'est la lecture des passages concernés qui a permis de réaliser une sélection pour nos analyses.
- 20 La lecture des expériences vécues par d'autres enseignantes lors de la première leçon, bien qu'il s'agisse d'autres langues étrangères ou de contextes d'enseignement/apprentissage éloignés, a constitué la première étape d'une démarche réflexive de notre part.

## **2.3. Une démarche de recherche collaborative**

- 21 Rassemblées dans le cadre du projet de recherche ALADUN (Enseigner / apprendre les langues débutées à l'université) coporté par le laboratoire LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes, nous avons mis en commun nos expertises respectives (Morrissette, 2013) et nos réseaux à travers le monde afin de documenter de manière systématique et réflexive une question émergente de nos expériences personnelles : celle du premier cours de langue avec des apprenants

débutants. Cherchant à éviter une approche « selon laquelle la recherche éclaire quelque chose de la pratique, mais laisse les praticiens extérieurs à la démarche, et ne prend pas en compte leurs questions, notamment relatives à la profession » (Bednarz et al, 2015, p. 171), nous avons pris appui sur la réflexivité de chacune, tant praticiennes que chercheuses, pour construire un questionnaire, recueillir des données et les analyser à la lumière de nos expériences de terrain.

- 22 Morrissette (2013) identifie, parmi les étapes de la recherche collaborative, la cosituation, la coopération et la coproduction. La cosituation a permis de fixer les conditions de la collaboration et les rôles de chacune, sachant que la recherche collaborative n'implique pas que chaque acteur accomplisse des tâches identiques à toutes les étapes. Il s'agissait notamment de formuler des hypothèses à partir de nos expériences vécues, y compris des obstacles rencontrés lors de nos premières leçons avec des débutants. À l'étape de la coopération, c'est-à-dire du recueil des données, où nous avons réalisé des entretiens avec les enseignantes, qui étaient pour la plupart nos collègues ou anciennes collègues, nous avons endossé un rôle de chercheuses mais aussi d'interlocutrices dans un processus de partage d'expérience. L'étape de coproduction, qui correspond à l'analyse des résultats, a mobilisé les expertises spécifiques et la réflexivité de chacune. En travaillant sur les données, en lisant et relisant les propos des enseignantes, nous avons été exposées à des expériences indirectes.

### **3. Les références à l'auto-efficacité perçue dans le discours des enseignantes**

- 23 Cette partie de notre analyse porte sur les discours des enseignantes et s'organise autour de trois axes, liés aux sources du sentiment d'auto-efficacité. Nous identifions les tendances liées aux expériences de maîtrise, puis les références des enseignantes aux expériences « indirectes » (formation, interactions, feedback), avant de porter un regard sur les émotions des enseignantes lors du

premier cours et la façon dont ces émotions semblent interagir avec le sentiment d'auto-efficacité.

### 3.1. Les références aux expériences actives de maîtrise lors du premier cours

- 24 La première partie de nos analyses porte sur les références des enseignantes à des expériences actives de maîtrise lors du premier cours de langue avec des apprenants débutants. Nous nous focalisons sur les récits d'expériences où les enseignantes éprouvent un sentiment d'accomplissement de leurs objectifs, démontrent une résilience face aux obstacles et, plus généralement, expriment leur croyance en leur capacité à enseigner la langue étrangère aux apprenants débutants. Les enseignantes chevronnées qui ont participé à notre étude donnent ainsi des indices quant à la construction de leur sentiment d'efficacité personnelle, à travers l'expérience professionnelle et l'émergence de leur agentivité.

#### 3.1.1. Agentivité et croyance dans l'efficacité des pratiques pédagogiques

- 25 Les discours des enseignantes dévoilent une recherche constante d'efficacité dans l'action pédagogique. Tout en exprimant régulièrement un sentiment de satisfaction face à des expériences de succès (telle Akari, enseignante de japonais, qui affirme : « au niveau découverte et surprise, **c'est toujours un succès**<sup>1</sup>, je suis contente »), ces praticiennes adoptent un regard critique sur leurs pratiques, et montrent qu'elles changent de stratégies pour arriver à leurs fins. En termes d'efficacité personnelle, cela implique une croyance dans leur capacité à évoluer pour adopter des stratégies efficaces.
- 26 On note ainsi régulièrement dans le corpus des références à des pratiques « qui marchent » ou « qui ne marchent pas ». À travers leurs années d'enseignement, les enseignantes ont fait l'expérience de pratiques pédagogiques efficaces qui permettent d'atteindre les objectifs fixés pour la première séance. Dans l'extrait (1), l'enseignante affirme que grâce aux gestes, les apprenants débutants, dès le premier cours, sont capables de se présenter :

(1)

Je demande aux étudiants de se présenter eux-mêmes. Alors, comme ça, je demande. « Et vous ? » [...] Et **normalement, ça marche**. Parce qu'il y a des gestes. Il y a un geste comme ça, avec des mains. Il y a des signes non verbaux qui nous aident. (Panni, enseignante de hongrois)

27 Nous voyons qu'une routine établie dans la durée donne à l'enseignante l'impression d'un succès, qu'elle attribue à un ensemble de stratégies qu'elle a adoptées, dont l'utilisation des gestes. Rappelons que dans la notion d'auto-efficacité, Bandura (2012) attire l'attention sur les raisons auxquelles les personnes attribuent leur succès.

28 Dans l'extrait (2), l'enseignante décrit une évolution dans sa stratégie d'enseignement de l'alphabet grec lors de la première séance. Elle exprime sa satisfaction à l'atteinte des objectifs et évalue positivement ses actions :

(2)

Pour cette première séance, [...] je fais une sélection très attentive et après, sur la plateforme, je propose des audios pour qu'ils le répètent, qu'ils s'entraînent, mais globalement, **je suis satisfaite et je pense que c'est une bonne décision** de laisser plus de temps pour l'enseignement de l'alphabet. C'est très important. (Paraskevi, enseignante de grec)

29 La référence à la « bonne décision » évoque l'agentivité de l'enseignante : elle a accompli une action intentionnelle orientée vers un objectif et dont le résultat est une amélioration. C'est souvent grâce à l'expérience vécue, et parfois à l'expérience de l'échec, que les enseignantes arrivent à réviser leurs pratiques vers plus d'efficacité pédagogique. L'extrait (3) montre que l'enseignante a changé ses pratiques du premier cours, ainsi que son matériel pédagogique, qui lui étaient imposés dans le contexte où elle enseignait, mais qu'elle a jugés inefficaces :

(3)

Il y a des choses que j'ai remarquées **qui ne marchaient pas**. Au début, par exemple, j'avais des exercices écrits et tout. [...] Au début,

c'est [collègue] qui me donnait les instructions, elle me disait « tu lis le livre ». Après, je me suis dit « mais **ce n'est pas efficace** d'attaquer directement le livre » et j'ai changé. J'ai arrêté avec le livre. J'ai fait mon propre matériel. **J'ai fait à ma manière.** J'ai fait beaucoup d'oral. (Havva, enseignante de turc)

- 30 Les propos de l'enseignante évoquent une émergence de son agentivité et montrent l'importance accordée à l'efficacité de l'action en termes d'apprentissage, dans un récit d'émancipation pédagogique.

### 3.1.2. Croyance dans la capacité d'adaptation et d'improvisation

- 31 Un motif récurrent dans les propos des enseignantes est leur capacité à improviser lors du premier cours pour s'adapter aux situations dynamiques et faire face aux obstacles. L'improvisation, dans les entretiens, ne s'oppose pas à la planification ; paradoxalement, la première séance semble nécessiter à la fois plus de planification et plus d'improvisation que les autres leçons :

(4)

*Est-ce que tu considères qu'une première leçon, en comparaison avec d'autres leçons, ça implique plus de **préparation** ?*

Oui. Et puis, ça implique plus **d'improvisation**. Dans la mesure où **je ne connais pas le groupe**, je ne connais pas les étudiants, la dynamique est différente avec chaque groupe. Et donc, bien sûr, **j'adapte**. Je reste **totalelement flexible** s'il y a des **difficultés**, s'il faut passer plus de **temps**. (Suzanne, enseignante de FLE)

- 32 On peut presque parler d'une improvisation planifiée. Comme Kata, enseignante de hongrois, pour qui un « plan B » est indispensable (« il y a **toujours** des imprévus et il faut y réagir, donc j'ai **toujours** un projet, [...] j'ai **toujours** quelques exercices en réserve »), les enseignantes expriment souvent une confiance en leur capacité à s'adapter rapidement aux situations. Il est en effet intéressant de noter dans l'extrait (5) que l'enseignante expose une routine préparée, détaillée et rodée concernant le travail sur l'alphabet, tout en étant confiante dans sa capacité à improviser si nécessaire :

(5)

Et donc, je mets l'alphabet, je mets les lettres. En général, j'ai un PowerPoint, en fait, que j'ai déjà préparé et je leur demande ce qu'ils connaissent comme mot. [...] Et puis, on essaie de faire une petite phrase, un truc, voilà, qui va donner du sens. Ils aiment beaucoup ça. [...] On insiste sur C, Ç. [...] J'utilise beaucoup les gestes. Et puis, en fait, c'est sur le moment. **Si je vois que ça marche, ça marche. Sinon, je change. Je trouve autre chose. Tac.** (Havva, enseignante de turc)

- 33 Souvent, lorsque les enseignantes font référence à leur capacité d'improvisation ou d'adaptation, elles la mettent directement en relation avec leur importante expérience professionnelle, comme Zita, enseignante de hongrois (« **avec l'expérience**, j'improvise quand même pas mal dans les cours, j'arrive à adapter, disons, tout de suite à la situation »). De même, dans l'extrait (6), l'enseignante explique que grâce à son expérience, elle est capable d'adapter ce qu'elle a préparé pour la première leçon en fonction des réactions des apprenants débutants :

(6)

Au premier cours je n'ai pas envie d'utiliser le manuel, [...] **comme j'ai déjà de l'expérience, si les apprenants ne réagissent pas** à ce que j'ai préparé, **je peux** suivre leur intérêt, **je peux changer, modifier** selon leur réaction, **mais ce n'est pas évident pour les professeurs de première année** je crois. (Akari, enseignante de japonais)

- 34 Dans les propos de cette enseignante, la répétition du verbe « pouvoir » illustre le sentiment d'auto-efficacité, à savoir la croyance dans sa capacité de maîtrise active. Ce sont souvent les réactions des apprenants qui guident les enseignantes vers l'improvisation. Ainsi, nous pouvons inférer qu'elles expriment, indirectement, une croyance dans leur capacité à comprendre les réactions des apprenants lors du premier cours. Nous approfondirons, plus loin dans cette étude, ces réactions et leurs liens avec les émotions.

### 3.1.3. Croyance dans la capacité à faire face aux obstacles

- 35 Différents types d'obstacles caractérisent le premier cours de langue avec les débutants. Or, nous l'avons vu, l'expérience de l'obstacle est essentielle à la construction du sentiment d'efficacité personnelle. Les obstacles que nous présentons dans cette section ont trait à l'enseignement de la grammaire, au recours à l'écrit lors de la première leçon ou encore au sentiment d'éloignement de la langue cible. Ainsi, dans l'extrait (7), l'obstacle est lié à l'explication d'un point de grammaire en hongrois, sans recours à une autre langue. Face à l'obstacle décrit, l'enseignante évoque l'expérience répétée de la maîtrise active :

(7)

Les explications de grammaire, **c'est assez difficile. Mais ça marche.** J'ai essayé plusieurs fois, ça marche. [...] Mais vraiment, le plus difficile, c'est vraiment avec les débutants. Parce qu'au niveau A2, là, c'est plus facile. Mais vraiment, au niveau des débutants, c'est... **C'est un défi. C'est un vrai défi.** Il y a à expliquer tout en hongrois avec la langue des gestes. **Mais ça marche.** Oui, avec des exemples. Beaucoup d'exemples, j'imagine. Beaucoup d'exemples. Mais bien sûr, c'est plus long. Mais ça vaut la peine. (Panni, enseignante de hongrois)

- 36 Dans l'extrait (8), une enseignante évoque son recours ponctuel à l'écrit lors du premier cours avec les apprenants débutants. Elle fait référence à la construction d'une pratique à travers son expérience, en réponse aux difficultés éprouvées par les apprenants lorsqu'il s'agit de parler pour la première fois en langue turque :

(8)

Alors, j'écris parfois au tableau aussi des choses. Pour qu'ils puissent s'appuyer. [...] Parce que j'ai vu que quand je n'écrivais rien, ils sont perdus. [...] Et si je vois que vers la fin, ils n'ont plus besoin de ça, je leur dis : « Allez, on va effacer. On va essayer de se débrouiller sans l'écrit maintenant. » **Et s'ils n'y arrivent pas, je leur dis : « Je suis là. Je peux venir vous aider. »** (Havva, enseignante de turc)

- 37 Une fois de plus, la polysémie du verbe « pouvoir » nous laisse une certaine liberté dans l'interprétation de cette auto-citation : « Je suis là. Je **peux** venir vous aider ». Il se peut que l'enseignante formule une proposition ou une éventualité, mais nous pouvons également interpréter cette affirmation comme une expression de sa capacité à aider les apprenants à parler dans la langue cible, en cas de difficulté.
- 38 Dans l'extrait (9), l'enseignante explique comment elle parvient à surpasser le sentiment d'éloignement que certains apprenants éprouvent dans leur apprentissage du portugais :

(9)

Dans le cas du portugais, il y a cette question vraiment qui est très importante des variations entre le portugais, selon les régions du Portugal, selon les régions du Brésil. [...] Il y a [...] cette impression d'une grande distance par rapport au français, [...] pour certains, le portugais est distant. Mais au final, **j'arrive à** introduire des astuces, des similarités avec le français. (Clara, enseignante de portugais)

- 39 Globalement, le sentiment d'auto-efficacité perçue des enseignants transparait dans leurs discours relatifs à la tension entre préparation et improvisation et lorsqu'elles évoquent la manière dont elles ont surmonté différents obstacles à travers leur carrière. Lors de la première leçon avec des débutants, les enseignantes manifestent leur capacité à aider les apprenants, grâce à des stratégies qu'elles ont fait évoluer au fil de leur pratique. Dans le développement de ces stratégies et dans la construction de leur sentiment d'auto-efficacité, une deuxième série de facteurs joue un rôle fondamental : les expériences indirectes.

## 3.2. Les expériences indirectes et la formation

- 40 Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux expériences indirectes mentionnées par les enseignantes : les interactions avec les collègues, qui manifestent une dynamique de coopération, les cours de langue suivis, ainsi que la formation, initiale ou continue, les lectures et les recherches effectuées, enfin les retours reçus de la part des apprenants, qui entrent dans la persuasion verbale.

### 3.2.1. Pratiques inspirées par des collègues

- 41 Les enseignantes du corpus considèrent que les échanges avec leurs collègues les ont aidées dans la préparation de la première séance de cours avec des débutants :

(10)

Il faut que je dise aussi que cette séquence avec des mots internationaux, etc., ce n'est pas mon idée. **C'est quelque chose que j'ai appris d'une collègue qui enseigne l'espéranto, [...] comme nous le faisons, j'imagine tous, peut-être toi-même aussi**, on regarde un peu ce qui se fait dans d'autres langues, on regarde aussi ce que d'autres collègues font, et on essaie d'apprendre, et bien sûr, tout en respectant le travail de chacun, en nommant quand on cite quelque chose ou quelqu'un. (Zita, enseignante de hongrois)

- 42 Zita explique ici comment elle s'est inspirée d'une collègue enseignante d'espéranto pour créer une séquence autour de mots internationaux. Elle veille à préciser l'origine de l'idée et l'apprentissage apporté. De façon intéressante, un intérêt est porté aux pratiques « dans d'autres langues », ce qui manifeste un décloisonnement. Zita part de l'exemple de la séquence pour généraliser la pertinence de prêter attention aux pratiques pédagogiques des collègues et l'élargir à l'ensemble de la communauté éducative (« comme nous le faisons, j'imagine tous »), y compris l'enquêtrice (« peut-être toi-même aussi »).

- 43 C'est un apport d'un autre ordre que perçoit Anahita dans les interactions avec les collègues. Il ne s'agit pas tant pour elle de trouver des activités didactiques appropriées que de mieux comprendre le public des apprenants :

(11)

**en parlant aussi avec d'autres profs, d'autres collègues, j'ai compris qu'il y a dans chaque groupe il y a des étudiants qui ne travaillent pas [...] avant j'étais peut-être un peu frustrée je peux dire mon sentiment j'étais gênée**, je me disais « mais je ne peux pas travailler comme ça [...] comment je peux les motiver mais pourquoi ils ne font pas de grand-chose » mais petit à petit **en parlant avec les autres collègues je me suis rendu compte que non les élèves comme ça existent par exemple pour le grec pour d'autres langues**

aussi et maintenant je pense que je connais un peu mon public [...] mais c'est plus ou moins les mêmes choses qui se répètent maintenant je suis peut-être je suis vraiment **je ne suis pas très surprise la première séance**. (Anahita, enseignante de persan)

- 44 L'enseignante rend compte ici des apports des discussions avec ses collègues dans sa prise de conscience de la présence inévitable d'étudiants moins impliqués que d'autres au sein d'un groupe. Un décloisonnement entre les langues apparaît à nouveau : Anahita a échangé avec des enseignants de grec et d'autres langues, dont les étudiants ont un profil similaire. Elle fait état d'une évolution (« avant », « petit à petit », « maintenant ») dans sa gestion des émotions : les réflexions des collègues, combinées à la récurrence (« c'est plus ou moins les mêmes choses qui se répètent ») lui permettent de gérer la frustration et la gêne, mais également d'éviter d'être surprise au premier cours, et, partant, de développer un sentiment d'efficacité personnelle.

### 3.2.2. Pratiques inspirées par des cours de langue suivis

- 45 Les enseignantes mentionnent d'autres pratiques didactiques inspirées par les cours de langue qu'elles ont elles-mêmes suivis. Siqi manifeste ainsi un jugement très positif sur l'un des enseignants de français qu'elle a eus à l'université en Chine et dont les cours lui ont semblé « réussis ». Ce qui lui a plu, c'est la dimension très vivante des cours et elle explique chercher à l'appliquer dans ses enseignements : « J'essaie aussi de pratiquer ça dans mon cours, par exemple. »
- 46 Plus loin dans l'entretien, Siqi explicite les apports de cours de langues auxquels elle a participé depuis son arrivée en France :

(12)  
je me suis aussi inspirée, justement, d'autres enseignants, que j'ai eus dans le cours. [...] Parce que c'est bien, en fait, [...] de pouvoir déjà parler quelques mots dès le premier cours. Je vais déjà commencer par... *Ni hao*. Tout le monde le sait, c'est « bonjour ». Et ça, c'est aussi facile. Donc, je vais commencer par ces petits mots. Voilà, juste quelques mots pour mettre l'apprenant dans le jeu. Donc ça, **je me suis inspirée d'une enseignante de langue aussi, que**

**j'ai eue. [...] Avant, non, parce que comme c'est une langue distante, je me suis dit, non, on va pas pouvoir parler dès le premier cours. Mais finalement, je me suis dit, ben, pourquoi pas de les essayer.**  
Mais finalement, [...] ils arrivent à dire quelques mots dès le premier cours. (Siqi, enseignante de chinois)

- 47 Il est question dans cet extrait de la possibilité d'inviter les apprenants à s'exprimer dans la langue cible dès la première séance en introduisant des petits mots, comme des salutations. Il s'agit d'une pratique à laquelle Siqi n'aurait pas pensé dès le premier cours du fait de l'éloignement de la langue. Si cet obstacle initial a pu être surmonté, c'est grâce aux cours de langue qu'elle a suivis et qui lui ont inspiré cette approche. L'usage de la locution « en fait » montre qu'une telle démarche était contre-intuitive pour elle : « Parce que c'est bien, en fait, [...] de pouvoir déjà parler quelques mots dès le premier cours. » Grâce à la pratique qu'elle a observée chez une enseignante, elle a pu développer une croyance dans sa capacité à réussir et une telle évolution apparaît clairement à la fois dans ses convictions et ses pratiques : « Mais finalement, je me suis dit, ben, pourquoi pas de les essayer. Mais finalement, [...] ils arrivent à dire quelques mots dès le premier cours. » On voit bien ici comment Siqi a pu développer un sentiment d'efficacité personnelle et élargir son répertoire didactique.

