

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en
administration de l'éducation

Vol. 7, n° 2, 2026

**Hors de la tour d'ivoire :
construire le dialogue
« inter-chercheuses-praticiennes »
en langues modernes**

Laurence METTEWIE

Caroline DEPUIS



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Nancy Lauzon, Université de Sherbrooke

Comité éditorial invité

Caroline Letor, Université de Sherbrooke
Sandrine Biémar, Université de Namur

Conception graphique et montage

Pascale Ouimet, rév. a.

Révision linguistique

Pascale Ouimet, rév. a.

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures ou auteurs. Bien qu'une révision linguistique rigoureuse ait été réalisée, certaines corrections ont été refusées au nom de la liberté académique, laissant ainsi quelques irrégularités langagières. La revue s'excuse de ces inconvénients.

De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'attester de leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>.

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. A l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

Dossier thématique sous la direction de
Caroline LETOR et Sandrine BIÉMAR

**De nouvelles configurations de travail des acteurs éducatifs :
le travail collaboratif « dans l'inter- »**

ÉDITORIAL

4

**En guise d'introduction : le travail collaboratif « dans l'inter- »,
un questionnement en émergence**

Caroline LETOR, Université de Sherbrooke (Canada)
Sandrine BIÉMAR, Université de Namur (Belgique)

134

**Conclusion
Collaborer dans de nouveaux espaces « inter- », un travail
multidimensionnel au service du développement professionnel
et de l'amélioration des pratiques**

Sandrine BIÉMAR, Université de Namur (Belgique)
Caroline LETOR, Université de Sherbrooke (Canada)

RECENSION

10

**Vers une définition et une caractérisation du travail collaboratif
« dans l'inter- » professionnel, organisationnel et institutionnel :
revue de la littérature**

Caroline LETOR, Université de Sherbrooke (Canada)

PROFESSIONNEL

56

**Une dynamique collaborative multiple soutenant la mise en place
de nouvelles pratiques dans l'enseignement du français**

Cécile HAYEZ, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)
Afroditi MARAVELAKI, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)
Stéphanie FABRY, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)

109

**Hors de la tour d'ivoire : construire le dialogue
« inter-chercheuses-praticiennes » en langues modernes**

Laurence METTEWIE, Université de Namur (Belgique)
Caroline DEPUIS, Université de Namur et
Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Dossier thématique sous la direction de
Caroline LETOR et Sandrine BIÉMAR

De nouvelles configurations de travail des acteurs éducatifs : le travail collaboratif « dans l'*inter-* »

SCIENTIFIQUE

33

Une dynamique collaborative interécoles en enseignement des sciences soutenant la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques

Cédric VANHOOLANDT, Université de Namur (Belgique)
Sandrine BIÉMAR, Université de Namur (Belgique)
Jim PLUMAT, Université de Namur (Belgique)

67

Accompagner le développement de la collaboration « *inter-* » dans une perspective inclusive et de réussite pour tous : une recherche-action

Emmanuelle DORÉ, Université de Sherbrooke (Canada)
Suzanne GUILLEMETTE, Université de Sherbrooke (Canada)

88

Prendre part conjointement à un projet de recherche pilote en Fédération Wallonie-Bruxelles : une expérience interinstitutionnelle et interdisciplinaire

Anaïs CORFDIR, Université de Namur (Belgique)
Sibille DEMIDDELEER, Université de Namur (Belgique)
Sophie DELVAUX, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg et Université de Liège (Belgique)
Sandrine BIÉMAR, Université de Namur (Belgique)

120

Collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle de personnes chargées de cours dans un partenariat en gestion de l'éducation

Jocelyne CHEVRIER, Université de Sherbrooke (Canada)
Brigitte GAGNON, Université de Sherbrooke (Canada)
Emmanuelle DORÉ, Université de Sherbrooke (Canada)
Danny BROCHU, Université de Sherbrooke (Canada)

Pour nous joindre

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

Hors de la tour d'ivoire : construire le dialogue « inter-chercheuses-praticiennes » en langues modernes

Laurence METTEWIE

Université de Namur (Belgique)