### **3.2.3. Pratiques inspirées par les formations, les lectures et la recherche**

- 48 Les formations reçues contribuent également à développer la croyance des enseignants dans leur efficacité personnelle. Suzanne, enseignante de FLE, rend compte de pratiques contre-intuitives qu'elle a découvertes en participant à des ateliers. Elle manifeste une évolution dans sa conception de l'inclusion, qui reposait initialement sur le mélange des apprenants pour éviter que les mêmes nationalités se regroupent. La formatrice est venue apporter une information opposée : « Et cette professeure [...] dans cet atelier, nous a dit finalement, des fois, c'est peut-être plus productif de mettre les étudiants, de les faire travailler ensemble » afin de leur donner l'opportunité d'échanger dans une langue commune. Cette réflexion l'a conduite à modifier ses pratiques et elle porte un jugement positif,

témoignant de son sentiment d'efficacité personnelle : « Et j'ai trouvé qu'effectivement, ça marchait assez bien. »

- 49 Mais le développement professionnel peut également émaner de ses pratiques de recherche, comme l'explique Anne :

(13)

Cette approche avec le fait de manipuler soi-même, d'utiliser soi-même, de mémoriser, d'avoir ces briques de langue et de... **Voilà, de les mettre en travail c'est quelque chose qui est venu après mes lectures pour la thèse. Ça a changé beaucoup de choses.** Et c'est aussi ce que j'ai essayé de mettre en place dans le cours en ligne qu'on a fait pour les débutants. (Anne, enseignante d'allemand)

- 50 L'enseignante rend compte des apports de ses lectures pour la conception de sa première séance avec des débutants, que ce soit en présentiel ou en ligne. D'une façon similaire, les recherches en phraséologie de Siqi la conduisent à sensibiliser les apprenants à cette question : « Et quand, par exemple, il y a des expressions un peu figées, je vais toujours parler à mes étudiants. »

### 3.2.4. Pratiques confortées par les retours des apprenants

- 51 Un dernier cas de figure mérite d'être mentionné dans les expériences indirectes : il s'agit du retour des apprenants ou des émotions qu'ils observent chez eux, qui peuvent conforter les enseignantes dans leurs pratiques. C'est la joie observée chez les étudiants qui conduisent Siqi et Akari à poursuivre leurs approches lors de la première séance de cours :

(14)

Souvent, j'explique un peu à l'oral ce que signifie mon prénom en chinois. Et je **vois qu'ils sont contents**, en fait, de savoir qu'il y a souvent une signification liée aux prénoms chinois. Et mon nom aussi, voilà. (Siqi, enseignante de chinois)

(15)

Par exemple après cinq voyelles je compose A et I, « ai » c'est un mot, ça veut dire l'amour, vous leur dites au fur et à mesure les mots, oui

je fais comme ça au fur et à mesure et **les jeunes apprenants sont joyeux**. (Akari, enseignante de japonais)

- 52 Quant à Clara, elle explicite la confiance que lui ont apportée les jugements très positifs exprimés par une étudiante en reprise d'études :

(16)

En fait, j'ai eu l'expérience avec une dame qui avait pris la décision de reprendre les études, et qui, elle, elle était vraiment ravie de mon enseignement. [...] Du coup, ça m'a beaucoup donné de force, en fait, par la suite. Elle était vraiment contente, elle arrêta pas de me dire que la progression, la manière dont j'expliquais, tout allait avec, et ça lui a réconcilié avec le portugais. [...] Et donc, **quand t'as des retours comme ça, t'es plus que ravie, voilà**. [...] Et plus satisfaite. (Clara, enseignante de portugais)

- 53 Il n'est pas fait référence ici à une pratique spécifique mais à une approche globale qui contribue au sentiment d'efficacité personnelle de la praticienne.

### 3.3. Les émotions et le sentiment d'auto-efficacité

- 54 Les émotions et le sentiment d'auto-efficacité entretiennent une relation « réciproque », dans le sens où les états psychologiques constituent à la fois une source et une conséquence du sentiment d'efficacité personnelle (Burić et al., 2020). Nous proposons dans cette partie d'analyser les discours des enseignants afin d'explorer les liens entre leurs émotions positives et négatives et leur croyance dans l'efficacité de leurs actions lors du premier cours de langue avec les débutants.

#### 3.3.1. Faire face au stress de la première rencontre par la préparation

- 55 Dans l'échelle proposée par Pratt et al. (2021), les émotions négatives mentionnées sont le stress, le découragement et la nervosité. Dans notre corpus, une des émotions négatives qui émergent dans le vécu

des enseignantes est le stress de faire face à l'inconnu. Le premier cours avec un groupe d'étudiants qu'elles ne connaissent pas constitue souvent une source d'émotions négatives et de questionnements. Dans l'extrait (17), la régularité du stress voire de l'angoisse en amont du premier cours est clairement exprimée :

(17)

Mais pour moi, c'est **toujours** un cours un peu **stressant**, un peu **angoissant** parce que je découvre le groupe, est-ce que ça va être un bon groupe, est-ce qu'ils vont m'aider, est-ce qu'ils vont me plomber en étant tout timide, à ne pas parler, à me regarder ? Il y a **toujours** un peu de stress dans ce premier cours. (Julie, enseignante de FLE)

- 56 Parfois, cette émotion est ambivalente : la curiosité (extrait 18) et l'enthousiasme (extrait 19) des enseignantes contrebalancent l'émotion négative liée au fait de ne pas connaître le groupe.

(18)

Le cours le plus **stressant** c'est le premier cours de la fac le cours de la première année. Parce que pour la deuxième, troisième année je connais déjà mes étudiants [...] je me pose beaucoup de questions avant le cours : qui seront les étudiants, [...] quel est leur parcours, pourquoi ils viennent apprendre le persan, voilà il y a des questions que je me pose **toujours** je vais avoir quel public, et je suis toujours **curieuse** à regarder la liste. (Anahita, enseignante de persan)

- 57 Il semble en effet que face aux émotions ambivalentes liées au fait de ne pas connaître les apprenants, plusieurs enseignantes emploient une stratégie de préparation :

(19)

Alors, le premier cours, c'est toujours un grand **enthousiasme** et aussi je suis très **stressée** parce que je ne connais personne. Alors, d'abord, j'essaie d'observer ma liste, liste des étudiants, des noms, [...] de nationalité aussi. (Panni, enseignante de hongrois)

- 58 Il est nécessaire de nuancer quelque peu ces observations : pour certaines enseignantes, cette part d'inconnu inhérente au premier cours n'est pas une source de stress ; au contraire, elle engendre un degré de motivation pour l'enseignante, comme dans l'exemple (20) :

(20)

Chaque année, c'est une surprise en fait. T'as toujours un niveau différent, un niveau, un groupe différent. Donc, les gens sont pas les mêmes, les motivations sont pas les mêmes. Leurs connaissances sont pas les mêmes. [...] Enfin, donc, donc tout, tout est une surprise en fait. [...]

*Et c'est ça qui t'enthousiasme ?*

Ben oui. Cette surprise perpétuelle. (Clara, enseignante de portugais)

- 59 Les émotions ressenties en amont de la première séance ont trait au rapport interpersonnel et à la part d'inconnu dans la relation qui reste à établir. Elles ne sont pas entièrement spécifiques au fait qu'il s'agit d'un cours de langue avec des débutants : à priori, tout enseignant pourrait éprouver ces émotions avant un cours avec un nouveau groupe, mais l'apprentissage d'une langue nouvelle en contexte universitaire, surtout d'une langue moins enseignée où il y a un petit nombre d'enseignants, fait que souvent, la première rencontre de l'enseignant avec les apprenants se fait lorsque ces derniers sont débutants.

### 3.3.2. Les émotions au service de la pratique pédagogique lors de la première séance

- 60 Si les enseignantes éprouvent du stress en amont de la première séance, leur performance, telle qu'elle est narrée dans leurs discours, ne reflète pas cette émotion. Lors du premier cours, elles mobilisent des émotions positives pour accomplir une fonction pédagogique, à savoir animer le cours. Dans l'extrait (21), l'enseignante explique comment son corps est au service de l'expression de son enthousiasme :

(21)

Tout d'abord, je lance tout mon **enthousiasme**. Je suis à l'écoute. Je laisse le temps. J'adresse la parole à chaque étudiant. [...] Je ne suis **jamais assise**. (Paraskevi, enseignante de grec)

- 61 L'expression du visage est également mobilisée pour exprimer l'émotion positive, comme dans l'extrait (22) :

(22)

Sourire, répéter, re-répéter. (Julie, enseignante de FLE)

- 62 Ces témoignages suggèrent que les enseignantes, conscientes des enjeux émotionnels de la première leçon, mobilisent l'expression des émotions pour accomplir leurs objectifs.

### 3.3.3. Les émotions face aux expériences du premier cours

- 63 Dans des situations où l'enseignante fait l'expérience d'une pratique pédagogique efficace, cela entraîne généralement des émotions positives. Dans l'extrait (23), l'enseignante est satisfaite de l'atteinte des objectifs fixés, à savoir la capacité des apprenants débutants à s'exprimer à l'oral dès le premier cours :

(23)

C'est trop **satisfaisant** de finir le cours en les réécouter. Oui, ce qui te **satisfait**, c'est de sentir cette progression. Oui, et de voir que, voilà, j'ai mis cet objectif au début du cours et à la fin, **on arrive** à dire ça. (Clara, enseignante de portugais)

- 64 Ce sentiment de satisfaction éprouvé à la fin du cours montre bien le lien étroit entre émotions et sentiment d'auto-efficacité : l'émotion positive est à la fois une conséquence d'une expérience de maîtrise active, et un indice pour lire un fort sentiment d'efficacité personnelle. Nous observons ce même phénomène dans l'extrait (24), où l'enseignante décrit la fin de la première séance :

(24)

Ils passent à me dire au revoir en arabe avant de partir [...] donc ça c'est déjà aussi ça me fait **plaisir** bien sûr. (Assia, enseignante d'arabe)

- 65 Ces émotions positives éprouvées à la fin de la première séance sont susceptibles de contribuer, à leur tour, à renforcer le sentiment d'auto-efficacité des enseignantes. Cependant, à l'inverse, certaines

situations relevant des attitudes des apprenants peuvent entraîner des émotions négatives chez l'enseignante lors du premier cours :

(25)

Ce qui **me dérange** ou ce qui peut être **déstabilisant**, c'est quand, dès le premier cours, les étudiants commencent à dire qu'ils sont, par exemple, négatifs, tout simplement, qu'ils ont une attitude négative. (Zita, enseignante de hongrois)

- 66 Les différents exemples analysés dans cette partie mettent en évidence l'importance de la gestion des émotions dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

## 4. La recherche comme source d'auto-efficacité pour les enseignantes et chercheuses

- 67 Dans notre étude sur le corpus PRELUDE, l'ensemble des sources identifiées par Bandura (2003) au regard de la notion d'auto-efficacité transparaissent dans les discours des enseignantes de langues lorsqu'elles sont interrogées sur leurs pratiques et croyances liées au premier cours avec les apprenants débutants. Les expériences de succès lors du premier cours, une forte réflexivité par rapport aux obstacles surmontés, les feedbacks positifs des apprenants, ainsi que l'enrichissement du répertoire didactique grâce aux apports des formations ou des collègues sont autant d'éléments qui suggèrent, globalement, un fort sentiment d'auto-efficacité chez les enseignantes qui ont participé à l'enquête. Ce résultat peut être en partie lié au fait qu'il s'agit d'enseignantes expérimentées.
- 68 La réalisation des entretiens, la lecture du corpus, ainsi que l'identification des sources d'auto-efficacité de nos collègues enseignantes de langues nous ont permis de revenir sur nos expériences passées et actuelles liées au premier cours et de nous projeter dans nos pratiques futures. La découverte des expériences de succès de nos collègues s'apparente, selon l'approche de Bandura (2003), à une « expérience indirecte » pour nous, contribuant ainsi à notre sentiment d'auto-efficacité.

- 69 Si nous revenons ici de manière réflexive aux différentes sources d'auto-efficacité, il apparaît d'abord que l'accumulation des expériences de succès, grâce à l'évolution des pratiques et à l'adaptabilité des enseignantes, permet d'aborder le premier cours avec confiance (section 3.1). Le fait de savoir que ces enseignantes ont des pratiques diverses, évolutives, façonnées par les obstacles, crée en nous une forte croyance dans nos propres capacités d'adaptation. Les tendances qui se dessinent dans les entretiens, par exemple le choix d'aller vers plus de plaisir et de jeu lors de la première leçon, contribuent à nos choix concrets. Ensuite, les analyses révèlent que les enseignantes se nourrissent du dialogue et de la coopération avec les collègues (section 3.2), ce qui nous incite à une ouverture constante à l'autre dans nos pratiques professionnelles. Enfin, les références aux émotions (section 3.3) nous confrontent à nos propres émotions ; en cela la recherche est rassurante car elle normalise, voire valorise le stress de l'enseignant face aux défis du premier cours.
- 70 Nous pouvons nous interroger sur l'éventuel impact de la participation à l'enquête sur les attitudes, croyances et pratiques des enseignantes. Ce moment de réflexivité et d'échange, à l'occasion de la constitution du corpus PRELUDE, a-t-il eu un impact pour les participantes ? Il nous semble que le fait d'être interrogée pour un projet de recherche au titre d'une longue expérience d'enseignement est une source de légitimation pour elles. Leur intérêt pour le travail d'enquête transparaît d'ailleurs parfois dans les entretiens, comme avec Anne, enseignante d'allemand, qui affirme : « Ça m'intéresserait de voir les résultats. » De même, Julie, enseignante de français, semble se positionner par rapport à ses propres contributions, en demandant « qu'est-ce qui t'intéresse le plus ? ».
- 71 Ainsi, cette recherche sur l'agir professoral a pour spécificité le caractère interactif des entretiens, qui est apparent dans le corpus, notamment à travers l'emploi d'expressions telles que « c'est comme tu le dis » (Paraskevi) ou « ça me frappe maintenant que tu en parles » (Julie). La recherche, qu'il s'agisse de la méthode de l'enquête ou de la démarche analytique sur un corpus, au-delà de la nature interactive des entretiens, constitue une situation collaborative : en tentant de comprendre d'où vient le sentiment d'auto-efficacité des autres, nous

nous exposons à leurs expériences et construisons notre propre sentiment d'auto-efficacité. Cette approche pourrait aussi permettre d'élargir ou de définir plus précisément les sources « indirectes » du sentiment d'auto-efficacité, de manière à inclure non seulement les observations des pratiques d'autres personnes, mais aussi la découverte de ces pratiques à travers le dialogue, y compris en contexte de recherche.

## Perspectives et conclusions

72 Les travaux sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants méritent d'être mis en perspective avec le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants débutants, celui-ci ayant un lien étroit avec la motivation à apprendre et le succès dans l'apprentissage d'une L2 (Waddington, 2023). Ce type de recherche pourrait être réinvesti sur le terrain, grâce à la formation des enseignants. Nos échanges informels réguliers avec les collègues sur la thématique de la première séance avec des débutants montrent qu'il existe un fort intérêt envers le sujet et un besoin de préparation des enseignants débutants à ce défi. D'ailleurs, on observe, au sein des institutions et écoles de langue, une tendance à attribuer les cours de langue de niveau débutant à des enseignants débutants. Les enseignants chargés des niveaux avancés semblent même jouir d'un certain prestige. Pourtant, nous sommes d'avis que les premiers cours avec les apprenants débutants sont particulièrement exigeants pour les enseignants : ils requièrent beaucoup de préparation, d'adaptation et d'improvisation, et sont très chargés émotionnellement ; pourtant, les enseignants sont peu formés à l'exercice et le matériel pédagogique semble peu adapté.

## BIBLIOGRAPHY

---

Aykurt-Buchwalter, S., Muller, C. et Pleyer, A. (2024, 28-29 novembre). « Coup de foudre », « choc linguistique » et « poissons hors de l'eau » : comment les enseignants de langue perçoivent et vivent la première séance de cours avec des débutants [communication orale]. Colloque international DILTEC. La relation en didactique des langues, Université Sorbonne Nouvelle, France. [https://relationddl2024.sciencesconf.org/data/pages/Programme\\_fullsize\\_v2.pdf](https://relationddl2024.sciencesconf.org/data/pages/Programme_fullsize_v2.pdf)

- Aykurt-Buchwalter, S., Muller, C. et Pleyer, A. (2025). « Ne pas être gênés par leur gêne, ne pas avoir peur de leur peur » : enjeux émotionnels de la première séance de cours avec des débutants en langues [communication orale]. Colloque international ALADUN 2025. Débuter une langue à l'université : diversité des expériences vécues, Université Grenoble Alpes. France. [https://aladun2025.sciencesconf.org/data/pages/Programme\\_Colloque\\_ALADUN\\_VF.pdf](https://aladun2025.sciencesconf.org/data/pages/Programme_Colloque_ALADUN_VF.pdf)
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par J. Lecomte). De Boeck.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Balslev, K., Bulea Bronckart, E., Laurens, V. et Nicolas, L. (dir.). (2022). *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Lambert Lucas.
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L. et Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>
- Bigot, V. (2005). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 22, 17-44. <https://doi.org/10.4000/aile.1716>
- Burić, I., Slišković, A. et Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 16-50. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Deschênes, M. et Parent, S. (2022). Vers une définition de l'agentivité du personnel enseignant : une revue systématique de la littérature. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(3). <https://doi.org/10.7202/1103273ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Glackin, M. et Hohenstein, J. (2017). Teachers' self-efficacy: Progressing qualitative analysis. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(3), 271-290. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1295940>
- Lazarides, R. et Warner, L. (2020). Teacher self-efficacy. Dans K. Hytten (dir.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1212>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5 (hors-série), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <http://doi.org/10.7202/1020820ar>

Muller, C. (2022). Mise en discours d'obstacles par une enseignante de langue chevronnée : vision professionnelle et sentiment d'efficacité personnelle. Dans K. Balslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens et L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants* (p. 119-133). Lambert Lucas.

Pratt, C., Zaier, A. et Wang, Y. (2021). Foreign language teachers' self-efficacy beliefs and perspectives about maintaining their students' interest. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(1), 12-22. <https://doi.org/10.17507/jltr.1201.02>

Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tuchman, E. et Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre-service experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 31(4), 413-433. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.560656>

Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*, 77(2), 237-240. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac046>

Wyatt, M. (2016). "Are they becoming more reflective and/or efficacious?" A conceptual model mapping how teachers' self-efficacy beliefs might grow. *Educational Review*, 68(1), 114-137. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058754>

## NOTES

---

1 Les segments en gras renvoient aux passages saillants de l'analyse.

## ABSTRACTS

---

### Français

Dans le cadre d'une enquête sur le tout premier cours de langue avec des apprenants débutants, nous avons mené des entretiens avec des enseignantes de langues dans des contextes universitaires à travers cinq pays (Aykurt-Buchwalter et al., 2024). L'objectif de cet article est d'explorer la manière dont cette recherche qualitative est susceptible de contribuer au sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003) des chercheuses et des enseignantes ayant participé à l'enquête, comme enquêtrices et comme participantes. Dans l'étude, nous analysons d'abord les différentes composantes de l'auto-efficacité dans les discours enseignants. Les analyses révèlent une variété de marqueurs liés aux expériences de succès, souvent

en rapport avec la capacité à s'adapter aux situations changeantes, à improviser et à anticiper les problèmes dans une optique d'expérimentation. Les émotions des enseignants et des apprenants sont fortement présentes. Nous nous penchons enfin de manière réflexive sur le rôle de l'enquête comme une « expérience indirecte », source d'auto-efficacité.

### **English**

As part of a study on the very first language class with beginner learners, we conducted interviews with language teachers in university settings across five countries (Aykurt-Buchwalter et al., 2024). The aim of this article is to explore how this type of qualitative research may contribute to the sense of self-efficacy (Bandura, 2003) of the researchers and teachers who participated in the study, both as investigators and as participants. In the article, we first analyse the different components of self-efficacy in teachers' discourse. The analyses reveal a variety of experiences of success, often linked to the ability to adapt to changing situations, improvise, and anticipate problems with a view to experimentation. The emotions of teachers and learners are strongly present. Finally, we reflect on the role of the survey as an "indirect experience", which constitutes a source of self-efficacy.