Caroline DEPUIS

Université de Namur et Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)

RÉSUMÉ

En langues modernes, les dispositifs pédagogiques exigent par nature une grande flexibilité et de l'adaptabilité de la part du personnel enseignant pour accorder les contenus avec l'actualité et l'hétérogénéité des élèves, dont les langues cibles, les parcours et les bagages linguistiques diffèrent. Face à des changements imposés par les autorités, les équipes enseignantes se sentent d'autant plus dépourvues ou freinées par des aspects tant pratiques qu'idéologiques. Lors d'une expérience pilote de deux ans, deux chercheuses en didactique des langues ont accompagné sept équipes enseignantes dans une démarche ascendante, émergeant du terrain et coconstruite avec elles, pour développer de nouveaux outils et dispositifs de différenciation des apprentissages. Cette contribution relate la construction des relations entre chercheuses et personnes praticiennes, parfois difficiles. Les freins et leviers identifiés concernent le partage de pratiques, l'évolution des représentations, l'autonomie et la valorisation des expérimentations didactiques, ainsi que le soutien résultant du dialogue dans ce cheminement.

MOTS-CLÉS

Langues modernes, collaboration *inter-*, accompagnement, différenciation pédagogique, changement de pratiques

1 INTRODUCTION

En vue de la mise en place de l'ambitieuse réforme dans l'enseignement de la Communauté française en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) qu'est le Pacte pour un Enseignement d'excellence (Parlement de la Communauté française, 2019), le ministère de l'Enseignement francophone lance en 2019 un appel à candidatures (FWB, 2019) aux écoles volontaires, organisant un premier degré commun de l'enseignement secondaire ($\pm 12-14$ ans). Il s'agit d'une expérience pilote d'un an, prolongée d'une deuxième année en 2020, en vue du développement d'un accompagnement personnalisé des élèves, un des axes principaux du Pacte pour un enseignement d'excellence. Par cette expérience, les équipes disciplinaires, dont les langues modernes (anglais ou néerlandais), expérimentent des outils ou dispositifs d'apprentissage différenciés (remédiation, consolidation et dépassement) afin de surmonter des obstacles à l'apprentissage identifiés par le ministère (FWB, 2019). Ces expérimentations se déroulaient soit en classe, soit pendant les périodes prévues d'accompagnement personnalisé.

Parmi les principaux obstacles en langues modernes, « le blocage mental à parler une langue étrangère » (FWB 2019, p. 3) représente un défi considérable dès lors qu'il intègre des aspects tant individuels que *micro*- et macrocontextuels. Travailler cet obstacle implique d'emblée de développer une relation entre les personnes œuvrant dans le milieu de la recherche et celui de la pratique, afin de permettre aux chercheuses didacticiennes de soutenir les équipes enseignantes dans la réflexion et la mise en place d'une dynamique positive d'enrayement dudit blocage, tout en tenant compte, d'une part, de l'hétérogénéité des profils et besoins des élèves et, d'autre part, des facteurs contextuels. Soutenir les équipes dans ce double changement de représentations et de pratiques signifie aussi accompagner ces personnes enseignantes en langues modernes, les amenant à collaborer pour construire ensemble ces nouvelles pratiques, ainsi que les former à être partie prenante du processus¹.

Le projet s'est déroulé au mieux considérant les circonstances externes exceptionnelles (la pandémie de COVID-19 empêchant l'accès aux classes et obligeant les personnes enseignantes à revoir les priorités en termes de contenu et de moyens), mais non sans mal, notamment en raison des facteurs tant pratiques qu'humains et relationnels. C'est le récit de la mise en place de ces collaborations « inter-chercheuses-praticiennes » en langues modernes, avec leurs freins et leviers, qui est au cœur de cette contribution.

2 CONTEXTE

Pour aborder le blocage mental à parler ou à acquérir une langue moderne, les chercheuses n'ont pas proposé d'outils ou de dispositifs « clé sur porte », mais ont proposé de soutenir les personnes

1 Pour plus de détails, voir les parties « langues modernes » du rapport intermédiaire du projet n° 176/ AP/19 (Biemar et al., 2021b), dont cette contribution s'est largement inspirée.

enseignantes dans leur mise en place d'une dynamique collaborative du changement, à travers une approche ascendante (partant du terrain) et adaptée à chacune des équipes enseignantes et de leurs élèves, présentée dans les paragraphes suivants.