## **INDEX**

---

### **Mots-clés**

recherche collaborative, langues débutées, sentiment d'efficacité personnelle, émotion, agir professoral

### **Keywords**

collaborative research, beginner language instruction, self-efficacy, emotion, teacher cognition

### **Subject index**

Varia

## **AUTHORS**

---

### **Sülün Aykurt-Buchwalter**

Maitre de conférences, MoDyCO UMR 7114, Université Paris Nanterre  
saykur**t**[at]paris**n**anterre.fr

IDREF : <https://www.idref.fr/270571450>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/sulun-aykurt>

**Catherine Muller**

Maitre de conférences HDR, Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, 38000 Grenoble, France

catherine.muller[at]univ-grenoble-alpes.fr

IDREF : <https://www.idref.fr/203757904>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-0873-4573>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/catherine-muller>

**Adrienn Pleyer**

Enseignante de hongrois et de FLE, Université Eötvös Loránd, Hongrie

adrienn.pleyer[at]gmail.com

IDREF : <https://www.idref.fr/297253557>

# Construire ensemble malgré l'insécurité : une expérience de dispositif collaboratif en didactique du français

*Working Together Despite Insecurity: An Experience of Collaborative Teaching  
Methods in French Language Education*

**Aurélié Mariscalchi**

**DOI :** 10.35562/partages.845

**Copyright**

CC BY-SA 4.0

## OUTLINE

---

Introduction

1. Cadre théorique : insécurité, collaboration et réflexivité en lien avec le développement professionnel

1.1. Quand insécurité linguistique et professionnelle se croisent dans l'enseignement-apprentissage du français

1.2. Impact de l'insécurité sur la construction de l'identité et le développement professionnel

1.3. La réflexivité et la collaboration comme leviers pour le développement professionnel

1.3.1. La réflexivité

1.3.2. La collaboration

2. Questions de recherche

3. Méthodologie

3.1. Un dispositif collaboratif et réflexif

3.2. Un dispositif inspiré de la pédagogie institutionnelle

3.2.1. La « clé de voute » du dispositif : le Conseil

3.2.2. Le principe de la classe renversée : un compromis didactique

3.3. Ancrage méthodologique

3.4. Profil des participants

3.5. Recueil et traitement des données

4. Résultats

4.1. Catégorisation des formes d'insécurité

4.1.1. Insécurité contextuelle : le poids du concours et des partiels

4.1.2. Insécurité épistémique : la complexité de l'objet « grammaire »

4.1.3. Insécurité didactique : le manque de cadre

4.2. L'apport de la dimension collaborative du dispositif : les Conseils comme outils d'objectivation de l'insécurité

Conclusion : un développement professionnel en construction malgré l'insécurité

## TEXT

---

# Introduction

- 1 La formation initiale des enseignants du premier degré s'inscrit dans de fortes tensions. D'un côté, la préparation au concours et aux évaluations du master, qui encourage le bachotage et la recherche de « bonnes réponses » ; de l'autre, les exigences d'un cursus de niveau master, fondé sur la mise à distance critique des contenus, l'entrée dans la démarche de recherche et l'amorce d'une posture réflexive (Rebière, 2023). En didactique du français, ces tensions se cristallisent particulièrement autour de la grammaire, objet à la fois fortement normé, idéologiquement chargé et épistémologiquement peu stabilisé (Atallah et Camussi-Ni, 2024 ; David et Roig, 2021 ; David et Taous, 2024), ce qui en fait un objet complexe à enseigner et à apprendre pour des formateurs débutants comme expérimentés (Hubert, 2016).
- 2 En tant que formatrice novice en Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ), l'enseignement de la grammaire s'est révélé être un lieu privilégié d'insécurité : sentiment de maîtrise partielle des contenus, doute quant à ma capacité à préparer les étudiants au concours, impression de décalage entre mes références en didactique du français langue étrangère (FLE) et les attentes liées à la formation des professeurs des écoles. Ces ressentis rejoignent les travaux décrivant l'entrée dans le métier comme marquée par des doutes et une mise à l'épreuve de la légitimité professionnelle (Ambroise, 2016 ; De Paor, 2018 ; Gosselin et al., 2014), ainsi que les recherches montrant comment l'insécurité linguistique des enseignants de langue peut se doubler d'une insécurité professionnelle (Avrillier, 2025 ; Cardinaux, 2022 ; Paternostro, 2025). Mon insécurité apparaît dès lors moins comme un obstacle individuel que comme un phénomène structurel, lié à la fois à la discipline « grammaire » et à un stade précoce de développement professionnel.

- 3 Dans le même temps, notre<sup>1</sup> positionnement de didacticienne nous a amenée à considérer cette insécurité comme un objet d'étude plutôt que comme un simple dysfonctionnement. Avec un groupe d'étudiants de master 1 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) premier degré, nous avons ainsi conçu un dispositif collaboratif et réflexif d'enseignement de la grammaire, combinant prise en main de séances par les étudiants, temps de retours collectifs et Conseils, inspirés de la pédagogie institutionnelle. L'objectif était de concilier réactivation des notions grammaticales attendues au concours et construction d'une posture métalinguistique et réflexive, tout en offrant un cadre de formation susceptible de canaliser l'insécurité inhérente à la discipline et au contexte de formation. Le dispositif a toutefois fait émerger des formes d'insécurité fortes, chez les étudiants comme chez moi.
- 4 La question centrale de l'article est donc la suivante : dans quelle mesure la mise en place d'un dispositif collaboratif d'enseignement de la grammaire peut-elle générer des formes d'insécurité formatrices et contribuer à l'émergence d'une posture réflexive chez des étudiants en formation initiale et leur formatrice ?
- 5 Pour y répondre, nous présentons d'abord notre cadre théorique, qui articule insécurité linguistique et professionnelle, développement professionnel, réflexivité et collaboration. Puis, nous présentons la méthodologie et le dispositif mis en place, avant d'exposer les résultats de notre analyse qualitative montrant comment les manifestations de l'insécurité ont nourri le développement professionnel des étudiants et le nôtre.

## **1. Cadre théorique : insécurité, collaboration et réflexivité en lien avec le développement professionnel**

- 6 Cette première partie définit et précise l'insécurité linguistique et professionnelle chez les enseignants novices et leurs effets sur l'identité et le développement professionnels, puis met en avant la

réflexivité et la collaboration comme leviers pour les transformer en ressources de développement professionnel.

## 1.1. Quand insécurité linguistique et professionnelle se croisent dans l'enseignement-apprentissage du français

- 7 La notion d'insécurité linguistique (IL), largement étudiée en sociolinguistique et en didactique des langues, désigne :

Le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) originaire et/ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués par les usages.  
(Bretegnier, 2002, p. 127)

- 8 Cette définition met en évidence le décalage réel et symbolique qu'un locuteur perçoit sur le plan linguistique dans un contexte précis face à d'autres locuteurs entre ses normes et la norme prescrite, entre son identité linguistique et l'identité qu'il se représente comme étant légitime. Ce décalage conduirait alors à un sentiment d'illégitimité du locuteur qui se sent en « porte-à-faux avec la norme » (Paternostro, 2025, p. 2).
- 9 Dans le contexte français, marqué par l'idéologie monolingue et celle du standard (Blanchet et al., 2014 ; Guérin, 2010), l'IL apparaît, d'après Paternostro (*ibid.*), presque constitutive de l'identité francophone. Les enseignants, en tant que locuteurs francophones insérés dans un système scolaire normatif, sont alors nécessairement confrontés à ce sentiment d'IL, notamment s'il s'agit d'enseignants chargés d'enseigner le français, discipline dans laquelle l'IL est particulièrement présente (Avrillier, 2025).
- 10 Chez les enseignants du premier degré, l'IL se manifeste notamment à l'égard de l'enseignement de la grammaire. Ils déclarent un manque d'assise théorique et « un malaise » pour l'enseigner, si bien qu'« ils éprouvent parfois à l'égard de ce domaine d'apprentissage un

sentiment d'inquiétude teinté d'impuissance » (Avezard-Roger et Corteel, 2020, p. 5).

- 11 Cette insécurité que nous pouvons qualifier de grammaticale constitue une forme spécifique d'IL. Elle ne renvoie pas à une difficulté d'usage de la langue en interaction, mais à un sentiment d'insuffisance ou d'illégitimité lorsqu'il s'agit d'analyser la langue, d'en expliciter les règles, ou de l'enseigner selon les attentes institutionnelles. Elle concerne l'appréhension d'accompagner les apprenants dans l'analyse et la compréhension du fonctionnement de la langue et affecte la capacité perçue à l'enseigner. Plusieurs facteurs y contribuent. Nous retrouvons, d'une part, le poids de la norme qui soutient un enseignement dogmatique et normatif (Chartrand, 1996) ; d'autre part, un « métalangage éclectique, flou et souvent incohérent » (*ibid.*, p. 38). S'ajoute une position inconfortable à tenir pour les enseignants, pris entre exigences de réflexivité (Bulea Bronckart et Gagnon, 2017) et préparation au concours ou aux partiels, qui impose l'apprentissage mécanique de règles dans un temps restreint (Elalouf, 2023).
- 12 Chez les enseignants de langue, Roussi (2009) montre que l'IL tend à se doubler d'une insécurité professionnelle (IP). La langue « ne constitue plus seulement le moyen de communication, mais elle devient un métier. Or, éprouver de l'insécurité en langue finit par signifier éprouver de l'insécurité dans la profession » (p. 266). En s'appuyant sur la typologie de Calvet (1995), Roussi (2009, p. 265) décline l'IP en trois composantes : formelle (pratiques jugées non conformes aux normes), statutaire (statut ou manière d'exercer perçus comme illégitimes) et identitaire (décalage entre sa manière d'enseigner et celle de la communauté d'appartenance).
- 13 Comme pour l'IL, la question de la légitimité et du rapport à la norme est centrale dans l'IP. C'est le décalage perçu – réel ou symbolique – entre pratiques, identité et/ou statut professionnel et représentations du métier qui conditionne le sentiment de (in)sécurité de l'enseignant. En établissant un lien étroit entre IL et IP, Roussi met en évidence leur intrication, ce que confirment les études récentes de Paternostro (2025) et Avrillier (2025) qui montrent aussi que ces deux formes d'insécurité se coconstruisent. La légitimité à enseigner une langue apparaît inséparable de la manière dont les

enseignants se situent par rapport aux normes linguistiques, pédagogiques et institutionnelles, ainsi qu'à leurs représentations du métier et de la langue.

- 14 Dans le cadre de la formation initiale en didactique du français, la fragilité perçue dans la maîtrise des contenus linguistiques nourrit le doute quant à la légitimité à les enseigner ; inversement, le statut d'enseignant en devenir, pris dans des exigences multiples, renforce la perception de ne jamais être suffisamment compétent sur le plan professionnel.
- 15 Dans la partie suivante, nous interrogeons l'impact de ces insécurités sur la construction de l'identité professionnelle et le développement professionnel.

## **1.2. Impact de l'insécurité sur la construction de l'identité et le développement professionnel**

- 16 L'IP semble inhérente à l'entrée dans le métier d'enseignant dont les premières années sont marquées par « des sentiments d'insécurité, de vulnérabilité, de doute de lui-même et de ses compétences » qui peuvent aller jusqu'à « remettre en cause son engagement professionnel » (Ambroise, 2016, p. 54).
- 17 Chez les enseignants de langue, l'IL apparaît comme un phénomène durable, susceptible de persister malgré l'expérience, car aucun locuteur ne peut maîtriser toutes les subtilités de la langue, surtout si elle est particulièrement normée (Roussi, 2009).
- 18 Qu'elle soit linguistique ou professionnelle, l'insécurité semble donc constitutive des débuts dans le métier et apparaît comme une expérience quasi inévitable. Elle s'inscrit dans le processus de développement professionnel entendu comme :

Un double processus déterminé « d'une part, par un processus d'apprentissage professionnel, c'est-à-dire par une construction des savoirs professionnels à partir de savoirs théoriques et pratiques » et d'autre part, par un processus de construction identitaire où le sujet se forme « un ensemble de représentations et de sentiments sur lui-

même, à partir de l'appréciation de son activité ». (Gosselin et al., 2014, cité dans Ambroise, 2016, p. 39)

- 19 Ainsi, le développement professionnel renvoie à la fois à l'apprentissage d'une profession sur le plan théorique et pratique, et à la construction d'une identité professionnelle impliquant l'intégration de représentations, de codes, de normes, de valeurs, autrement dit d'un *habitus* et d'un *hexis corporel* (Perrenoud, 2012 ; Wittorski, 2009) dans une dynamique à la fois individuelle et sociale qui prend du temps (Ambroise, 2016 ; Beckers, 2004 ; Gosselin et al., 2014).
- 20 À un niveau modéré, l'insécurité linguistique ou professionnelle peut devenir un moteur du développement professionnel puisqu'elle incite à se questionner, à chercher des réponses, et à affirmer peu à peu sa légitimité. Elle stimule alors un processus réflexif susceptible de nourrir la construction de l'identité professionnelle (Mattéi-Mieusset et al., 2019 ; Zeiter, 2025).
- 21 Mais lorsqu'elle devient trop prégnante, l'insécurité peut être contre-productive, car elle inhibe l'action, fragilise l'estime de soi, et empêche de s'inscrire dans une dynamique constructive (Ambroise, 2016 ; Roussi, 2009).
- 22 Pour les étudiants en formation initiale, en phase d'amorce de cette construction identitaire (Beckers, 2007), une insécurité alimentée par un contexte de formation porteurs d'objectifs contradictoires peut entraver l'adoption d'une posture réflexive pourtant attendue et nécessaire à leur développement professionnel (Beckers, 2004 ; Perrenoud, 2012). C'est particulièrement visible dans le domaine de la grammaire où le concours oriente les attentes vers de bonnes réponses et limite la « remise en question, pourtant nécessaire à l'acquisition d'une posture professionnelle » (Elalouf et al., 2017, p. 58).
- 23 La question n'est donc pas de chercher à éviter l'insécurité, mais de l'accompagner et de lui donner du sens. Les tensions, négociations et remises en question qu'elle suscite sont caractéristiques des différentes phases de l'entrée dans le métier (Boucher et Jenkins, 2004 ; Huberman, 1989) et peuvent contribuer au développement professionnel lorsqu'elles sont travaillées et accompagnées (Lison, 2013).

- 24 La réflexivité, individuelle et collective, ainsi que les dynamiques collaboratives qui la soutiennent (Beckers, 2004 ; Gosselin et al., 2014), apparaissent alors comme des leviers essentiels de ce développement, en particulier dans le contexte de la formation initiale (Corfdir et al., 2024 ; Macaire, 2020).

## **1.3. La réflexivité et la collaboration comme leviers pour le développement professionnel**

### **1.3.1. La réflexivité**

- 25 La réflexivité désigne cette capacité à prendre du recul sur ses pratiques, à les analyser, « à se remettre en question, et à ajuster sa manière d'enseigner en fonction des contextes » (Faucompré et Berger, 2025, p. 6). Elle joue un rôle central dans la gestion du sentiment d'insécurité, car elle permet de transformer une expérience vécue comme un échec, un inconfort, ou un malaise, en un objet de pensée professionnelle. Elle permet la prise de conscience de « l'écart entre ce que l'acteur fait et ce qu'il voudrait faire, qu'il se sente en échec absolu ou simplement en retrait par rapport à ses ambitions » (Perrenoud, 2012, p. 143). Cette prise de conscience est féconde à condition qu'elle soit accompagnée (Lison, 2013).
- 26 Pour les étudiants, cette réflexivité ne va pas de soi. Elle leur demande de « réfléchir quand tout est difficile » et de « prendre le contre-pied du métier d'élève qu'il[s] ont pratiqué aussi longtemps et qui l[eur] a réussi » (Perrenoud, 2012, p. 20).
- 27 Le rôle du formateur est alors crucial pour créer les conditions favorables à cette réflexivité (Altet, 2010 ; Beckers, 2007 ; Perrenoud, 2012), en leur proposant des activités qui favorisent la décentration, en instituant des espaces d'analyse partagée, en valorisant l'erreur, en légitimant leurs doutes (Macaire, 2020).
- 28 En formation initiale, articuler dimensions réflexive et collaborative permet d'outiller les futurs enseignants pour entamer une

transformation professionnelle et identitaire propre au métier d'enseignant :

L'apprentissage réflexif en collaboration avec d'autres personnes permettrait une prise de conscience d'un problème ou de certains aspects à améliorer en ce qui concerne leur pratique en soulevant les connaissances, les croyances et les actions, pour ensuite explorer et définir de nouvelles conceptions qui pourront mener à un changement. (Gosselin et al., 2014, p. 10)

- 29 Dans cette perspective, la formation initiale des enseignants constitue un espace-temps propice pour amorcer une construction professionnelle et favoriser par la suite son développement (Beckers, 2004). Les dispositifs collaboratifs apparaissent alors comme pertinents pour soutenir l'entrée dans une démarche réflexive.

### **1.3.2. La collaboration**

- 30 La collaboration favoriserait les apprentissages, l'engagement, une meilleure compréhension de ses pratiques, et l'émergence d'une identité professionnelle. Gosselin et al. (2014) soulignent que l'apprentissage par les pairs développe « des savoirs, des habiletés et la pratique entre autres par la négociation de sens, le rappel de savoirs et l'enseignement » (p. 10) et que les interactions qui en émanent contribuent à donner du sens à l'expérience et à construire une identité professionnelle.
- 31 Dans notre perspective, la collaboration ne se limite pas aux relations entre pairs. Elle implique également le travail conjoint entre étudiants et formateurs. Ce dernier peut, lui aussi, selon son statut « se trouver en situation de “formateur-apprenant” ou de “chercheur-apprenant” » (Macaire, 2020, p. 10), engagé dans un processus de coconstruction et d'ajustement de sa pratique.
- 32 Ainsi, la réflexivité permet aux (futurs) enseignants de questionner leurs pratiques, de construire du sens, et d'appréhender leur rôle de futur professionnel de l'enseignement. La collaboration crée quant à elle les conditions de cette réflexivité en favorisant l'échange, la coconstruction des savoirs et la mise en confiance nécessaire à l'expérimentation et la remise en question.

## 2. Questions de recherche

- 33 À la lumière de ces éléments théoriques, nous pouvons alors formuler la problématique centrale de cet article : dans quelle mesure la mise en place d'un dispositif collaboratif d'enseignement de la grammaire peut-elle générer des formes d'insécurité formatrices et contribuer à l'émergence d'une posture réflexive chez des étudiants en formation initiale et leur formatrice ?
- 34 Cette question se double d'un questionnement secondaire : comment cette insécurité se manifeste-t-elle dans ce cadre collaboratif et que révèle-t-elle du stade de développement professionnel des acteurs du dispositif ?

## 3. Méthodologie

- 35 En tant que didacticienne, nous nous inscrivons dans une conception de la didactique comme praxéologie, c'est-à-dire une didactique qui met l'agir, l'expérience vécue, les contextes et les interactions au cœur de l'enseignement-apprentissage en cherchant à articuler en continu recherche et formation, théorie et pratique (Kervyn, 2020 ; Macaire, 2020).
- 36 Dans cette perspective, la dimension collaborative du dispositif proposé prend tout son sens puisqu'il s'agit alors d'envisager l'espace de formation à l'INSPÉ (ici des cours de didactique du français) comme un lieu de pratiques et d'exploration où formatrice et étudiants cherchent à « co-comprendre des faits » et « co-produire des savoirs co-négociés, mais non nécessairement co-validés<sup>2</sup> » (Macaire, 2020, p. 4) via l'action et l'expérimentation (Vinatier et Morrissette, 2015).

### 3.1. Un dispositif collaboratif et réflexif

- 37 Le dispositif a été mis en place durant l'année universitaire 2024-2025 à l'INSPÉ de Paris, dans le cadre du cours « Savoirs, didactique et pratiques pédagogiques en français » en master 1 MEEF premier degré qui a pour objectif de :
1. Aborder les concepts et savoirs de référence en didactique du français ;

Revoir les fondamentaux en français, notamment en grammaire, en vue du Concours externe de recrutement de professeur des écoles (CRPE).

Le volume horaire global est de cinquante-quatre heures, réparties en séances de trois heures.

- 38 Nous avons conçu le dispositif collaboratif pour répondre à deux enjeux. Le premier est de concilier, dans un temps restreint, la préparation au concours et aux examens avec une exigence réflexive et critique sur les contenus grammaticaux et la didactique du français. Sur le plan grammatical, il s'agit d'amener les étudiants à déconstruire et questionner des notions, des catégories grammaticales aux contours flous (Chartrand, 1996 ; Wilmet, 2010), afin de développer une posture métalinguistique nécessaire à l'appropriation de notions qu'ils auront à enseigner. Sur le plan didactique, il s'agit de les amener, au-delà de la compréhension des objets d'enseignement propres à la didactique du français, à l'analyse de pratiques pour favoriser le développement des capacités d'agir (Dias-Chiaruttini, 2025).
- 39 Le second enjeu tient à notre volonté de « faire avec » les étudiants en les associant à la construction de leur professionnalité par la formation et la recherche (De Paor, 2018 ; Kervyn, 2020 ; Macaire, 2020 ; Vinatier et Morrissette, 2015).

## **3.2. Un dispositif inspiré de la pédagogie institutionnelle**

- 40 Nous avons pensé le dispositif selon un principe d'isomorphisme, cherchant à « former les [futurs] enseignants en adoptant les mêmes principes que ceux qu'on souhaite leur voir appliquer avec leurs élèves » (Saint-Luc, 2018, p. 239). Inspirés par la pédagogie institutionnelle (PI)<sup>3</sup> (Dubois et al., 2023), ses principes structurants sont les suivants :
- favoriser une démarche d'enseignement-apprentissage fondée sur la pratique, la coopération et la collaboration ;
  - développer l'autonomie, la prise d'initiative et de responsabilité ;
  - mettre les étudiants en situation de recherche et les rendre acteurs de leur formation ;
  - donner la parole aux étudiants ;

développer la réflexivité ;

- amener les étudiants à déconstruire leurs représentations autour de la discipline « français » ;
- créer un climat de confiance et un sentiment d'appartenance au groupe.