2.1 LES ÉQUIPES PARTICIPANTES EN LANGUES MODERNES ET LEURS ÉLÈVES

Les sept écoles participantes, toutes situées en Wallonie, présentent des profils assez différents en termes de taille (de 2 à 12 classes) du 1^{er} degré commun de l'enseignement secondaire ($\pm 12-14$ ans), de grands écarts d'indices socioéconomiques (entre 6 et 19 sur une échelle de 1 à 20) et de grande hétérogénéité du bagage linguistique des élèves (28 langues différentes parlées à la maison, malgré une dominance du français; acquis liés au changement/maintien de langue cible entre l'école primaire et secondaire; soutien potentiel des langues cibles par les parents).

De même, la constitution des équipes enseignantes varie en termes d'adhésion au projet, allant d'équipes composées entièrement de volontaires à celles constituées partiellement de volontaires. En effet, dans certains cas, des membres du personnel enseignant ne souhaitant que peu ou pas s'engager dans une telle expérience pilote sont ajoutés aux équipes. Dans d'autres cas, la participation est imposée par la direction, sans concertation avec l'équipe enseignante ni implication ultérieure de la direction. Nous avons également constaté que chaque équipe de langues modernes (anglais ou néerlandais) dispose d'une personne coordinatrice, désignée soit par la direction sur des bases purement administratives (par exemple, pour compléter une charge d'enseignement incomplète), soit par ses collègues.

2.2 L'ÉQUIPE DE CHERCHEUSES

Pour soutenir et guider ces équipes, le projet compte deux personnes-ressources aux profils complémentaires. La première et principale chercheuse est une didacticienne néerlandophone, parlant couramment français et spécialisée en langues anglaise et allemande. Elle a enseigné pendant plus de trois décennies tant les aspects linguistiques que didactiques des langues modernes en haute école et dans des écoles secondaires. La deuxième personne-ressource est une chercheuse bilingue français-néerlandais, avec une connaissance approfondie de l'anglais, qui est spécialisée dans le bilinguisme et les aspects affectifs de l'apprentissage des langues, en particulier du néerlandais. Elle dispose d'une expérience variée dans l'enseignement des langues, de l'école primaire à l'université tout comme du parascolaire à la formation en entreprise.

2.3 LES DISPOSITIFS ET OUTILS DÉVELOPPÉS : SURMONTER L'OBSTACLE DE MANIÈRE DIFFÉRENCIÉE

L'enquête diagnostique « Les langues et moi » (Biémar et al., 2021b), coconstruite principalement la première année du projet et implémentée la deuxième année, a permis d'identifier le bagage

linguistique des élèves et leur vécu concernant les facilités et obstacles à acquérir ou à utiliser la langue cible. Sur cette base, chacune des sept équipes en langues modernes a développé et adapté des outils ou activités « sur mesure » pour la stimulation de la production orale, allant des aspects méthodologiques et affectifs (confiance en soi, autonomie d'apprentissage, gestion positive des erreurs, etc.) au développement de (sous-)compétences spécifiques (activation du vocabulaire, de la prononciation, du contact avec la langue cible, etc.).

Bien plus que de décrire les outils plus ou moins aboutis, qui sont le résultat de la collaboration « inter-chercheuses-praticiennes », c'est le cheminement qui importe ici. Les questions centrales sont donc : comment cette collaboration s'est-elle mise en place ? Quelle évolution a-t-elle connu ? Quels sont les changements de posture observés ? Et, sur la base de ces constats : quels sont les freins et les leviers, particulièrement pour les équipes responsables des langues modernes ?

3 DÉMARCHE DE CONSTRUCTION DU DIALOGUE « INTER-CERCHEUSES-PRATICIENNES »

3.1 ROUAGES DE LA DYNAMIQUE ASCENDANTE

La dynamique ascendante proposée face au blocage à parler une langue moderne repose sur des rouages interconnectés (Figure 1). Il y a ainsi, en amont, une première *phase diagnostique d'identification et d'objectivation du contexte*. Chez les personnes enseignantes, il s'agit de contextualiser les réalités du terrain, leurs pratiques, leur vécu et leurs représentations, tandis que pour leurs élèves, il convient de mettre en perspective leur bagage linguistique ainsi que les freins et les ressources perçus en production orale, et ce, au niveau langagier, mais aussi et surtout aux niveaux socioaffectif, motivationnel et émotionnel. En second lieu, la *phase de coconstruction et d'implémentation des dispositifs* a pour objectif d'amener les personnes enseignantes à vivre davantage d'émotions positives à l'égard de la langue étrangère, soit d'augmenter le plaisir de l'apprentissage, de réduire l'anxiété face à son utilisation et d'influencer leurs attitudes et motivation en tenant compte des besoins et des réalités de terrain, dont l'hétérogénéité des élèves. Le rouage central illustre ainsi que le dialogue « inter-chercheuses-praticiennes » prend la forme de développement et d'accompagnement : a) au niveau organisationnel et interactionnel de la classe (favoriser un « bain linguistique » constant, stimulant, rassurant et différencié) ; b) au niveau du contenu et de la forme (pertinence et accessibilité différenciée des tâches, basées sur du matériel authentique, harmonisées au contexte et au profil des élèves). Enfin, vient la *phase de réflexion et de pérennisation*, qui s'appuie sur les rétroactions entre personnes enseignantes et chercheuses à la suite de l'expérimentation des dispositifs. Ces rétroactions reposent sur le travail réflexif mutuel avec les équipes enseignantes, où chaque personne se nourrit des expériences afin de pouvoir les moduler et les pérenniser, et desquelles découlent souvent un changement de posture des personnes enseignantes. Ce rouage permet en outre une remise en route des rouages initiaux, dont la phase diagnostique, sous forme de boucle rétroactive.

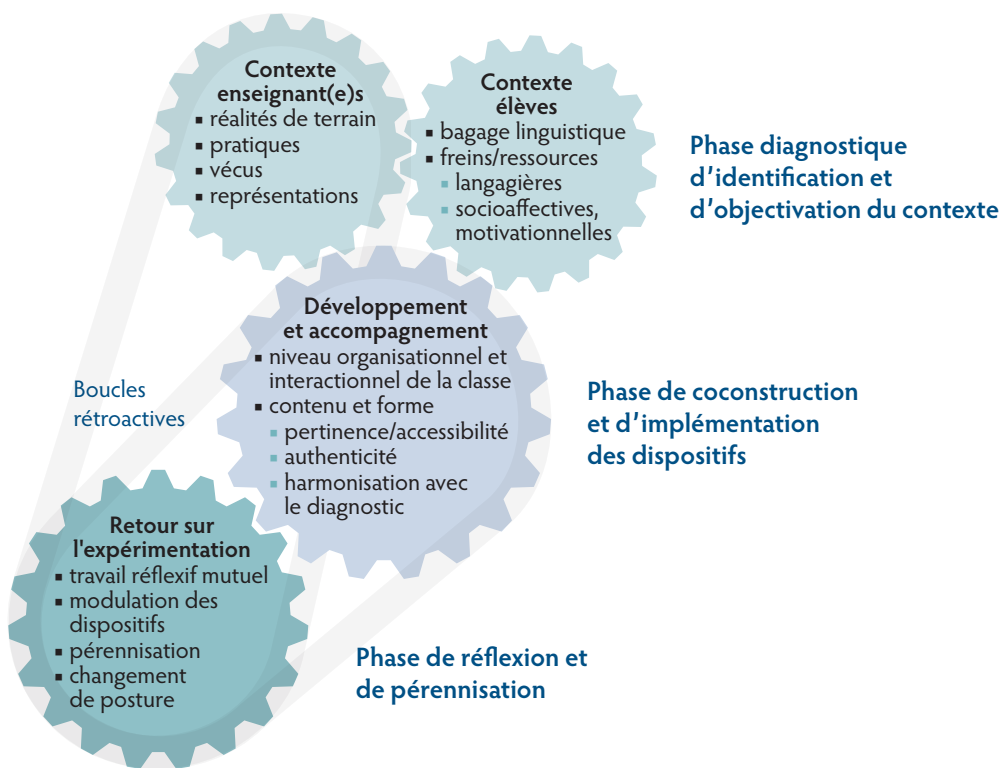


Figure 1 Phases de la dynamique ascendante, soutenues par un dialogue « inter-chercheuses-praticiennes »