41 Le dispositif repose sur la mise en place d'institutions permettant « la circulation de la parole » et de « faire le point sur la vie du groupe » (Moor, 2018) ainsi que sur le principe de la classe renversée.

### **3.2.1. La « clé de voute » du dispositif : le Conseil**

42 Des Conseils ont été mis en place dès la première séance. Il s'agit de la « clé de voute » du dispositif (Dubois et al., 2023, p. 87), en ce qu'ils structurent un espace de régulation collective et collaborative au sein du cours.

43 Ils sont cadrés par un protocole clair présenté aux étudiants dès la première séance : présidence et secrétariat tournants assurés par les étudiants, ordre du jour coconstruit<sup>4</sup>, prise de notes collaboratives sur un document partagé. Il a été convenu avec les étudiants qu'un Conseil aurait lieu toutes les quatre séances pendant quarante-cinq minutes.

44 Le Conseil a une double fonction, celle de favoriser la participation active des étudiants dans le pilotage du cours (ajustement du rythme, des activités, des supports), mais aussi celle de documenter les besoins, les tensions et les réactions au dispositif. En cela, il constitue un espace collaboratif, au sens de Vinatier et Morissette (2015), dans la mesure où il permet une coconstruction progressive du dispositif par l'expérimentation, ainsi qu'une transformation conjointe des pratiques (des nôtres comme celles des étudiants).

### **3.2.2. Le principe de la classe renversée : un compromis didactique**

45 Selon le principe de la classe renversée, les étudiants, par groupe de travail, prennent en charge une séance de grammaire sur une notion choisie à partir d'une liste établie conformément aux attentes du CRPE. L'objectif est de revoir une notion en particulier, puis de concevoir une séance pour faire travailler le reste du groupe pendant

environ une heure. Il s'agit d'enseigner la grammaire par et pour les étudiants.

46 Chaque cours suit la structure suivante :

1. Réalisation de la séance par le groupe d'étudiants ;
2. Retour collectif sur les contenus, les postures et les gestes professionnels ;
3. Séance de grammaire assurée par la formatrice pour illustrer une démarche inductive et multimodale transposable en classe.

47 La préparation se fait en présentiel (séance dédiée) et hors temps de formation (travail de groupe autonome) ; huit groupes ont ainsi travaillé sur huit notions, chacune donnant lieu à un cours.

48 Sans relever de la pédagogie institutionnelle, le dispositif en partage l'esprit en donnant une large place aux étudiants dans l'organisation de leur apprentissage. Il s'inscrit dans la logique de la classe renversée décrite par Cailliez (2022), fondée sur « une méthodologie 100 % collaborative » visant à « sortir les étudiants d'une certaine passivité » (p. 228) et à les placer en situation d'apprentissage actif.

49 Ce dispositif constitue selon nous un compromis intéressant, car il évite « le survol superficiel d'une grammaire traditionnelle » (Elalouf et al., 2017, p. 58), tout en réactivant les savoirs attendus au CRPE et en limitant le bachotage. En plaçant les étudiants en situation d'enseignement, il vise aussi à leur montrer qu'enseigner offre aussi l'occasion d'apprendre.

### **3.3. Ancrage méthodologique**

50 Notre recherche s'inscrit dans une démarche résolument qualitative. Elle vise à comprendre, donner du sens à des pratiques, des événements et des interactions qui se déroulent dans un contexte précis (Blanchet, 2012 ; Olivier de Sardan, 2008).

51 Dans la mesure où le dispositif a été en partie coconstruit avec les étudiants, nous adoptons une perspective de recherche collaborative. Nous considérons les étudiants comme des participants à part entière de cette recherche (Desgagné, 2007) avec lesquels nous avons engagé une réflexion, coélaboré et coproduit des savoirs, des

connaissances et dont nous rendons compte dans cet article (Macaire, 2020).

### **3.4. Profil des participants**

- 52 Le groupe ici considéré est composé de trente-cinq étudiants encadrés par une formatrice (nous-même). Les étudiants sont issus de parcours universitaires divers (mathématiques, philosophie, sociologie, physique, littérature, sciences du langage).
- 53 Nous sommes, au moment de la recherche, Attachée temporaire d'enseignement et de recherche (ATER), docteure en didactique du FLE en charge des cours de didactique du français pour l'année universitaire. Avec une année d'expérience en INSPÉ, nous nous considérons comme formatrice novice, ce qui fait de notre propre trajectoire un élément à part entière.

### **3.5. Recueil et traitement des données**

- 54 Afin de mettre en regard le point de vue des étudiants et le nôtre en tant que formatrice-chercheuse concernant le dispositif, nous avons mobilisé plusieurs sources de données :
- les comptes rendus des séances de grammaire rédigés par les étudiants ;
  - les retours « à chaud » anonymes collectés en fin d'année sur un Pad collaboratif ;
  - les réponses au questionnaire individuel élaboré via Framiform pour recueillir des retours plus ciblés sur le dispositif.
- 55 Nous avons conduit une analyse de contenu thématique (Mucchielli et Paillé, 2003) et avons créé une grille de codage pour analyser nos données. Les verbatims ont été segmentés pour faire ressortir des catégories. Nous avons pu en établir quatre : réflexivité, insécurité, valorisation de l'expérimentation et projection dans le métier.

## **4. Résultats**

## 4.1. Catégorisation des formes d'insécurité

- 56 Les formes d'insécurité relevées sont de trois ordres. Elles sont liées : au contexte général de formation, à l'objet « grammaire » et au dispositif collaboratif proposé.

### 4.1.1. Insécurité contextuelle : le poids du concours et des partiels

- 57 L'insécurité contextuelle est liée à la pression structurelle du concours et des examens pour valider le diplôme. Cette source d'insécurité reflète le poids de l'institution, de la sélection et des attendus de la formation qui viennent cadrer – voire restreindre – la marge d'engagement des étudiants et de la formatrice dans ce type de dispositif alternatif.
- 58 Les étudiants rapportent une inquiétude face au manque d'alignement perçu entre les contenus travaillés dans le cours et les attendus du concours ou des partiels :

Je pense que certains étudiants dont moi, étions déconcertés par cette approche novatrice, elle nous sortait de notre zone de confort et cela nous a peut-être déstabilisé, notamment au début. Par ailleurs, je suppose que les étudiants concernés ont eu peur concernant le CRPE, ils se sont probablement sentis en insécurité, car cette manière de procéder ne nous était pas commune et le concours représente une grosse échéance. (R6<sup>5</sup>)

- 59 L'horizon du CRPE représente un enjeu tel que le dispositif exploratoire entre en conflit avec les attendus d'efficacité et de rentabilité que ce type de concours impose. Ce verbatim fait écho aux propos d'Elalouf et al. (2017) pour qui le concours limite la capacité des étudiants à rester ouverts et curieux face à de nouveaux savoirs ou d'autres façons d'enseigner. La tension entre le formatif et le certificatif a alimenté l'insécurité des étudiants.

## 4.1.2. Insécurité épistémique : la complexité de l'objet « grammaire »

- 60 L'insécurité épistémique est liée à la complexité de l'objet grammaire qui suscite chez les étudiants comme chez la formatrice un sentiment d'incapacité et d'illégitimité. La prise en main des séances par les étudiants, notamment sur les notions les plus complexes, a fait surgir des questions auxquelles nous n'avions pas toujours de réponse.

Je pense que ma séance s'était assez bien passée dans l'ensemble, mais c'est vrai qu'il était dur de répondre à certaines questions des élèves, car moi-même et mon groupe ne maîtrisons pas le sujet à 100 % [...] il est difficile de répondre à toutes les questions quand on a fait aucun cours dessus auparavant et que nous ne sommes pas experts. (R1)

- 61 Ce verbatim fait surgir des questions au cœur du processus de développement professionnel de l'enseignant : comment enseigner un objet qu'on ne maîtrise pas parfaitement et accepter de ne pas être « une machine infallible » (Lison, 2013, p. 21) ? Je partage avec les étudiants à la fois le manque de légitimité et la représentation tenace que pour enseigner il faudrait que je sois experte dans tout ce que j'enseigne. Je me suis souvent retrouvée déstabilisée par leurs questions et en incapacité d'y répondre à la fois par un manque d'expérience et un manque de connaissances vis-à-vis de l'objet enseigné. En FLE, la grammaire occupe une place différente. Elle est souvent secondaire, centrée sur le sens et ancrée dans des situations de communication, peu réflexive et quasiment dénuée de métalangage (Gettliffe, 2022). Avec ce dispositif, il s'agissait d'articuler des compétences disciplinaire, didactiques et pédagogique dans une approche qui visait à apprendre par la pratique et l'action, ce que Lison (2013) identifie comme un véritable défi pour les enseignants. Autrement dit, le choix d'un dispositif fondé sur l'« apprendre en enseignant » a mis à l'épreuve nos ressources et compétences et a contribué à rendre saillante une insécurité qui, au regard du contexte et de l'objet travaillé, apparaît moins finalement comme une anomalie que comme une composante attendue du processus de professionnalisation.

### 4.1.3. Insécurité didactique : le manque de cadre

62 L'insécurité didactique est liée au flou du contrat didactique. Le principe de la classe renversée prévoit un renversement de la situation d'enseignement-apprentissage. Durant un temps donné, ce sont les étudiants qui posent un « cadre dans le cadre » pour la séance de grammaire. Ce déplacement du cadre habituel, centré d'ordinaire sur la figure enseignante, s'est révélé source d'insécurité pour plusieurs d'entre eux :

Je pense que pour beaucoup d'élèves, ça aurait été plus rassurant d'avoir une enseignante qui nous donne cours, ainsi que les leçons à apprendre, puis avoir un partiel dessus. (R3)

63 L'absence perçue de cadre explicite, incarné par la figure enseignante, engendre ici un manque de repères. L'étudiant postule qu'un enseignement plus frontal, davantage transmissif et descendant aurait été « plus rassurant » pour les étudiants. D'autres étudiants ont formulé des demandes similaires, souhaitant que je sois plus cadrante, plus directive ou davantage à l'initiative du cours. Ces attentes témoignent d'un rapport classique à l'université où l'enseignant reste le principal détenteur du savoir et à l'initiative du cours, à rebours de la démarche proposée qui visait justement à responsabiliser les étudiants et à les rendre acteurs de leur formation. Il faut également ajouter que je n'ai pas reçu de formation à la pédagogie du supérieur, car comme le note Talbot (2019), « la formation pédagogique systématique des enseignants du supérieur reste généralement optionnelle et peu développée » (p. 47).

64 Mais de notre point de vue, ce n'est pas tant le principe de la classe renversée qui a généré l'insécurité que l'insuffisante explicitation – et réexplicitation – du contrat didactique qui le sous-tendait.

65 C'est précisément ce manque de contractualisation claire qu'est venu mettre au jour le Conseil n° 3, moment au cours duquel les étudiants ont pu exprimer leur insécurité et qui m'a conduite à reposer avec eux les termes du dispositif, comme nous le développerons dans la section suivante.

## 4.2. L'apport de la dimension collaborative du dispositif : les Conseils comme outils d'objectivation de l'insécurité

- 66 Les Conseils ont joué un rôle central au sein du groupe. Ces moments d'échanges structurés, instaurés tout au long du dispositif, ont été essentiels pour faire émerger et verbaliser l'insécurité des étudiants. Le Conseil n° 3 est à ce titre particulièrement significatif. Il intervient après cinq séances de grammaire menées par les étudiants, au début du mois de novembre. Le contexte est marqué par une tension croissante, liée à la fois à l'approche des examens, au cadre du dispositif et aux questions restées en suspens lors des séances de grammaire.
- 67 Lors de ce Conseil, les étudiants prennent la parole pour exprimer explicitement leur besoin de sécurité. Ils demandent notamment davantage de « partie magistrale », une « prise en main de plus de cours » de ma part, des réponses plus claires à leurs questions et « des exercices d'entraînement de type CRPE ». Ces prises de parole donnent à voir les différentes formes d'insécurité analysées dans la partie précédente : contextuelle, épistémique et didactique.
- 68 Sur le moment, ces demandes réactivent mes propres incertitudes et mon besoin d'être reconnue comme formatrice légitime. Lors du Conseil, je reste assez silencieuse, en posture d'écoute et je réponds à leurs demandes en réintroduisant davantage de cadrage et d'entraînement « classique » au prix d'un certain recul sur mes ambitions didactiques initiales, mais dans le souci de sécuriser le groupe. Avec les étudiants, nous convenons qu'à la rentrée des rituels de grammaire avec des exercices au format concours seront réalisés au début de chaque cours.
- 69 Du point de vue de l'analyse, nous considérons que ce Conseil n° 3 constitue un moment de bascule, car il rend visibles les insécurités croisées des étudiants et de la formatrice, tout en montrant que le cadre collaboratif permet une corégulation du dispositif qui aurait pu être davantage exploité par la formatrice. Les étudiants se saisissent de l'espace pour dire ce qui les déstabilise et ce dont ils ont besoin ; laissant entrevoir une forme de réflexivité puisqu'ils questionnent et

mettent en doute le dispositif (Lison, 2013). Mais du côté de la formatrice, la réflexivité se déploie surtout à posteriori dans l'analyse de ce moment comme une occasion de renégocier le contrat didactique et de chercher un équilibre plus soutenable entre déstabilisation et sécurité. C'est dans ce prolongement que j'ai clairement reposé mes intentions didactiques derrière le dispositif lors de la séance qui a suivi.

## Conclusion : un développement professionnel en construction malgré l'insécurité

- 70 Malgré un sentiment d'insécurité partagé, l'analyse montre que le dispositif proposé – et l'insécurité qu'il a suscitée – a participé à la coconstruction de notre développement professionnel. Il a fait émerger une logique de réflexion sur l'action et pour l'action (Mattéï-Mieusset et al., 2019 ; Perrenoud, 2012) perceptible dans les propos des étudiants.

Ce qui m'a plu, en tant que « enseignante » de la séance que j'ai menée, c'est le fait que ça m'a « forcée » à apprendre les notions que j'allais aborder. (R3)

- 71 L'insécurité initiale a ainsi joué un rôle structurant pour certains. Elle les a poussés à travailler, à chercher, à clarifier des notions, l'un des objectifs du dispositif. On observe un déplacement, au moins partiel, d'une posture d'écoute passive vers une posture plus active et autonome face à la grammaire.
- 72 Le dispositif a aussi permis de travailler le rapport à l'erreur. La position d'« étudiant-enseignant » expose au risque de se tromper, d'être jugé. Or, certains étudiants reconnaissent le caractère formateur de ces erreurs :

Le seul bémol est le fait que nous puissions dire des bêtises. [...] D'un autre côté, faire des erreurs fait partie de l'apprentissage, je pense que celles flagrantes nous ont forcément plus marqué, donc nous allons mieux nous en souvenir. (R6)

73 Les temps d'analyse collective ont précisément visé à dédramatiser l'erreur, à expliciter qu'un enseignant peut différer sa réponse, se documenter, revenir vers le groupe.

74 Enfin, plusieurs étudiants mettent en avant l'expérience comme première entrée dans le métier, dans un cadre protégé :

C'est bien qu'on ait pris une séance et qu'on les menée en classe, car ça nous a appris beaucoup sur notre métier. En plus comme on était en groupe, bah on n'était pas toute seule à faire le truc et pour apprendre je trouve que c'est bien. (R2)

75 En enseignant à leurs pairs, sans enjeu d'évaluation, ils ont pu éprouver certains gestes professionnels (gestion du temps, consignes, questions, posture) tout en bénéficiant du soutien du groupe.

76 Ces effets restent cependant partiels. Tous n'ont pas perçu l'intérêt de la démarche et la prise en main des séances n'a pas toujours conduit à la métaréflexion et à la déconstruction des notions grammaticales. Une « démarche inductive mal contrôlée » (David et Taous, 2024, p. 7) a parfois produit un brouillard que je n'ai pas su dissiper, posant la question suivante : dans quelle mesure le dispositif n'a-t-il pas creusé encore plus les inégalités entre étudiants déjà à l'aise et ceux en difficulté en grammaire ?

77 De mon côté, mon insécurité s'est construite en miroir de celle des étudiants. Elle touche les mêmes dimensions – contextuelle, épistémique et didactique – auxquelles s'ajoute une insécurité disciplinaire liée à mon parcours en FLE et au sentiment de ne pas appartenir pleinement à la communauté de la didactique du français.

78 Le dispositif m'a plusieurs fois placée dans une position de vulnérabilité (questions déstabilisantes, séances générant plus de flous que de certitudes) qui a toutefois joué un rôle de déclencheur de réflexivité. Elle m'a conduit à :

- approfondir certains concepts grammaticaux identifiés comme problématiques ;
- expliciter davantage mes intentions didactiques et le contrat proposé aux étudiants ;
-

ajuster le dispositif en introduisant des rituels plus sécurisants à leur demande ;

- interroger mes propres besoins de reconnaissance.

- 79 Elle m'a aussi amenée à chercher de l'aide et un accompagnement (formation à l'analyse de pratiques, rédaction de cet article comme espace de réflexivité sur mes pratiques). Nous retrouvons ici les caractéristiques d'une pratique réflexive inscrite dans une logique de développement professionnel qui permet « d'une part, de faire le lien entre la théorie et la pratique et, d'autre part, de différencier ce qui dépend de sa propre action professionnelle de ce qui lui échappe » (Lison, 2013, p. 21).
- 80 L'enjeu est désormais de pérenniser cette posture pour en faire un véritable *habitus* (Perrenoud, 2012) et passer du stade d'insécurité à celui de stabilisation (Boucher et Jenkins, 2004 ; Huberman, 1989). C'est à ces conditions que l'insécurité, inhérente à l'entrée dans le métier et à l'enseignement de la langue, peut cesser d'être uniquement paralysante pour devenir un ressort partagé de développement professionnel.

## BIBLIOGRAPHY

---

- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation*, 8. <https://doi.org/10.4000/ree.4458>
- Ambroise, C. (2016). *Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité* [thèse de doctorat, Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand 2]. <http://theses.hal.science/tel-01688711>
- Atallah, C. et Camussi-Ni, M.-A. (2024). La question de grammaire dans les concours de recrutement des enseignants de lettres en France : impacts et dégâts sur la formation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 69, 53-76. <https://doi.org/10.4000/1204u>
- Avezard-Roger, C. et Corteel, C. (2020). Connaissances et représentations en grammaire. *Le français aujourd'hui*, 211(4), 5-9. <https://doi.org/10.3917/lfa.211.0005>
- Avrillier, M. (2025). « Le problème c'est LA langue ! ». Insécurité pédagogique et insécurité linguistique croisées entre enseignants et élèves allophones arrivants : malentendus et stratégies autour de la langue de scolarisation. *Revue TDFLE*, 86. [htt-](http://)

[ps://revue-tdfle.fr/articles/revue-86/466-le-probleme-c-est-la-langue-insecurite-pedagogique-et-insecurite-linguistique-croisees-entre-enseignants-et-eleves-allophones-arrivants-malentendus-et-strategies-autour-de-la-langue-de-scolarisation](https://revue-tdfle.fr/articles/revue-86/466-le-probleme-c-est-la-langue-insecurite-pedagogique-et-insecurite-linguistique-croisees-entre-enseignants-et-eleves-allophones-arrivants-malentendus-et-strategies-autour-de-la-langue-de-scolarisation)

Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et formation*, 46(1), 61-80. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.2053>

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>

Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Presses universitaires de Rennes.

Blanchet, P., Clerc, S. et Rispail, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée*, 175(3), 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>

Boucher, L.-P. et Jenkins, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire. Dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 83-106). Presses de l'université du Québec.

Bretegnier, A. (2002). Vers la construction d'une modélisation de la sécurité/insécurité linguistique. Dans A. Bretegnier et G. Ledegen (dir.), *Sécurité/insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, proposition théoriques et méthodologiques* (p. 123-151). Éditions L'Harmattan.

Bulea Bronckart, E. et Gagnon, R. (2017). Comment former à l'enseignement de la grammaire ? Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 9-20). Presses universitaires du Septentrion.

Cailliez, J.-C. (2022). Chapitre 12. La classe renversée... une approche en « do it yourself ». Dans A. Dumont et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie des classes inversées* (vol. 2, p. 227-239). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dumon.2022.01.0227>

Cardinaux, L. (2022). *Enseignants inexpérimentés de FLE : insécurité linguistique et représentations langagières* [mémoire de master 2]. Université de Genève.

Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (2<sup>e</sup> éd.). Éditions Logiques.

Corfdir, A., Biémar, S., De Grove, K., Fischer, L., Henry, V., Plumat, J., Pondeville, S., Snauwaert, P., Vervoort, A. et Charlier, E. (2024). Le travail collaboratif pour développer un dispositif de formation à la réflexivité : quels effets pour les formateurs ? *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 32(1), 1-15. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.807>

David, J. et Roig, A. (2021). Grammaire : des notions problématiques en question. *Le français aujourd'hui*, 214(3), 5-12. <https://doi.org/10.3917/lfa.214.0005>

David, J. et Taous, T. (2024). Enseigner une grammaire critique ? *Le français aujourd'hui*, 225(2), 5-18. <https://doi.org/10.3917/lfa.225.0005>

De Paor, C. (2018). Le tâtonnement expérimental de l'enseignant débutant. Dans P.-J. Laffitte (dir.), *Coopération, éducation, formation : la pédagogie Freinet face aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle. Année de la recherche en sciences de l'éducation 2018* (p. 191-202). Éditions L'Harmattan.

Desgagné, S. (2007). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>

Dias-Chiaruttini, A. (2025). Modèles didactiques de la discipline heuristique et de la discipline institutionnelle : un essai de clarification des relations entre les espaces de recherche et de formation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 71, 153-170. <https://doi.org/10.4000/14vyw>

Dubois, A., Geffard, P. et Schlemminger, G. (2023). *Une pédagogie pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur*. Champ social éditions.

Elalouf, M.-L. (2023). La formation des enseignants de français. La place de la langue dans son évolution (1990-2022). *Le français aujourd'hui*, 221(2), 63-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.221.0063>

Elalouf, M.-L., Péret, C. et Gourdet, P. (2017). Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ? Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 45-67). Presses universitaires du Septentrion.

Faucompré, C. et Berger, P. (2025). La réflexivité collective comme levier d'évolution de l'identité professionnelle enseignante : dynamiques collaboratives auprès d'enseignantes et d'enseignants de FLE aux environnements professionnels universitaires en mutation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 23(1). <https://doi.org/10.4000/13xlb>

Ferry, G. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle, A. Vasquez et O. Fernand. 1967. *Revue française de pédagogie*, 1(1), 72-73. [www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1967\\_num\\_1\\_1\\_1949](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1967_num_1_1_1949)

Gettliffe, N. (2022). Enseignement de la grammaire en Français Langue Étrangère : représentations et pratiques d'étudiants en Master FLE. *Revue TDFLE*, 81. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-81/405-enseignement-de-la-grammaire-en-francais-langue-etrangere-representations-et-pratiques-d-etudiants-en-master-fle>

Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension

conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16(3). <https://doi.org/10.4000/pistes.4009>

Guérin, E. (2010). L'« outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 45-54. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1501>

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>

Hubert, B. (2016). Formation des enseignants : le casse-tête de la grammaire. D'une recherche clinique dialogique à un nouveau dispositif de formation-recherche. *Le français aujourd'hui*, 192(1), 117-132. <https://doi.org/10.3917/lfa.192.0117>

Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7339>

Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15-27. <https://doi.org/10.7202/1015636ar>

Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>

Mattéi-Mieusset, C., Promonet-Thérèse, A., Emprin, F. et Philippot, T. (2019). Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel. *Raisons éducatives*, 23(1), 71-94. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0071>

Moor, D. (2018). *La pédagogie institutionnelle : le Conseil, les « ceintures » et autres outils pédagogiques*. Centre de Ressources en Économie-Gestion. <https://creg.ac-versailles.fr/la-pedagogie-institutionnelle-le-conseil-les-ceintures-et-autres-outils>

Mucchielli, A. et Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.

Paternostro, R. (2025). L'insécurité linguistique, une caractéristique (socio)professionnelle de l'enseignant de FLE/S ? Regards francophones. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 23(1). <https://doi.org/10.4000/13xlc>

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF Éditeur.

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (6<sup>e</sup> éd.). ESF Éditeur.

- Rebière, M. (2023). Heurs et malheurs de la formation des maîtres : récit de cinquante années de réformes pour en arriver... Là ! *Carnets Rouges*, 28, 25-27.
- Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français* [thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle]. <https://theses.hal.science/tel-00787305v1>
- Saint-Luc, F. (2018). Pédagogie coopérative en Master 2 MEEF. Dans P.-J. Laffitte (dir.), *Coopération, éducation, formation : la pédagogie Freinet face aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle. Année de la recherche en sciences de l'éducation 2018* (p. 237-247). Éditions L'Harmattan.
- Talbot, L. (2019). La pédagogie universitaire : de quoi parle-t-on ? Dans S. Chaliès et L. Talbot (dir.), *La pédagogie universitaire, quelles perspectives ? Recherche, innovation, institution* (p. 37-48). Cepaduès Éditions.
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français* (5<sup>e</sup> éd. entièrement revue). De Boeck Supérieur.
- Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-155.
- Zeiter, A.-C. (2025). Contrer l'insécurité sociolangagière en contexte universitaire : des apports pour l'apprentissage, l'enseignement et l'intervention sociale. *Revue TDFLE*, 86. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-86/460-contrer-l-insecurite-socio-langagiere-en-contexte-universitaire-des-apports-pour-l-apprentissage-l-enseignement-et-l-intervention-sociale>

## NOTES

---

1 Dans l'article, le « je » renvoie à ma posture de formatrice, le « nous » à ma posture de chercheuse. Cette alternance vise à distinguer clairement expérience et interprétation scientifique, dans une démarche réflexive et située.

2 Desgagné (2007) rappelle que les recherches collaboratives peuvent prendre des formes variées et que tous les participants « ne sont pas nécessairement appelés à participer aux tâches formelles de recherche » (p. 377), qu'il s'agisse de l'élaboration du cadre théorique, de la méthodologie ou de la diffusion des résultats.

3 Nous avons suivi une formation à la pédagogie institutionnelle en avril 2024. Ferry (1967) la définit comme « une pédagogie qui tend à remplacer l'intervention permanente du maître par un ensemble d'activités qui suscitent de manière continue l'obligation et la réciprocité des échanges » (p. 73).

4 Au début de chaque Conseil, le président (un étudiant) établit l'ordre du jour en demandant qui souhaite s'exprimer dans chacune des quatre rubriques : 1) Partage d'information, 2) Demandes-Propositions-Questions, 3) Critiques, 4) Félicitations. Une cinquième rubrique permet de faire un relevé des décisions prises.

5 Le R correspond ici à « répondant », « R6 » signifie « Répondant n° 6 ».

## ABSTRACTS

---

### Français

Cet article analyse un dispositif collaboratif mis en place en master 1 MEEF premier degré dans un INSPÉ, où des étudiants prennent en charge des séances de grammaire, préparées et discutées collectivement lors de temps de retours collectifs. Des Conseils, inspirés de la pédagogie institutionnelle, organisent la vie du groupe et offrent un espace où peuvent se dire tensions et insécurités. L'analyse qualitative de différents matériaux (comptes rendus des séances pris en note par les étudiants, questionnaires de retour d'expérience, journal de bord de la formatrice) fait apparaître plusieurs formes d'insécurité (contextuelle, épistémique, didactique) chez les étudiants, en miroir avec celles d'une formatrice novice. L'originalité du travail réside dans l'articulation de ces insécurités croisées avec les dimensions collaborative et réflexive : les espaces institués de parole apparaissent comme des lieux d'objectivation, de régulation et de réflexivité où l'insécurité, lorsqu'elle est accompagnée et mise en discussion, devient un levier de développement professionnel partagé.

### English

This article analyses a collaborative approach implemented in a first-year Master's programme (MEEF premier degré) at an INSPÉ, where students take charge of grammar sessions, which are prepared and discussed collectively during group feedback sessions. Councils, inspired by Institutional Pedagogy, organize group life and provide a space where tensions and insecurities can be expressed. Qualitative analysis of various materials (session reports taken by students, feedback questionnaires, trainer's logbook) reveals several forms of insecurity (contextual, epistemic, didactic) among students, mirroring those of a novice trainer. The originality of the work lies in the articulation of these intersecting

insecurities with the collaborative and reflexive dimensions: the established spaces for discussion appear as places of objectification, regulation, and reflexivity where insecurity, when accompanied and discussed, becomes a lever for shared professional development.

## INDEX

---

### **Mots-clés**

collaboration, développement professionnel, didactique du français, insécurité linguistique, insécurité professionnelle, réflexivité

### **Keywords**

collaboration, French language didactics, linguistic insecurity, professional development, professional insecurity, reflexivity

### **Subject index**

Récit réflexif d'expérience

## AUTHOR

---

### **Aurélie Mariscalchi**

Post-doc, laboratoire ICAR, Université Lumière Lyon 2, associée au laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes

aurelie.mariscalchi-filiatre[at]univ-grenoble-alpes.fr

IDREF : <https://www.idref.fr/270226621>

ORCID : <http://orcid.org/0009-0006-3115-6528>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/aurelie-mariscalchi>

La collaboration dans l'émergence de  
l'expérience active de maîtrise : le cas  
de l'accompagnement à l'écriture

# Guidant la plume, je questionne la mienne : bilan d'un accompagnement à l'écriture d'un article

*While Guiding Writing, I Questioned My Own: Assessment of an Article-Writing Support Project*

**Arnaud Moysan and Sara Mazziotti**

DOI : 10.35562/partages.742

Copyright  
CC BY-SA 4.0

## TEXT

---

**Sara Mazziotti : Vous avez accepté de participer au comité de lecture du numéro 4 de la revue *Partages* consacré aux stratégies de développement professionnel d'enseignants face à leur sentiment d'insécurité. Est-ce que vous pourriez commencer par nous dire en quoi ce numéro, dans sa thématique ou ses axes, fait écho à vos propres préoccupations de recherche ?**

Arnaud Moysan : Mes recherches portent sur le geste professionnel de la correction des copies d'élèves en français dans le secondaire. C'est une activité enseignante qui a ses caractéristiques propres et dont les marques constitutives sont à la fois communes, collectives et partagées par l'ensemble des enseignants. Elle est surtout connue dans le milieu pour être une tâche déjà chronophage et surtout peu satisfaisante ; ce qui entraîne un certain nombre d'essais multiples et puis des frustrations inhérentes. Donc mes recherches s'inscrivent tout à fait dans la thématique du numéro puisque la correction met en exergue un sentiment d'insécurité professionnelle.

D'ailleurs, quel enseignant serait prêt à partager spontanément une copie qu'il aurait corrigée à un pair ? Mes recherches ont montré que les élèves font finalement peu de cas des marques de la correction et que ces dernières se révèlent inefficaces (en l'état, et sur mon corpus) pour développer des compétences scripturales, notamment des compétences relevant de la textualité. En outre, mes recherches ont révélé que certains enseignants tâchent de composer avec la

complexité de l'écriture de texte en proposant, par exemple, des dispositifs innovants ou des dispositifs ludiques dont la correction fait partie. Et ces manières de faire ont été motivées par leurs expériences du terrain vis-à-vis de l'enseignement de l'écriture de textes or il s'agit bien ici, il me semble, de stratégies de développement professionnel face à un sentiment d'insécurité.

**S. M. : Vous avez accepté d'accompagner un auteur ou une autrice dans l'écriture, et nous vous en remercions, est-ce que vous pourriez nous parler un peu de vos motivations et/ou de vos attentes par rapport à cette mission un peu particulière proposée par la revue ?**

A. M. : Je n'avais pas d'attente particulière. Par contre, j'ai tout de suite été intéressé par cette tâche qui m'a été confiée et j'aimerais mettre en avant deux motivations : une motivation tout à fait altruiste et une motivation complètement égoïste. Pour la motivation altruiste, c'est de vraiment essayer de faire bénéficier un jeune chercheur ou d'une jeune chercheuse, d'un accompagnement individualisé sur une tâche phare de l'univers de la recherche, à savoir la rédaction d'un article scientifique, comme j'ai moi-même pu être aidé par ailleurs. Ainsi, je souhaitais mettre au service mes compétences acquises par l'expérience au profit justement de jeunes auteurs. La deuxième motivation, davantage égoïste, était de pouvoir observer les difficultés qu'aurait pu rencontrer l'auteur ou l'autrice et de les comparer avec celles que j'avais pu rencontrer et que je rencontre parfois encore. Puis d'essayer de mesurer les variables et les invariables de cette tâche et ajuster un éventuel enseignement ou accompagnement à l'avenir sur cette question. Étant plutôt spécialiste de l'écriture de texte, l'aspect métascriptural m'intéressait tout particulièrement. C'est une belle mission par ailleurs.

**S. M. : Vous avez accompagné une autrice qui a rédigé un article documentant les étapes et le processus qui ont été à l'œuvre dans l'évolution du sentiment d'auto-efficacité d'une enseignante de collège. Est-ce que vous pouvez nous en parler ?**

A. M. : L'article s'intitule « Recherche collaborative sur l'évolution des gestes professionnels d'explicitation en contexte UPE2A : une étude croisant observation et analyse de l'agentivité enseignante ». C'est un article qui présente un témoignage de l'autrice concernant une

recherche collaborative qu'elle a développée dans le cadre d'un terrain réalisé pour un mémoire professionnel. Elle met en avant le double bénéfique professionnel de cette collaboration : tout d'abord, pour l'enseignante UPE2A, avec un parcours de professeur des écoles, mais qui se retrouve en collège face à des élèves allophones. Cette enseignante UPE2A a pu en effet bénéficier de conseils ajustés aux difficultés qu'elle pouvait rencontrer avec un apport théorique mis en place pour sa pratique et concernant par exemple les gestes professionnels de Dominique Bucheton que l'autrice a pu amener. Cette collaboration a été aussi bénéfique pour la jeune chercheuse qui a pu obtenir un corpus riche composé d'interactions multiples avec l'enseignante, mais aussi d'observations de séances de français et de documents composites, de dispositifs mis en place. Donc d'un côté l'enseignante a pu retrouver une forme de sécurité professionnelle, face à un public dont elle n'avait pas vraiment l'habitude, et de l'autre côté la jeune chercheuse a pu mesurer ce sentiment qu'elle qualifie, je cite l'article, « de repositionnement progressif, nourri par l'expérimentation, l'observation de l'activité réelle des élèves et de la mise en mots des gestes professionnels ».

**S. M. : D'un point de vue de l'organisation, de l'accompagnement, quelles ont été vos modalités de prise de contact ?**

A. M. : On est entré en contact quasiment tout de suite. Lors d'une première visio, elle m'a présenté son travail et l'intention de communication qu'elle avait soumise à la revue. On a pu discuter de son terrain, puis commencé à débroussailler les différents axes de son article. Ensuite, nous avons établi à la fin de cette première visio un calendrier prévisionnel sur les mois à venir pour essayer de se voir régulièrement au moins une fois par mois, pour faire l'état de l'avancement de ces travaux. Sur la base de ce calendrier, elle est toujours parvenue à m'envoyer les documents avant la visio qu'on avait prévue, ce qui me permettait en quelques jours de les lire, de les annoter, de les lui renvoyer avec mes commentaires. Dès lors, ces visios n'étaient plus seulement dévolues à faire le point sur l'avancée de son travail, mais elles étaient l'occasion de m'exprimer sur les commentaires. Les échanges ont été vraiment simples, faciles dès le début, très fluides, avec une autrice qui était particulièrement motivée pour apprendre à écrire son premier article.

**S. M. : Quel a été votre ressenti par rapport à cette expérience d'accompagnement ? Comment décririez-vous votre contribution à cet article ?**

A. M. : Le ressenti a été vraiment excellent. L'autrice était très motivée, elle a respecté le calendrier. C'était quelque chose de très intéressant, car j'ai pu voir vraiment la progression d'un article qui n'est pas de moi et voir l'évolution – et le cheminement de pensée – qu'il y a eu entre la première version et la version définitive. C'est vraiment la différence entre ces deux versions qui est assez impressionnante. C'était quelque chose d'assez intéressant à mesurer. Sur ce que j'ai pu lui apporter finalement, sur ma contribution, mon humble contribution, je peux évoquer plusieurs choses : lui apporter un cadre macro textuel, voir comment est structuré un article scientifique car sur sa première version, elle a mis la partie théorique en troisième partie, juste avant la discussion des résultats. Enfin, il y avait quelque chose qui n'allait pas vis-à-vis de la cohérence de l'ensemble et des attendus formels d'un article scientifique.

J'ai pu lui apporter aussi un certain nombre d'expressions typiques liées à l'écriture. On a pu discuter aussi de l'ancrage énonciatif, particulièrement intéressant pour son article : comme elle faisait référence à beaucoup d'interactions avec cette enseignante UPE2A, on avait convenu que le « je » serait mobilisé pour l'écriture de l'article tandis que le « nous » renverrait spécifiquement aux échanges tenus avec cette enseignante. Et en dernier lieu, j'ai quand même pu réviser son manuscrit, lui apporter des choses à la fois ponctuelles et plus générales, pour revoir la structure d'ensemble et lui apprendre, je l'espère en tout cas, à reprendre un texte long, car l'article fait une quinzaine de pages, et à essayer de voir l'image générale et de la reprendre, reprendre sa composition.

**S. M. : En ce qui concerne la progression, le fait de pouvoir suivre l'évolution d'un article qui n'est pas le vôtre, voulez-vous apporter d'autres éléments qui ont nourri donc votre expérience d'accompagnement ?**

A. M. : Le fait d'aider une autrice à mieux lire, à mieux se relire avec une attention nouvelle m'a nourri et m'a particulièrement intéressé. Au-delà de la dimension rédactionnelle et du texte qu'elle a pu produire, c'est véritablement l'accompagnement à la relecture, au

remaniement des idées du texte, de sa structure, à la reformulation de la problématique, à la mise à distance du texte auprès de cette autrice qui m'a vraiment intéressé.

**S. M. : Qu'aimeriez-vous conseiller à ceux qui accompagnent un auteur dans l'écriture pour la première fois ?**

A. M. : Je pense que c'est un feeling avec la personne mais qu'au niveau de l'organisation, il est essentiel de s'astreindre à des réunions régulières même si très courtes, juste pour faire le point, pour ne pas perdre l'objectif, pour relancer (éventuellement) la motivation et avancer dans l'écriture. C'est un aspect important que la personne jeune auteur ou autrice se doit de comprendre, car c'est un jeu d'équilibriste périlleux entre lui laisser un temps de maturation et ne pas perdre l'objet de de vue.

## ABSTRACTS

---

### Français

Cet article, organisé sous forme d'entretien, présente le point de vue de l'un des accompagnateurs à la rédaction d'un article pour ce numéro 4 de la revue *Partages*. Cette expérience, qu'il décrit particulièrement positive, lui a également offert l'occasion de prendre du recul sur sa propre manière d'écrire un article scientifique, en observant les étapes, les doutes et plus généralement le processus de rédaction propre à une autre autrice.

### English

This article, organized in the form of an interview, presents the point of view of one of the coaches involved in writing an article for issue 4 of *Partages*. The experience, which he describes as particularly positive, also gave him the opportunity to take a step back from his own approach to writing a scientific article, by observing the stages, doubts and, more generally, the writing process of another author.

## INDEX

---

### Mots-clés

accompagnement à la rédaction, processus d'écriture

### Keywords

writing assistance, writing process

## AUTHORS

---

### **Arnaud Moysan**

MCF, INSPÉ de Bordeaux

arnaud.moysan[at]u-bordeaux.fr

IDREF : <https://www.idref.fr/258309830>

ORCID : <http://orcid.org/0009-0003-3577-3871>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/arnaud-moysan>

### **Sara Mazziotti**

MCF, INSPÉ de Lorraine

sara.mazziotti[at]univ-lorraine.fr

IDREF : <https://www.idref.fr/260327859>

ORCID : <http://orcid.org/0009-0003-4294-0172>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/sara-mazziotti>

# Retour sur un accompagnement à la publication : l'importance de préserver le point de vue de l'auteur

*A Look Back at Publication Support: The Importance of Preserving the Author's Point of View*

**Bernadette Kervyn and Noreen Le Page Pitullo**

DOI : 10.35562/partages.839

Copyright  
CC BY-SA 4.0

## TEXT

---

**Noreen Le Page Pitullo : Vous avez accepté de participer au comité de lecture du numéro 4 de la revue *Partages*, consacré à la thématique « Stratégie de développement professionnel d'enseignants face à leurs sentiments d'insécurité ». Est-ce que vous pourriez commencer par nous dire en quoi ce numéro, dans sa thématique ou ses axes, fait écho à vos propres préoccupations de recherche ?**

Bernadette Kervyn : Je travaille beaucoup sur les questions de métier, métier d'enseignant, métier de formateur, sur les préoccupations professionnelles des enseignants et des formateurs en lien avec l'apprentissage des élèves. Pas spécifiquement sur le sentiment d'insécurité de ces acteurs, mais c'est sûr que ces métiers, notamment, comportent de l'inconfort, de l'inconnu, de l'imprévu, susceptibles de générer parfois un sentiment d'insécurité, voire des sentiments d'insécurité de nature différente. Et de ce point de vue, cela m'intéressait d'accompagner un auteur ou une autrice dans son écriture pour percevoir de l'intérieur son appréhension du sentiment d'insécurité.