3.2 MODALITÉS GÉNÉRALES DE L'ACCOMPAGNEMENT

Les modalités d'accompagnement des équipes enseignantes en langues modernes ont varié au cours des deux années de l'expérience pilote : pour chaque équipe, 10 à 16 rencontres se sont déroulées soit en école, soit à distance ou de manière hybride, et se sont assorties de contacts récurrents et individuels avec une personne enseignante ou coordinatrice. Plusieurs de ces interactions ont été documentées : les propos des personnes enseignantes interrogées ont été transcrits puis identifiés avec des codes spécifiques. Il est très vite apparu important de dépasser le cadre de l'équipe ou celui de l'école pour aller vers un élargissement, un début de communauté d'apprentissage professionnel (CAP), notamment par l'entremise de six ateliers interécoles (eux aussi documentés) pour le partage d'expérience, d'outils ou de dispositifs. Cet élargissement a permis de prendre conscience (de manière rassurante) de problèmes récurrents dans les différents contextes, de partager des expériences comme source d'inspiration et de reconnaître le rôle d'initiation et de médiation des chercheuses.

En outre, l'encadrement des équipes se devait d'être différencié. Ainsi, les équipes les plus sceptiques et résistantes au changement ont été motivées, soutenues et réactivées, tandis que les équipes curieuses, enthousiastes et (extrêmement) motivées ont pu être guidées, rassurées et recentrées dans leurs priorités.

Avant de détailler le travail collaboratif, il est important de souligner quelques constats. Le premier est qu'indépendamment de l'adhésion ou non à l'expérience pilote, toutes les équipes font généralement preuve d'une grande disposition (en temps comme en énergie) à faire progresser — en fonction de leurs conceptions — leurs élèves. Le deuxième constat est la très grande inégalité de moyens disponibles dans les écoles en termes d'équipement, de ressources, mais aussi de flexibilité, de possibilités de formation et de reconnaissance des expérimentations et innovations pédagogiques, par exemple. Le troisième constat porte sur les répercussions de la crise sanitaire sur le déroulement du projet, en particulier, et du cycle d'apprentissage, en général : bien qu'elle ait été un frein, elle s'est révélée être une opportunité de développement des moyens électroniques et d'expérimentation pédagogique.

3.3 GAGNER LA CONFIANCE DES ÉQUIPES ENSEIGNANTES

Lever les barrières et gagner la confiance des personnes enseignantes a été primordial dans le développement du dialogue « inter-chercheuses-praticiennes ». En effet, si certaines équipes débordaient d'énergie et de motivation, les chercheuses se sont heurtées, dès la présentation des balises de l'expérience pilote, tant à de la méfiance qu'à des représentations figées ou erronées de dispositifs didactiques. Ainsi, une enseignante les a interpellées immédiatement d'un ton sec et ironique en ces termes :

Vous avez une expérience dans le premier degré au moins ? Parce que, des universitaires qui ne vont pas sur le terrain et qui, depuis leur tour d'ivoire, viennent nous dire ce qu'il faut faire, on connaît ! (Ens.LMod atelier interécoles, sept. 2019)

Ce verbatim est révélateur de la méfiance face à l'imposition de changements et de dispositifs selon une dynamique descendante provenant du ministère ou des sphères académiques. Par ailleurs, concernant les concepts de différenciation et d'activation de l'oralité en classe, il est apparu rapidement que la large majorité des personnes enseignantes n'avaient soit aucune idée, soit des représentations erronées, souvent assorties d'une réticence plus ou moins ferme, comme en témoignent ces deux réactions :