**N. L. : Vous dites que ça ne fait pas partie spécialement de votre travail de recherche. Est-ce que vous avez été obligé de chercher un peu à quoi cela faisait référence, d'approfondir un peu cette notion pour pouvoir faire votre accompagnement ?**

B. K. : Par mon champ de recherche, je suis particulièrement attentive à l'insécurité scripturale. C'est une forme parmi d'autres de sentiment d'insécurité que l'on peut retrouver dans les écrits professionnels qu'ont à produire les enseignants, les formateurs et les chercheurs. On la retrouve aussi bien sûr chez les élèves. Et prendre en compte cette dernière, en tant qu'enseignant, comme prendre en compte la complexité des objets d'apprentissage est loin d'être simple et est potentiellement source d'insécurité professionnelle. Différentes études (enquête Praesco, rapport de l'Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGESR)...) sont aussi là pour nous le rappeler. Mais par rapport à l'étendue de la question posée dans ce numéro de revue, mon point de vue est limité.

**N. L. : En plus de votre participation au processus d'évaluation d'un article en double aveugle dans la revue, vous avez accepté d'accompagner un auteur ou une autrice dans l'écriture. Nous vous en remercions. Est-ce que vous pourriez nous parler un peu de vos motivations et/ou de vos attentes par rapport à cette mission un peu particulière proposée par la revue ?**

B. K. : Que la revue donne cette opportunité-là aux auteurs est vraiment intéressant. Personnellement, je trouve important dans notre métier d'accompagner les auteurs potentiels, les candidats à la publication scientifique, surtout les candidats un peu novices ou moins aguerris, pour leur permettre d'aboutir et de publier. Je parlais juste avant d'insécurité scripturale. Au niveau de l'écriture scientifique, elle est aussi assez prégnante. Un article scientifique est un genre très particulier. Ce n'est pas simple d'écrire pour des supports de publication scientifique. Cet accompagnement correspond aussi à une motivation personnelle. J'apprécie accompagner des étudiants dans leurs mémoires, des doctorants dans la réalisation de leur thèse et de leurs premières publications. Là, c'était un peu dans ce même esprit que j'ai accepté de le faire, l'esprit de transmission.

**N. L. : Est-ce que c'était une des raisons de votre adhésion au projet de la revue, ou vous n'aviez pas connaissance de ce dispositif d'accompagnement avant de participer ?**

B. K. : Je savais que la revue le pratiquait. J'ai par ailleurs déjà fait ce qu'on appelle de l'*open review*, c'est-à-dire de la relecture non pas en

double aveugle, tel que c'est pratiqué habituellement, mais de la relecture ouverte, dévoilée. C'est aussi un dispositif que je trouve intéressant, dans la mesure où il renforce le dialogue. Cette orientation impacte, pour partie sans doute, la manière dont on commente, on expertise, on annote l'écrit, puisqu'on engage sa personne en dévoilant qui on est. Ce que vous proposez, c'est une autre formule, mais qui s'inscrit un peu dans le même esprit.

**N. L. : Vous, vous avez accompagné l'article intitulé « Construire ensemble malgré l'insécurité : une expérience de dispositif collaboratif en didactique du français ». Est-ce que vous pouvez nous parler en quelques mots de cet article ?**

B. K. : C'est un article qui a beaucoup évolué, entre sa première version et l'écrit adressé à la revue pour publication. Un écrit qui s'est peu à peu resserré, qui a gagné en cohérence, même si au départ il était déjà très riche, qu'il y avait beaucoup de pistes, de fils à tirer. Mon sentiment, à la première lecture, c'était entre autres que le compte rendu d'expérience prenait un peu le dessus et masquait la mise en exergue des questions de recherche, des hypothèses. Il a aussi fallu diversifier le cadre théorique autour de concepts ou d'entrées qui revenaient de façon récurrente dans le propos de la chercheuse. Toutes ces évolutions ont été facilitées par le fait que l'autrice était sensibilisée à ces caractéristiques de l'écriture scientifique et très volontaire pour bonifier son texte.

**N. L. : Y a-t-il des éléments qui font écho à vos propres pratiques d'écriture dans cet article ?**

B. K. : Lorsqu'on produit un article scientifique, il y a des incontournables. C'est-à-dire que, pour se prêter aux règles du genre, on a ce questionnement tout au long du processus d'écriture. On s'interroge sur la cohérence globale comme sur la lisibilité, la recevabilité du propos pour des lecteurs externes qui n'ont pas vécu l'expérience ou l'expérimentation dont on parle, qui ont besoin que certains éléments, notamment méthodologiques, soient particulièrement explicites. Les préoccupations sont pour partie stables et partagées. C'était pour moi à la fois un point d'appui et un fil rouge dans l'accompagnement.

**N. L. : D'accord. Concrètement, comment s'est déroulé cet accompagnement ? Quels ont été vos contacts et modalités de travail avec l'auteur ?**

B. K. : L'autrice m'a envoyé une première version, on va dire une V1, qui était encore un écrit de travail, comme elle le nommait elle-même, dans une période, il faut bien le dire, très chargée pour elle, mais pour moi également. J'ai commencé par lire cette version avec beaucoup de bienveillance, puisqu'elle m'avait dit qu'il s'agissait d'une version de travail non finalisée, mais qu'il fallait partir de quelque chose, d'un premier écrit pour avancer. Je l'ai lue avec beaucoup d'attention, je l'ai beaucoup annotée, d'abord pour moi, pas directement pour elle. Et j'ai listé des tas de questions à lui poser suite à la lecture de ce premier écrit. Ensuite, on a échangé par Zoom assez longuement. Là, mon objectif, c'était dans un premier temps de l'interroger pour bien comprendre ses intentions, son point de vue, et pour dégager le potentiel et les richesses de l'article. Ensuite, à partir de tous ces éléments-là, j'ai essayé de faire des propositions, en voyant si elles lui parlaient, si elles correspondaient à son projet d'écriture et à ce dont elle voulait rendre compte. Comme ces temps d'échange sont foisonnants et qu'il est complexe de prendre des notes tout en coconstruisant le propos, nous avons enregistré la session en Zoom pour qu'elle puisse la réécouter, et que ce support oral puisse faciliter son travail ultérieur de réécriture. Une fois la réécriture réalisée, j'ai relu cette V2, plus cette fois-ci comme je relirais un texte qu'on me confie pour une expertise, donc davantage dans l'idée de la recevabilité par rapport à des *reviewers* externes. Là, il s'agissait surtout de propositions de modifications sur des formulations, sur quelques points, ainsi que d'une vérification de la cohérence globale.

**N. L. : Est-ce que vous avez rencontré dans cette collaboration des défis particuliers ?**

B. K. : Peut-être un. Il faut guider, questionner, suggérer, annoter, mais en laissant la propriété et les choix à l'auteur. Ça devait rester son projet et son propos. Et ce n'est pas toujours simple quand on a ce rôle de guidage.

**N. L. : Et avec le recul, quel est votre ressenti par rapport à cette expérience d'accompagnement ?**

B. K. : Les premiers mots qui me viennent, c'est « assez chronophage ». Ça prend beaucoup de temps de relire la V1, d'échanger, de réannoter la version 2. En même temps, je pense que c'est un travail utile. D'abord parce qu'il me semble que le produit fini est de belles factures. L'autrice peut être fière du chemin parcouru. J'espère que les lecteurs apprécieront sa publication. Par ailleurs, comme beaucoup de mes collègues, j'effectue régulièrement des expertises pour différentes revues, pour différents supports de publication. Accompagner en amont de la soumission à la revue ou au support de publication a l'avantage de pouvoir soumettre un écrit de meilleure qualité, un écrit que l'on espère d'emblée « acceptable ». Selon moi, comme évoqué avant, ce travail correspond aussi à la mission d'un directeur ou d'une directrice de thèse. De même, parfois, entre collègues, on relit nos articles avant de les soumettre, on coécrit pour enrichir le point de vue. Tous les auteurs, et notamment les auteurs novices, n'ont pas cette possibilité-là, cette chance-là. En cela, le leur proposer est bienvenu.

**N. L. : Peut-être que les questions suivantes vont faire un peu écho à ce que vous venez de me répondre, mais comment décririez-vous votre contribution à cet article ? Plus précisément, que pensez-vous avoir apporté aux auteurs ?**

B. K. : Ma contribution, selon moi, je la vis comme un rôle d'accompagnement. Peut-être aussi de transmission. On parle parfois de circulation des savoirs. Là, c'est presque de la circulation, de la transmission de savoirs en actes. Je n'ai pas fait qu'annoter pour donner mes points d'accord ou de désaccord : j'ai surtout, à l'oral, beaucoup explicité les attendus, les choix possibles, tout en essayant aussi d'encourager l'autrice pour qu'elle garde la motivation par rapport à ce projet d'écriture qui était un beau projet et dans lequel il y avait beaucoup de potentiel.

**N. L. : Et enfin, on arrive à nos dernières questions. Que pensez-vous que cette expérience vous a apporté à vous plus particulièrement ?**

B. K. : Le fait de lire et d'échanger avec cette collègue m'a permis de mieux saisir, dans un contexte précis, dans une situation précise, l'insécurité que pouvait ressentir un formateur ou une formatrice novice à l'université ou dans la formation des enseignants, et le défi

que représente une prise de fonction qui vous propulse quelque part de la recherche, du statut de docteur, doctorant, à la formation d'enseignants ou de futurs enseignants. On dit souvent qu'enseigner est un métier qui s'apprend, mais, faut-il le rappeler, former est aussi un métier qui s'apprend dans la patience, dans le doute, dans le questionnement et parfois dans l'insécurité, comme cet article-là le montre bien. L'intérêt de cet article c'est aussi de montrer combien l'insécurité peut générer du questionnement qui constitue un moteur réflexif pour avancer dans le métier. Le percevoir de l'intérieur grâce aux échanges autour de cet article me renvoyait à mes premières expériences d'enseignante et de formatrice. Être attentif aux tensions liées à l'entrée dans le métier et à ce qui ressource ce dernier est important quand on souhaite accompagner des enseignants et des formateurs.

**N. L. : Oui, c'est comme une sorte de mise en abyme peut-être de la notion d'insécurité finalement. Vous parliez de ça dans l'article et en même temps peut-être avez-vous fait face à une certaine insécurité chez l'autrice qui devait écrire cet article elle-même et produire quelque chose.**

B. K. : Tout à fait, oui.

**N. L. : Cela m'amène à ma toute dernière question sur ce que cette expérience a pu apporter, plus particulièrement à l'auteur, si vous vouliez approfondir quelque chose éventuellement ?**

B. K. : C'est à elle qu'il faudra le demander. J'espère que cette expérience l'a confortée dans son statut d'autrice scientifique. J'espère également que ce partage (la revue porte bien son nom) l'a aidée à clarifier son propos ou son écriture par rapport aux attendus du genre.

**N. L. : Est-ce que vous pensez que ça a pu avoir un impact aussi sur sa confiance en elle face à cet exercice d'écriture scientifique ?**

B. K. : J'espère. Un entretien à trois permettrait d'y répondre ! En tout cas, face à la deuxième version adressée, j'ai été assez stupéfaite de la manière dont elle s'est emparée de nos échanges, des discussions, pour en faire un propos publiable. Je m'écarte de votre question de départ, mais au vu de cette évolution, je me dis que ça en valait le coup.

**N. L. : Oui, c'est bien ça la question, c'est : qu'est-ce que vous pensez que cette expérience a apporté à vous d'un côté, mais aussi aux auteurs, et en effet, peut-être que ce saut entre la première version de vos échanges et la deuxième version peut montrer un changement de posture.**

B. K. : Il montre l'importance du dialogue, parce que même moi, souvent, j'échange avec des collègues quand j'écris un article ou je m'imagine dans une situation d'échange avec des collègues dont j'admire les publications. Et là, le cadre ou le format que vous proposez formalise l'intérêt et l'importance d'échanger, de dialoguer pour enrichir et construire un écrit scientifique.

## ABSTRACTS

---

### Français

Cet article, organisé sous forme d'entretien, présente le point de vue d'une enseignante chercheuse, accompagnatrice à la rédaction d'un article pour ce numéro 4 de la revue *Partages*. Cette mission, acceptée dans l'esprit de transmission, est cependant définie comme « chronophage ». Elle attribue à la personne qui accompagne un rôle de guide sans se substituer à l'autrice. L'espace de dialogue tissé au fil des échanges et des versions textuelles nourrit aussi la personne plus experte qui aide à la rédaction scientifique. Ici, l'insécurité décrite et analysée par l'autrice accompagnée a pu être perçue de l'intérieur par l'accompagnatrice grâce aux interactions entourant la rédaction. Ces échanges ont renvoyé l'accompagnatrice à ses premières expériences d'enseignante et de formatrice, ainsi qu'à la nécessité de prendre en compte les formes plurielles d'insécurité lors de la formation des enseignants ou formateurs novices.

### English

This article, organized in the form of an interview, presents the perspective of a lecturer and researcher who acted as a mentor involved in writing an article for issue 4 of *Partages*. This role, undertaken in the spirit of knowledge-sharing, is nevertheless described as “time-consuming”. It assigns to mentor the role of a guide, without taking the place of the author. The space for dialogue that emerges through exchanges and successive drafts also enriches the more experienced person assisting with the scientific writing. Here, the insecurity described and analysed by the author being mentored could be perceived from the inside by the mentor thanks to the interactions surrounding the writing process. These exchanges reminded the mentor of her own early experiences as a teacher and trainer,

as well as the need to take into account the various forms of insecurity when training novice teachers or trainers.

## INDEX

---

### **Mots-clés**

accompagnement à la rédaction, échanges, partages

### **Keywords**

writing assistance, exchanging, sharing

## AUTHORS

---

### **Bernadette Kervyn**

MCF-HDR, Université de Bordeaux

bernadette.kervyn[at]u-bordeaux.fr

IDREF : <https://www.idref.fr/180061909>

### **Noreen Le Page Pitullo**

Professeure contractuelle d'italien et d'anglais, Rectorat de Lyon

lepage.nc[at]gmail.com

IDREF : <https://www.idref.fr/248871803>

Transfert réflexif par l'expérience  
indirecte dans une démarche  
qualitative collaborative sur l'agir  
enseignant

# Recherche collaborative sur l'évolution des gestes professionnels d'explicitation en contexte UPE2A : une étude croisant observation et analyse de l'agentivité enseignante

*Professional Explicative Gestures in a UPE2A Context: A Study Crossing Observation and Analysis of Teacher Agentivity*

**Raphaëlle Alexandre**

**DOI : 10.35562/partages.627**

**Copyright**  
CC BY-SA 4.0

## OUTLINE

---

Introduction

1. Repères théoriques

- 1.1. Différencier sans individualiser : une clarification nécessaire
- 1.2. Les gestes professionnels comme leviers d'explicitation
- 1.3. Transformation des pratiques : un processus non linéaire
- 1.4. Agentivité et réflexivité : conditions d'un développement professionnel situé
- 1.5. Enseigner le FLS / FLSCO : entre invisibilité et complexité

2. Un cadre méthodologique qualitatif situé : entre implication et analyse

- 2.1. Objectif de recherche et choix des données
- 2.2. Un traitement centré sur l'évolution agentique

3. Enseigner en UPE2A ? Un trouble, des questions, des leviers

- 3.1. Une entrée dans le flou : de l'intention à l'expérimentation ciblée
- 3.2. Coconstruire une réflexion sur les gestes
- 3.3. Une transformation progressive, sécurisée

4. Discussion : agir dans l'incertitude, entre inconfort et leviers professionnels

- 4.1. Une évolution agentique par petites inflexions
- 4.2. De l'expérimentation à des leviers transférables

Conclusion : ce que l'incertitude a rendu possible

## TEXT

---

# Introduction

- 1 Comment accompagner la transformation des pratiques enseignantes en contexte UPE2A, en soutenant le développement d'une posture réflexive et d'une agentivité<sup>1</sup> professionnelle dans un contexte d'inconfort, voire d'insécurité ? C'est ce que cet article propose de développer à partir d'un exemple, de manière à mettre en lumière les leviers et limites d'un développement professionnel sécurisé de manière située. Ce récit retrace une collaboration entre deux enseignantes : l'une, professeure d'allemand en poste sur une UPE2A<sup>2</sup> (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) au collège, l'autre, professeure des écoles et étudiante en FLES (français langue étrangère et seconde). Cette collaboration s'est construite pour l'enseignante d'UPE2A entre un avant marqué par des difficultés professionnelles et un après plus sécurisé. Elle révèle également en filigrane les questionnements de l'étudiante-chercheuse à une étape charnière de sa trajectoire. L'article propose d'étudier les éléments d'incertitude en présence et d'en tirer des réflexions relatives aux pratiques enseignantes, au travail en équipe et à la formation continue.
- 2 À l'origine, un compagnonnage s'est formé pour répondre à un double besoin : d'un côté, accompagner la diversité des élèves allophones<sup>3</sup>, de l'autre, trouver un terrain de recherche pour la rédaction d'un mémoire de master (Alexandre, 2024). Le terme de compagnonnage est employé ici en référence au sens usuel de compagnon, à savoir « celui qui partage les occupations, les aventures, le sort d'une autre personne », « celui qui accompagne quelqu'un », mais encore et surtout au sens d'« égal », de « camarade »<sup>4</sup>. En effet, la collaboration s'est construite sur le sentiment d'égalité, lié entre autres à l'appartenance à un même corps, celui des enseignants de l'Éducation nationale. Cette identité en partage éclaire certaines insécurités rencontrées de natures didactico-pédagogiques, institutionnelles et linguistiques, plus spécifiques à l'UPE2A. Les préoccupations initiales de chaque partenaire n'étaient pas toutes du même ordre, mais la

dynamique collaborative a permis la coconstruction d'une expérimentation visant à faire évoluer la posture et les pratiques de l'enseignante en poste. La méthodologie s'est élaborée au fil des besoins du terrain, sans cadre pré-établi, et l'analyse a été réalisée à posteriori. Il en résulte un témoignage d'expérience spontané où l'objet de recherche s'est déplacé en fonction des coajustements réalisés. Afin de restituer la dimension subjective et réflexive de cette expérience, j'adopterai une écriture à la première personne. Le pronom « nous » désignera exclusivement le binôme formé par Lucie (nom d'emprunt de l'enseignante d'UPE2A) et moi-même.

## 1. Repères théoriques

### 1.1. Différencier sans individualiser : une clarification nécessaire

- 3 Comme l'indiquent de nombreux chercheurs (Forget, 2017 ; Galand, 2017 ; Toullec-Théry, 2020), la différenciation pédagogique est souvent confondue avec l'individualisation des parcours. Différencier n'implique pas de renoncer à des objectifs communs : il s'agit de créer les conditions pour que chacun puisse s'engager selon ses potentialités (Meirieu, 1996). Dès lors, il est nécessaire de penser la différenciation comme une régulation pédagogique anticipant les différents types d'obstacles possibles, et non sur une somme de techniques (Perrenoud, 2016). Cette distinction s'est progressivement imposée comme un repère structurant dans notre compagnonnage. En prenant appui sur les ressources du CNESTO (Centre national d'étude des systèmes scolaires, 2017), nous avons déplacé notre regard : de l'idée d'une adaptation individualisée – couteuse et parfois illusoire – vers celle d'une organisation des situations d'enseignement favorisant un cadre commun compréhensible pour tous les élèves. Les apports de la conférence de consensus ont été décisifs dans notre cheminement car ils nous ont permis de penser la différenciation comme une organisation de l'environnement (consignes, espaces, outils), plutôt qu'une démultiplication des parcours. Un objectif de travail partagé a été dégagé, celui de clarifier, expliciter et baliser, afin de soutenir l'autonomie des élèves sans pour autant les assigner à des traitements différenciés stigmatisants.

En effet, la différenciation tend parfois à une réduction du niveau d'exigence des enseignants, qui s'accompagne d'une perte de sentiment de compétence des élèves, source de démobilitation des élèves (Galand, 2017). Les travaux d'Armagnague (2020) en contexte plurilingue vont dans ce sens en alertant contre le risque de creusement des inégalités en invisibilisant les apprentissages réels.

## 1.2. Les gestes professionnels comme leviers d'explicitation

- 4 Le modèle multi-agenda proposé par Bucheton et Soulé (2009) permet de comprendre les logiques profondes d'arrière-plan qui impactent l'agir enseignant et qui portent sur l'atmosphère, le pilotage, l'étayage, le tissage et les savoirs. Ce modèle nous est apparu comme une porte d'entrée concrète vers le changement. En effet, le travail sur les gestes professionnels de tissage – d'articulation des différentes unités de la leçon pour en assurer la cohérence – et d'étayage – de soutien des élèves dans des gestes d'apprentissage qu'ils ne peuvent encore réaliser seuls – nous ont semblé particulièrement opérants. Dans un contexte de grande hétérogénéité linguistique, la stabilisation des gestes s'est révélée être un point d'appui crucial, tant pour les élèves que pour Lucie elle-même.
- 5 Parallèlement, les travaux de Bocquillon et al. (2024) sur l'enseignement explicite ont fourni une grille d'analyse utile pour objectiver les gestes professionnels : formuler un objectif, expliciter une stratégie, modéliser une tâche, valider une réponse.
- 6 Ce cadre partagé que nous avons construit a favorisé une lecture plus précise de l'agir professionnel, au-delà des impressions premières et des jugements hâtifs, facilitant ainsi l'analyse conjointe et la réflexivité. Dans notre expérimentation, nous avons par ailleurs mobilisé les gestes Borel-Maisonny<sup>5</sup> empruntés au répertoire orthophonique. Ils ont servi d'étayage pour expliciter les sons de manière visuelle et en les associant à des gestes spécifiques. En contexte plurilingue, la multimodalité a constitué un puissant levier d'accessibilité et de sécurisation, tant pour les élèves que pour Lucie. Ce travail d'objectivation a donc porté à la fois sur le contenu enseigné et sur les modes de transmission. Il a aussi contribué à faire

évoluer la posture de Lucie, en l'incitant à varier les supports cognitifs et sensoriels à destination des élèves et à se référer à des pratiques d'enseignement dont le sens était partagé.

### **1.3. Transformation des pratiques : un processus non linéaire**

- 7
- Changer ses pratiques ne procède pas d'une application mécanique des savoirs théoriques. Des recherches (Galand et Janosz, 2020 ; Goigoux et al., 2020) montrent que toute transformation dépend du rapport cout/bénéfice perçu par l'enseignant et de la compatibilité avec ses routines. Ainsi, il ne suffit pas de « montrer quoi faire » pour produire du changement. Le processus est lent, parfois hésitant, et nécessite un soutien continu. Dans cette optique, la recherche collaborative offre un cadre fécond. Les dynamiques relationnelles y jouent un rôle fondamental : la transformation ne résulte pas d'un transfert de compétences, mais d'un dialogue réflexif. Dans le processus de collaboration, les acteurs s'engagent à différents niveaux d'analyse et à différents niveaux d'implication (Lenoir, 2012). Le compagnonnage fonctionne ici comme un appui, qui doit cependant respecter le rythme de l'enseignant, sa charge cognitive et les ressources du terrain (Dellisse et Galand, 2020). La construction de notre expérimentation à petite échelle correspond à cette optique. Nous nous sommes appuyées sur les pratiques existantes (un rituel de dictée), que nous avons modifiées progressivement via de micro-changements (repérage d'objectif, reformulation, justification). Le respect de l'existant a permis une transformation raisonnée plutôt qu'un rejet.

### **1.4. Agentivité et réflexivité : conditions d'un développement professionnel situé**

- 8
- Le concept d'agentivité, issu des travaux de Bandura (2003) et retravaillé dans le champ de la formation (Clot, 2008 ; Paul, 2012), désigne la capacité d'un sujet à se reconnaître comme auteur de ses actions, à prendre des initiatives, à faire des choix en contexte. Il s'agit d'une dynamique située et non d'une compétence individuelle, qui se développe à travers les interactions, la reconnaissance et les

appuis concrets (Evans, 2015). Cette capacité à s'autoriser, à essayer, à ajuster et à réinterroger ses choix est essentielle. Elle est à la base du développement professionnel. Dans ce cadre, accompagner l'enseignant, c'est créer les conditions pour que cette agentivité puisse émerger et non « former » au sens traditionnel. Pour Schön (1994), le praticien réflexif est celui qui interroge ses routines, observe ses gestes et met à distance ses actions pour en dégager du sens. Ce processus n'est pas spontané : il nécessite des conditions favorables, qui impliquent des espaces d'analyse et des médiations. La réflexivité n'est donc pas un atout pour les enseignants, mais une compétence-clé pour affronter la complexité. Cette posture rejoint les logiques de recherche-action ou de didactique professionnelle (Mayen, 2012 ; Pastré, 2007 ; Vergnaud, 2011) dans lesquelles l'activité de formation devient elle-même un espace de problématisation.

## **1.5. Enseigner le FLS / FLSco : entre invisibilité et complexité**

- 9 L'enseignement du français en UPE2A relève du FLS (français langue seconde), qui se distingue à la fois du FLM (français langue maternelle) et du FLE (français langue étrangère) et du FLSco (français langue de scolarisation). Il s'agit d'un apprentissage dans un contexte où le français, bien que n'étant pas la langue apprise en premier, est la langue majoritaire de l'environnement social, de l'espace scolaire et de l'institution. En contexte scolaire, le français est à la fois langue d'enseignement, de scolarisation et de socialisation (Verdelhan-Bourgade, 2002, 2007). Plus concrètement, il s'agit d'une matière scolaire étudiée pour elle-même. C'est par ailleurs la langue de « médiation par rapport à d'autres champs du savoir ». Enfin, le français est également la « langue de la communication scolaire » par laquelle sont formulées les consignes et leurs réponses, ainsi que la langue dans laquelle se réalisent les évaluations (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 30). Ce caractère hybride engendre des défis spécifiques de clarification des attendus scolaires, de travail sans langue partagée et de soutien de la réflexivité des élèves sans cadre linguistique stable. En outre, cela implique la maîtrise de gestes professionnels très fins et souvent implicites de la

part des enseignants, ainsi que le développement d'une sensibilité particulière aux obstacles langagiers invisibles.

## **2. Un cadre méthodologique qualitatif situé : entre implication et analyse**

### **2.1. Objectif de recherche et choix des données**

- 10 Le mémoire issu de cette étude s'est inscrit dans une perspective de recherche qualitative à visée compréhensive et exploratoire. Il ne s'agissait pas d'évaluer l'efficacité d'un dispositif ou de mesurer un impact, ni de jauger l'évolution de l'efficacité de l'enseignante en cherchant des corrélations entre ses pratiques et le niveau de performance des élèves. Il s'agissait de documenter une trajectoire située et d'interroger les conditions d'émergence d'une agentivité enseignante. Ce positionnement théorique m'a permis de constater que le processus de transformation des pratiques n'était pas un processus linéaire. J'ai choisi d'en faire un objet d'étude plutôt qu'un biais à éliminer. J'ai cherché d'une part à caractériser les modalités du compagnonnage (sa nature, ses étapes, ses dynamiques, ses outils), d'autre part à observer l'évolution des gestes professionnels de Lucie, et enfin à déterminer d'éventuelles traces d'évolution de son agentivité professionnelle. Partant de ces éléments, j'ai questionné l'existence possible de corrélations entre compagnonnage et évolution agentique.
- 11 Le corpus s'est construit au fil de la collaboration. Le corpus principal mobilisé dans le cadre du mémoire comprenait : 1) les enregistrements vidéo de quatre séances d'expérimentation sur les correspondances grapho-phonétiques coconstruites avec Lucie – pour leurs dimensions multimodales<sup>6</sup> et interactionnelles – ; 2) un entretien semi-directif de fin de stage avec Lucie centré sur son vécu de la collaboration ; 3) des bilans réflexifs écrits produits par Lucie après les séances ; 4) des matériaux annexes (carnet de terrain, journal de bord partagé, documents coconstruits, échanges par mail

ou SMS). Le choix de ces données a été motivé par leur complémentarité puisque chacune permettait d'éclairer, selon un angle différent, les évolutions de la posture professionnelle de Lucie en lien avec l'évolution de son agentivité. Les séances d'expérimentation ont constitué un terrain d'analyse privilégié pour observer la mise en œuvre de gestes professionnels ciblés et l'activité réelle de l'enseignante, tandis que l'entretien final permettait un récit rétrospectif du développement professionnel perçu. Le croisement de ces sources a permis une triangulation exploratoire, cohérente avec les principes de validité qualitative.

## 2.2. Un traitement centré sur l'évolution agentique

- 12 Le traitement des données s'est concrétisé sous la forme de l'analyse du discours de Lucie afin de collecter des traces d'évolution de son agir professionnel. L'analyse a mobilisé l'entretien semi-directif de fin de collaboration complété par les bilans écrits de Lucie à l'issue de chaque séance d'expérimentation. J'ai par ailleurs procédé à une analyse mixte des gestes professionnels de Lucie lors des séances d'expérimentation sur les correspondances grapho-phonétiques que nous avons coconçues, en m'appuyant sur une grille d'observation. La conception de cette grille a été réalisée à partir d'une sélection des gestes professionnels décrits comme fondamentaux par Bocquillon et al. (2024). Les occurrences détaillées de chaque geste retenu ont été dénombrées. Enfin, j'ai analysé la nature des documents que nous avons conçus et/ou partagés et les ai mis en relation avec un sondage dans lequel Lucie signalait son intérêt pour chaque type de ressources.
- 13 L'analyse a révélé de nombreuses marques de changement à travers les propos de Lucie, révélant une évolution positive concrétisée par une meilleure prise de recul par rapport à ses pratiques. Par ailleurs, de nombreux éléments de sécurisation et de rupture de l'isolement ont émergé de ses propos. Enfin, une évolution des gestes ciblés par l'expérimentation a été mesurée, selon des proportions variables en fonction de leur nature. Les gestes qui ont été marqués par une plus forte hausse concernent les gestes d'objectivation<sup>7</sup>, de rétroaction<sup>8</sup>, d'étayage<sup>9</sup> et de distribution de la parole aux élèves.

L'augmentation de ces gestes traduit une évolution des pratiques de Lucie dans le sens d'une meilleure explicitation des situations d'enseignement-apprentissage et d'une plus grande participation des élèves. Une évolution de l'agentivité dans le discours de Lucie a été perçue, associée à des traces de réflexivité et à une évolution des gestes professionnels d'interaction avec les élèves (objectivation, rétroaction, étayage et gestion de la participation). S'il existe un début d'évolution des pratiques non encore stabilisées, j'ai formulé l'hypothèse qu'un temps de maturation était nécessaire.

- 14 Afin de rendre compte de manière plus précise et contextualisée des dynamiques révélées par l'analyse des données, je rapporterai quelques extraits du verbatim je les indiquerai entre parenthèses dans le récit qui suit et qui retrace les étapes du compagnonnage avec Lucie.

## **3. Enseigner en UPE2A ? Un trouble, des questions, des leviers**

### **3.1. Une entrée dans le flou : de l'intention à l'expérimentation ciblée**

- 15 Mon témoignage est celui d'une rencontre dans laquelle l'insécurité a joué un rôle déclencheur et a permis le croisement de deux trajectoires comportant chacune des éléments d'insécurité : celle de Lucie, enseignante d'UPE2A en collège engagée, relativement isolée ; et la mienne, professeure des écoles suivant un parcours de formation continue en master FLES, sans expérience de l'accueil des élèves allophones. Je cherchais un terrain de stage pour mon mémoire de master 2 FLES. J'avais alors pris contact avec le CASNAV<sup>10</sup> (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs). Il s'agissait d'identifier un terrain de stage possible en lien avec une intention de recherche. D'abord hésitante, Lucie m'a contactée par courriel. Notre premier échange fut très fluide, facilité par des préoccupations et des questionnements communs. Lucie traversait alors une période de doutes et de remises en question. Elle était en position de fragilité

pour accueillir quelqu'un dans sa classe, mais souhaitait aller de l'avant et trouver des solutions aux problèmes qu'elle rencontrait (« J'ai beaucoup réfléchi avant qu'on décide de travailler ensemble, parce que j'avais conscience d'être en difficulté »). Elle a accepté ma présence non pas parce que je venais comme « experte », mais parce que je me présentais comme une partenaire d'exploration. Ce positionnement a établi les bases d'un compagnonnage égalitaire, asymétrique et tâtonnant. Il était nourri par mon propre questionnement face à l'enseignement sans langue partagée.

- 16 Lucie n'était pas novice auprès des élèves allophones. Enseignante d'allemand formée au FLS, elle avait mené divers projets d'inclusion et suivi les formations du CASNAV. Le fonctionnement de l'UPE2A de son collège changeait, passant de 9 à 18 heures, selon un dispositif dit « plateforme ». Cela impliquait l'accueil d'un effectif variable, d'une trentaine à une quarantaine d'élèves allophones âgés de 11 à 15 ans, de tous niveaux scolaires, de langues premières diverses, et scolarisés dans l'un des cinq collèges de secteur. Le principe de l'UPE2A plateforme était de répartir les élèves en groupes de niveaux sur des plages fixes de trois heures, à raison de neuf heures de cours hebdomadaires pour les élèves de niveau A1, contre six heures pour les élèves de niveau A2. La charge de travail qui découlait de cette mise en place était importante. Par ailleurs, le balisage du poste le rendait temporaire pour les enseignants certifiés dans d'autres disciplines que le français. Cette précarité administrative concourait à rendre l'année éprouvante pour Lucie, qui se déclarait « complètement éreintée ». Lucie expérimentait pour la première fois le format de trois heures demandé par l'institution, non sans désappointement : elle était habituée au format classique de cours en collège de 55 minutes. Ce format long de séance a favorisé mon intégration puisqu'il correspondait à celui en cours dans le premier degré. Ma propre expérience en CE1-CE2 m'a amenée à proposer des outils de structuration (rituels, pictogrammes, affichage d'objectifs) visant à aider les élèves à se repérer dans les apprentissages. Rapidement, il est apparu que mon expérience de la gestion spatio-temporelle et logistique du double niveau en école élémentaire n'était pas immédiatement transposable dans ce contexte. Lucie accueillait mes propositions avec enthousiasme. Elle avait toutefois des difficultés à les investir dans la durée (« je découvrais plein de trucs et

je me disais il faut absolument que je retienne ça, et ça, et ça... et finalement, avec le recul, je me rends compte qu'il y a beaucoup de choses qui sont passées à la trappe »). Nous avons constaté que le transfert de pratiques ne suffisait pas : il fallait construire des appuis communs.

## 3.2. Coconstruire une réflexion sur les gestes

- 17 La question de la différenciation était présente dès notre rencontre : Lucie avait répondu à mon appel à terrain de stage formulé à partir de cette thématique. En effet, je venais de tester une organisation de classe semi-flexible<sup>11</sup> en école élémentaire – l'année précédente – et je proposais d'explorer la question de la différenciation pédagogique en contexte plurilingue en prenant appui sur cette expérience. Le début de notre collaboration s'est avéré marqué par une double dynamique : une volonté commune de chercher ensemble et une incertitude sur comment s'y prendre. Il n'y a pas eu de formalisation d'un cadre de collaboration particulier, ni de définition d'objectifs précis. Nous avons beaucoup parlé : d'elle, de moi, de nos classes, de nos doutes, de ce qui « coince », de ce qui « marche ». Le compagnonnage se matérialisait par des échanges informels, des partages de ressources composites et beaucoup de tâtonnements (« [Au] début, on naviguait un petit peu à vue toutes les deux »). C'est dans cet entre-deux qu'est née notre première initiative commune : baliser les temps de cours par des pictogrammes et du lexique scolaire visant à structurer les séances. Cela nous est apparu comme un compromis entre nos deux univers : c'était une façon simple et concrète de visualiser les étapes du cours, en recourant par exemple à des étiquettes placées sur le tableau. Pour Lucie, c'était un premier appui structurant. Pour moi, c'était une manière d'amorcer avec les élèves un travail de réflexion sur les manières d'apprendre en leur fournissant des outils pour qu'ils prennent des repères.
- 18 Afin d'ancrer nos échanges dans un cadre théorique, j'ai introduit les apports de la conférence de consensus sur la différenciation (Cnesco, 2017), ainsi que ceux de Bocquillon et al. (2024) sur l'enseignement explicite. Ces ressources ont permis tout d'abord de réviser certaines de nos représentations initiales sur la différenciation. Nous avons

alors pris le parti de développer un cadre commun à tous les élèves, propice à l'autonomie et à la clarification cognitive au lieu de peiner sur des préparations d'individualisation. Nous souhaitons nous recentrer sur certains gestes : expliciter une consigne, formuler un objectif, fournir des feedbacks réguliers, et donner davantage la parole aux élèves. Nous avons décidé de concentrer nos efforts sur une pratique existante pour faciliter l'évolution des gestes professionnels.

- 19 Avant l'expérimentation, la dictée occupait une place rituelle mais peu didactisée. Elle prenait le plus souvent la forme d'une dictée de mots isolés (ex. « neige », « carnaval », « masque »), suivie d'une correction frontale menée par Lucie au tableau. Les élèves écrivaient sur leur ardoise puis la levaient pour faire valider leur réponse par Lucie. La correction collective se limitait à la désignation de la forme correcte, sans expliciter les procédures ni discuter des erreurs. Cette modalité servait essentiellement à vérifier la mémorisation du lexique et ne mobilisait guère les outils d'apprentissage disponibles (cahiers, affichages, dictionnaires). Les temps d'inaction des élèves pendant la correction, l'inégale participation et la faible verbalisation des stratégies d'écriture révélaient un fonctionnement centré sur la conformité orthographique plus que sur la construction de savoirs linguistiques.
- 20 À partir de ce format de dictée de mots traditionnelle effectuée à chaque séance, nous avons conçu une séquence expérimentale qui intégrait des gestes explicites et les signes Borel-Maissonny – comme support visuel de discrimination phonémique.

### **3.3. Une transformation progressive, sécurisée**

- 21 Ce cadre d'expérimentation offrait à Lucie un espace sécurisé pour tester, observer et ajuster. Elle s'est montrée réceptive, sans pour autant transformer ses pratiques de manière immédiate. Au fil des séances, j'ai pu observer avec attention les gestes de Lucie ainsi que les réactions des élèves et j'ai pu étudier les ajustements entre enseignante et élèves. Certains jours, les choses semblaient fonctionner facilement, mais parfois le dispositif se dissolvait : le support restait sur le bureau, la phase de préparation était écourtée.

Il arrivait que Lucie reparte dans des postures frontales par rapport aux élèves au lieu de s'effacer partiellement de manière à laisser davantage la place aux interactions langagières des élèves. Je comprendrai à l'issue de notre collaboration, grâce à une prise de recul et aux travaux portant sur le sujet (Coppe et al., 2024 ; Galand et Janosz, 2020), que la transformation des pratiques est un long processus. Les variations observées étaient des manifestations concrètes de la complexité du changement en situation réelle. Ainsi, si l'expérimentation que nous avons menée à partir du rituel de dictée n'a pas conduit à une refonte importante des pratiques de Lucie, elle a en revanche ouvert un espace d'ajustement relatif : des gestes professionnels ont pu émerger, être nommés et être utilisés ou non selon les séances.

- 22 L'expérimentation conjointe a ainsi progressivement redéfini des pratiques. L'introduction de gestes d'enseignement explicite et de médiations multimodales (gestes Borel-Maisonny, affiches de sons, relecture à deux) dans les séances de dictée a permis la transformation de la dictée sommative en situation d'apprentissage langagier. Les élèves ont été amenés à expliciter leurs procédures, à comparer leurs productions et à argumenter collectivement la validité d'une graphie. La dictée est devenue une occasion de verbalisation métalinguistique et de plus grande coopération. À titre d'exemple, Lucie a pu changer de modalités de validation. Selon la typologie proposée par Bocquillon et al. (2024), elle est passée de rétroactions stéréotypées (« oui » ; « non ») à des rétroactions sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves (« mettez-vous d'accord sur les bonnes réponses »).
- 23 Parallèlement, Lucie a commencé à mieux percevoir des choix possibles en termes de pratiques, en assumant ses tâtonnements (« J'avoue qu'en ce qui le concerne, je ne sais pas comment l'aider » ; « L'affiche avec les mots exemples est un bon étayage, par contre le mot "écureuil" n'était pas connu, donc ce n'est pas un vrai soutien. Il aurait peut-être fallu utiliser le mot "feuille" pour ce son, un mot qu'ils ont l'habitude d'entendre et de prononcer »). Ces indices témoignent d'une réflexivité ancrée plus significativement dans les liens entre l'agir enseignant et les apprentissages des élèves. Cette évolution ne se manifeste pas seulement dans la nature des gestes, mais aussi dans le regard porté sur l'activité des élèves. Lucie

souligne, lors de notre entretien final, qu'elle observe désormais davantage ce que font les élèves pendant la tâche, et qu'elle s'interroge sur leur activité cognitive réelle (« j'ai appris du coup à ne pas regarder les minutes, mais à regarder plus : est-ce que mes élèves sont en activité ? » ; « avoir des moments où je les observe »). Cette prise de conscience témoigne de l'amorce d'un regard didactique : enseigner ne consiste plus seulement à « faire faire », mais à comprendre ce que les élèves font quand ils apprennent (Schön, 1994 ; Bucheton et Soulé, 2009). Le développement de la réflexivité a été rendu possible par le cadre sécurisé de l'expérimentation : partir d'une pratique familière, introduire des gestes ciblés, observer sans juger. Le compagnonnage a joué ici un rôle de catalyseur, en soutenant une posture d'analyse sans imposer un modèle. Plus encore que les gestes eux-mêmes, c'est leur mise en mots, leur mise en discussion qui a fondé notre progression commune (« Il y a plein plein de concepts que j'ai réussi à toucher du doigt parce que euh... on a discuté ensemble »). Lucie doutait encore, moi aussi, mais notre compagnonnage soutenait l'effort permettant d'aller de l'avant sans céder au découragement qui menace lorsque les progrès attendus se laissent désirer (« quand j'avais la classe à des moments où tu n'étais pas là, j'avais une mini R. sur l'épaule qui me disait "mais non, euh... si si ça ça a bien marché, regarde ils sont au boulot là !". Ça je l'ai entendu plein de fois ! »).

- 24 Aujourd'hui je comprends que l'insécurité, lorsqu'elle est reconnue et pensée, peut devenir un moteur. L'insécurité peut être perçue non pas comme un obstacle à contourner, mais comme un point d'entrée pour interroger la professionnalité. Cela autorise l'ouverture à d'autres façons d'enseigner ou de réfléchir le métier. Former ne consiste alors pas à transmettre mais à créer des conditions favorables à l'essai de pratiques alternatives et à leur analyse. Accompagner, c'est soutenir la mise en réflexion par le dialogue. La reconnaissance des difficultés et la confiance en l'autre permettent de faire un pas de côté (« Ce qui était hyper positif, c'est que je ne me sentais pas seule, même quand j'avais la classe à des moments où tu n'étais pas là » ; « Je ne me suis à aucun moment sentie jugée par toi. Après, avec une autre personne, je ne sais pas si j'aurais osé le faire »). Les petits déplacements comptent, pour peu qu'ils soient valorisés :

une condition de développement professionnel des enseignants en contexte d'insécurité.

## **4. Discussion : agir dans l'incertitude, entre inconfort et leviers professionnels**

### **4.1. Une évolution agentique par petites inflexions**

- 25 L'analyse de l'expérience vécue avec Lucie montre une évolution de sa posture professionnelle. Le passage d'une posture d'urgence (« tunnel », « éreintement ») à une posture plus réflexive et proactive semble attesté par des indicateurs tels que « j'ai changé », « je fais plus attention », « j'ai appris ». Ces propos témoignent d'un déplacement depuis des séances de classe subies vers des séances offrant à Lucie le sentiment d'avoir à nouveau prise sur le réel. Ils ont été croisés à des indices observables dans les séances (reformulation plus fréquente, affichage des objectifs, capacité accrue à observer l'activité réelle des élèves, meilleure gestion de la participation). La transformation de Lucie ne relève ni d'un déficit initial, ni d'une conversion soudaine. Elle s'inscrit dans une exposition à des tensions récurrentes et cumulatives telles l'isolement, la surcharge de travail, ou encore l'absence de formation spécifique. L'insécurité professionnelle révèle le tiraillement entre ce qui est attendu et ce qui est faisable, renforcé par la complexité du terrain et la fragilité des ressources disponibles. Les réajustements professionnels se sont déployés à partir de la restructuration de l'activité rituelle de la dictée hebdomadaire – de l'existant – et non par injonction extérieure. C'est le dialogue centré sur les gestes professionnels observés et leur impact possible sur l'activité cognitive des élèves qui a agi comme levier.
- 26 Le compagnonnage a ainsi joué un rôle de régulateur en offrant un espace de mise en mots (« nos conversations sont quand même allées assez loin »), de reconnaissance du doute et de confrontation bienveillante. Ce cadre centré sur le dialogue a contribué à faire

émerger une forme d'autorisation professionnelle (« Je pense aussi que je t'ai beaucoup fait confiance, que je t'ai un peu laissée mener le truc quoi [...]. Je me suis laissée guider »). En ce sens, sécuriser l'enseignant ne signifie pas normaliser ses pratiques, mais reconnaître la légitimité de l'inconfort comme déclencheur de pensée. Comme le souligne Canguilhem (cité dans Clot, 2008), l'action ne peut naître que d'une acceptation de l'incertitude.

- 27 Trois éléments apparaissent structurants dans le développement professionnel observé ici : une temporalité longue, une relation de confiance, des repères partagés. Le temps long (six mois) a permis une assimilation progressive des ajustements. Cependant, la charge mentale (Fisher et Sweller cités par Tricot, 1998) liée à la masse des échanges en début de collaboration a été identifiée comme un facteur limitant la transformation des pratiques. Le rythme souple des échanges a permis de soutenir cette évolution, associé à une posture d'accompagnement non injonctive et tenant compte des besoins et limites de Lucie. La relation a fonctionné comme un levier d'agentivité : « je ne me sentais pas seule », « on a planté des graines ». Ce lien asymétrique mais respectueux a favorisé le lâcher-prise. Lucie a pu s'engager sans crainte de jugement, dans un climat de confiance suffisamment stable pour tolérer les essais qui n'étaient pas toujours fructueux. Les outils (fiches, grilles de gestes, pictogrammes) ont soutenu l'action et ont servi de support à une réflexivité partagée. Ils ont agi comme des supports transitionnels entre les intentions et les gestes concrets, entre la pratique intuitive et l'analyse objectivée.
- 28 Ces déplacements restent fragiles, mais signifient un passage du « faire » à « penser le faire ». Ils s'incarnent dans des gestes modestes : expliciter une consigne, temporiser une réponse, interroger une stratégie. Le compagnonnage a constitué un passage sécurisé entre des pratiques stabilisées et des gestes à expérimenter. La durée de la collaboration n'a pas permis l'installation de changements durables. Les travaux de Marcel (2009, 2010) sur les pratiques enseignantes montrent que les transformations sont souvent lentes, fragmentaires, et nécessitent des médiations multiples pour être intégrées. L'enjeu n'était d'ailleurs pas de réformer globalement un enseignement, mais d'amorcer des points d'inflexion

durables. Ce sont ces « petits pas » – parfois invisibles – qui témoignent d'une transformation en cours.

## 4.2. De l'expérimentation à des leviers transférables

- 29 Les ajustements opérés autour du rituel de la dictée renvoient non seulement à des enjeux centraux de la didactique du français langue seconde, mais aussi à des pistes de formation transférables. L'explicitation des consignes, la verbalisation des stratégies d'encodage et la validation argumentée participent de la construction d'une langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002, 2007) en rendant visibles les procédures langagières implicites. En ce sens, les gestes de tissage et d'étayage décrits par Bucheton et Soulé (2009) prennent ici une dimension didactique : ils permettent d'articuler les savoirs langagiers et scolaires en favorisant la conscientisation métalinguistique des élèves allophones. L'enseignement explicite, tel que décrit par Bocquillon et al. (2024), se révèle un levier puissant pour soutenir cette démarche en définissant clairement les critères de réussite. L'apprentissage du français comme langue d'action et de réflexion devient possible, conformément à la fonction du FLS et du FLSco.
- 30 Au-delà du cas singulier observé, certaines dynamiques apparaissent transférables à d'autres contextes de formation. Tout d'abord, l'ancrage de l'accompagnement dans le réel professionnel (partir d'une activité existante – la dictée – pour la faire évoluer) a facilité une appropriation progressive plutôt qu'une superposition descendante d'outils extérieurs. Ce travail a permis d'éviter le sentiment d'inadaptation des injonctions institutionnelles que ressentent parfois les enseignants. Par ailleurs, la construction d'un langage professionnel partagé (la grille issue des travaux de Bocquillon et al.) a rendu possibles l'objectivation et la précision de certains gestes. C'était le cas des gestes de rétroaction qui sont passés d'une rétroaction stéréotypée (« oui, c'est bien ») à une rétroaction spécifique (« oui, tu as réussi à écrire le son [...] ») ou à une rétroaction visant une amélioration (« tu as réussi à écrire deux syllabes sur trois, comment s'écrit le dernier son sur l'affiche ? »). Enfin, l'instauration d'un espace de coréflexion favorisé par la relation

a parfois pris la forme d'un codéveloppement informel. Ce cadre souple, bien que non formalisé, a permis de stabiliser des échanges en profondeur.

31 Des limites apparaissent cependant. Premièrement, la stabilisation des gestes n'a pas été observée sur le long terme. Par ailleurs, le guidage exercé par la chercheuse soulève la question de la transférabilité en autonomie. Pour terminer, l'analyse conjointe de vidéos n'a pas pu être menée, Lucie ayant refusé de visionner les séances filmées (« Je crois que, même si je n'en ai absolument pas envie, je pense que ça n'aurait pas été inutile que certaines séances filmées, on les regarde ensemble [...] pendant l'expérimentation [...] pour faire de l'analyse des pratiques à deux. Je pense que ça aurait amplifié l'efficacité de nos échanges »). Cette absence de coanalyse directe a probablement limité la conscientisation des gestes professionnels.

32 Des perspectives peuvent être envisagées, comme le recours à l'analyse de l'activité (Pastré, 2011), l'introduction d'espaces de codéveloppement professionnel (Payette, 2000), ou la structuration de répertoires de gestes ou de consignes. Autant de pistes à creuser pour penser une formation ancrée dans le réel, respectueuse des rythmes professionnels.

## **Conclusion : ce que l'incertitude a rendu possible**

33 Les résultats de cette étude invitent à penser une ingénierie de formation adaptée aux contextes instables comme l'UPE2A. Celle-ci pourrait reposer sur trois principes : 1) respecter la zone proximale de développement de l'enseignant, en partant du connu pour faire émerger du nouveau ; 2) limiter la surcharge cognitive en structurant les apports (répertoires de gestes, outils visuels, séquençage temporel) ; 3) favoriser la coconstruction de repères partagés, plutôt qu'imposer des modèles. Il ne s'agit pas d'apporter des solutions clés en main, mais de créer les conditions d'un accompagnement intelligible, évolutif et ajusté à la complexité du métier.

34 L'analyse révèle des indices d'évolution de la posture professionnelle de Lucie, en particulier autour de la notion d'agentivité enseignante.

Les ajustements observés traduisent une appropriation progressive et non linéaire. Les gestes acquis ne sont pas encore automatisés, mais ils existent et sont perçus. C'est dans l'incertitude investie et accompagnée que réside une possibilité de développement professionnel durable. Le compagnonnage a permis à Lucie de retrouver une forme de sécurité professionnelle. Les données recueillies montrent un repositionnement progressif nourri par l'expérimentation, l'observation de l'activité réelle des élèves et la mise en mots des gestes professionnels. Des ajustements concrets ont émergé, comme la structuration plus explicite des consignes, le renforcement de l'étayage et, dans une moindre mesure, la diversification des modes de participation. Les déplacements, bien que parfois discrets, témoignent d'une agentivité en construction. Le développement de l'agentivité a été rendu possible grâce au cadre collaboratif souple et sécurisant, ainsi que par le temps long nécessaire à la maturation des pratiques.

- 35 En ce sens, cette expérience m'a appris que l'insécurité ne se résout pas : elle se travaille, se partage et s'analyse. Elle devient alors une porte d'entrée vers la construction d'un langage professionnel partagé pour penser, vers la reconnaissance de la complexité des gestes d'enseignement et vers le développement d'une agentivité enseignante soutenue. Le compagnonnage a ouvert un espace pour coconstruire des repères, nommer l'implicite, rendre visibles des gestes souvent invisibles à celui qui les accomplit.
- 36 J'ai compris que former ne consiste pas à transmettre mais à créer les conditions d'une appropriation située, à coconstruire des repères. L'évolution des pratiques suppose du temps, de la confiance et des points d'appui situés. L'éthique de l'accompagnement repose d'abord sur la reconnaissance de l'autre comme sujet agissant, même et – surtout – quand il doute.
- 37 Restent les zones d'ombre : mes propres incertitudes, les limites du cadre méthodologique, les effets non mesurés, ce qui n'a pas été exploré, ce qui aurait pu l'être, ce qui le sera peut-être. Cette recherche appelle des prolongements à d'autres contextes et à d'autres formes d'insécurité. Une question demeure : quel rôle l'incertitude joue-t-elle sur nos manières d'enseigner, de penser, de partager le métier ?

## BIBLIOGRAPHY

---

- Alexandre, R. (2024). *De la différenciation vers l'agentivité professionnelle : étude sur une recherche collaborative en UPE2A collège* [mémoire de master, Université Grenoble Alpes]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04710598>
- Armagnague, M. (2020). « Besoins éducatifs particuliers » et inclusion scolaire des enfants et jeunes migrants : le grand tâtonnement. Dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin, *Allophonie : inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 25-38). Lambert-Lucas.
- Azaoui, B. (2019). Multimodalité, transmodalité et intermodalité : considérations épistémologiques et didactiques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 10. <https://doi.org/10.7202/1065526ar>
- Bandura A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par J. Lecomte ; préface de P. Carré). De Boeck Supérieur. (Ouvrage original publié en 1997)
- Bluteau, J., Arseneault, C., Aubenas, S. et Dufour, F. (2022). L'aménagement flexible des classes au Québec : une étude descriptive. *Didactique*, 3(1). <https://doi.org/10.37571/2022.0107>
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence*. De Boeck supérieur.
- Borel-Maisonny, S., Touzin, M. et Héral, O. (2019). *Langage oral et écrit : pédagogie des notions de base lecture, orthographe, écriture, calcul* (2<sup>e</sup> éd). Bien lire.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Clot, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Éducation permanente*, 177, 67-77.
- Cnesco. (2017). *Conférence de consensus pour une différenciation efficace : recommandations du jury*. Cnesco/Ifé. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation\\_recommandations.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation_recommandations.pdf)
- Coppe, B.-A. et Galand, B. (2024). *Transformer les pratiques en éducation. Quelles recherches pour quels apports ?* Presses universitaires de Louvain.
- Dellisse, S. et Galand, B. (2020). L'implantation, un facteur clé dans le changement de pratiques pédagogiques ? Dans B. Galand et M. Janosz, *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* (p. 23-33). Presses universitaires de Louvain.

Evans, K. (2015). Apprentissage tout au long de la vie : politique sociale et agentivité individuelle. *Savoirs*, 37(1), 11-33. <https://doi.org/10.3917/savo.037.0011>

Forget, A. (2017). *La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement*. Rapport commandé par le Cnesco. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/forget\\_publi.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/forget_publi.pdf)

Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? Cnesco. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313\\_18\\_Galand.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_18_Galand.pdf)

Galand, B. et Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* Presses universitaires de Louvain.

Goigoux, R., Renaud, J. et Roux-Baron, I. (2020). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? Dans B. Galand et M. Janosz, *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* (p. 67-75). Presses universitaires de Louvain.

Klein, C. (2012). *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*. SCÉRÉN-CNDP-CRDP.

Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissages*, 9(1), 14-40. <https://doi.org/10.3917/ta.009.0014>

Marcel, J.-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 161-176. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.564>

Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 27-28, 41-64. <https://doi.org/10.4000/edso.16184>

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>

Pastré, P. (2007). Analyse du travail et formation. *Recherches en éducation*, 4. <https://doi.org/10.4000/ree.3899>

Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, 12. <https://doi.org/10.4000/ree.5085>

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : l'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>

Payette, A. (2000). Le codéveloppement : une approche graduée. *Interactions*, 4(2), 39-59.

Perrenoud, P. (2016). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (7<sup>e</sup> éd.). ESF éditeur.

Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983)

Toullec-Théry, M. (2020). *Différencier sa pédagogie : 19 expériences pratiques accompagner l'innovation, cycles 1, 2, 3*. Canopé éditions.

Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de psychologie de l'éducation*, 3, 37-64.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Presses universitaires de France.

Verdelhan-Bourgade, M. (dir.). (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. De Boeck Supérieur.

Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance ? *Enfance*, 1(1), 37-48. <https://doi.org/10.3917/enf1.111.0037>

## NOTES

---

1 L'agentivité (Bandura, 2003) désigne ici la capacité de l'enseignante à initier des changements pédagogiques en réponse aux besoins des élèves.

2 Les UPE2A sont des dispositifs spécifiques pour les élèves allophones nouveaux arrivants qui ont besoin d'un enseignement du français adapté. Voir : <https://www.education.gouv.fr/enseignante-en-unite-pedagogique-pour-eleves-allophones-arrivants-upe2a-416374>

3 C'est-à-dire les élèves qui, à l'origine, parlent « une autre langue que celle du pays d'accueil et du système éducatif dans lequel il[s] se trouve[nt] » (Klein, 2012, p. 163).

4 Le terme est utilisé au sens usuel du CNRTL (entrée « compagnon », consulté en ligne le 18 mai 2026). <https://www.cnrtl.fr/definition/compagnon>

5 La méthode Borel-Maisonny est une méthode phonético-gestuelle où l'apprentissage des sons est associé à des gestes. Ses travaux sont repris dans l'ouvrage de Borel-Maisonny et al. (2019).

- 6 Multimodal, en référence à Azaoui (2019), « renvoie à l'existence d'une pluralité de modalités/ressources sémiotiques, sans qu'il y ait nécessairement [mise en] dialogue ou interaction entre elles » (p. 6).
- 7 L'objectivation désigne le fait de rendre explicites, par la parole ou d'autres moyens, les apprentissages effectués afin de mieux les comprendre et les consolider. On peut prendre pour exemple l'invitation faite aux élèves à reformuler une consigne, ce qu'ils ont compris, une procédure, etc.
- 8 Le feedback correspond à un retour d'information donné à un apprenant sur sa performance ou son travail, afin de l'aider à s'améliorer.
- 9 L'étaillage désigne les soutiens provisoires apportés à un apprenant pour l'aider à réussir une tâche, jusqu'à ce qu'il puisse la réaliser seul.
- 10 Le CASNAV a pour mission principale d'informer, de former, de créer et de diffuser des ressources pédagogiques destinées notamment aux enseignants du premier et du second degré, afin de faciliter la scolarisation et l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Voir : <https://eduscol.education.fr/1201/casnav>
- 11 « La pédagogie flexible consiste à enseigner à l'aide d'une pédagogie différenciée, centrée sur les besoins des élèves, et à utiliser la flexibilité de l'environnement pour adapter la pédagogie. » (Bluteau et al., 2022, p. 142)

## ABSTRACTS

---

### Français

Cet article explore le développement professionnel d'une enseignante en UPE2A confrontée à un sentiment d'insécurité lié à l'hétérogénéité de son public, à l'isolement et au flou institutionnel. En s'appuyant sur un compagnonnage de six mois avec une étudiante-chercheuse, il retrace les leviers d'une évolution agentique progressive, ancrée dans l'analyse conjointe des gestes professionnels. Loin d'un transfert vertical, le dispositif repose sur une coconstruction située : observation partagée, tâtonnements, écriture collaborative de supports et verbalisation des pratiques. Ce récit réflexif interroge les conditions d'un accompagnement respectueux de la zone proximale de développement de l'enseignante. Il montre comment l'insécurité, loin d'être un frein, peut devenir moteur d'analyse et de transformation, lorsqu'elle est habitée, mise en mots, et pensée ensemble.

## English

This article explores the professional development of a UPE2A teacher faced with a feeling of insecurity linked to the heterogeneity of her public, isolation and institutional vagueness. Based on a six-month apprenticeship with a student researcher, it traces the levers of a gradual agentic evolution, anchored in the joint analysis of professional gestures. Far from a vertical transfer, the process is based on situated co-construction: shared observation, trial and error, collaborative writing of supports and verbalization of practices. This reflexive account questions the conditions for support that respects the teacher's zone of proximal development. It shows how insecurity, far from being a hindrance, can become a driving force for analysis and transformation, provided it is inhabited, put into words and thought through together.

## INDEX

---

### Mots-clés

UPE2A, accompagnement, développement professionnel, agentivité, gestes professionnels, différenciation pédagogique, français langue seconde (FLS), réflexivité

### Keywords

UPE2A, support, professional development, agentivity, professional gestures, pedagogical differentiation, French as a second language, reflexivity

### Subject index

Récit réflexif d'expérience

## AUTHOR

---

### Raphaëlle Alexandre

Doctorante, Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, 38000 Grenoble, France

Laboratoire E3D (Université de Bordeaux)

raphaëlle.alexandre[at]univ-grenoble-alpes.fr

IDREF : <https://www.idref.fr/296741620>