La différenciation n'est possible que si je m'assieds à côté de l'élève pour lui expliquer individuellement ce qui ne va pas. » (Ens.LMod, oct. 2019)

Tant qu'ils ne maîtrisent pas la grammaire et le vocabulaire, l'oral n'a pas de sens. (Ens.LMod, oct. 2019)

Ce dernier verbatim fait écho au manque d'aisance et de confiance en soi dans la maîtrise des langues cibles de nombreuses personnes enseignantes, qui est apparu tant dans leurs pratiques didactiques que dans leurs contacts en équipe. Ce constat était si prégnant qu'il a poussé les chercheuses à adapter leur communication « inter- » recherche et pratique, à savoir éviter les langues cibles. Lors de l'expérience pilote, il est apparu que plus les personnes enseignantes étaient incertaines, plus

elles travaillaient des aspects théoriques (grammaire ou vocabulaire peu contextualisés, expliqués uniquement en français), au détriment d'activités pratiques, qui impliquaient spontanéité, maîtrise langagière et sens de la répartition de leur part.

Gagner la confiance de ces praticiens et praticiennes s'est donc fait pas à pas, par le partage — très prudent — des expériences des chercheuses, qui attestaient de leur expertise sur le terrain en tant qu'enseignantes. Mais leur confiance a surtout été acquise grâce à l'écoute attentive des réalités du milieu spécifique à chaque équipe (y compris leurs conditions matérielles, relationnelles et environnementales), et ce, avec empathie et patience, le tout assorti de suggestions — prudentes à nouveau — et de ressources (fiches, outils, clips vidéos et sites didactiques, références de recherches, si possible, vulgarisées...), égrainées au fil des rencontres et des besoins.

C'est toutefois l'enquête diagnostique des élèves « Les langues et moi » (Biémar et al., 2021b) qui a été un moment clé, tant dans la construction du dialogue « inter-chercheuses-praticiennes » que de l'appropriation du projet par les personnes enseignantes. Cette analyse individualisée, guidée par les chercheuses, a permis de conscientiser les membres de chaque équipe à la réalité perçue par leurs élèves, de dégager des pistes concrètes d'action et surtout, de se (re)motiver grâce aux réactions inattendues et positives des élèves, perçues comme une reconnaissance de l'implication des personnes enseignantes. Cela a aussi légitimé le rôle des chercheuses au niveau de la démarche, de l'analyse et de l'accompagnement.

3.4 RETOMBÉES DU DIALOGUE « INTER-CHERCHEUSES-PRATICIENNES » EN LANGUES MODERNES

Que ce soit en équipe disciplinaire au sein d'une école ou par les ateliers interécoles, le travail a été apprécié par les équipes enseignantes parce qu'il a permis : 1) plus d'échanges sur la façon d'aborder les contenus de cours et de résoudre des problèmes communs et récurrents ; 2) l'appropriation du concept de différenciation, menant au partage de ressources et de pratiques sur le sujet ; 3) l'élaboration et l'implémentation, en équipe et entre équipes, de nouveaux outils et dispositifs, dont le diagnostic « Les langues et moi » (Biémar et al., 2021b) ; 4) la recherche de collaboration entre écoles (visites, partage d'outils ou de plateformes).

À une exception près (l'équipe attendait un catalogue d'outils prêts à l'emploi), toutes les équipes ont souligné l'amélioration des relations interpersonnelles, à savoir plus de collaboration, plus d'échanges et de partages, plus de stimulation mutuelle, une meilleure connaissance d'autrui. Le croisement des regards et la reconnaissance des talents de chacun et chacune (préexistants, mais méconnus) a contribué à accroître l'appréciation réciproque au sein des équipes.

Certaines personnes enseignantes ont rapporté que cette démarche ascendante, accompagnée par les chercheuses, a changé de manière positive leur perception de leur métier et de leur rôle. Ces

personnes ont pris conscience du potentiel dont elles disposent elles-mêmes et de l'aspect bénéfique du partage dans un cadre du type CAP, comme en témoigne cet enseignant :

S'il y a une chose à retenir de cette expérience, c'est l'échange avec les équipes de langues des autres écoles. Le contact en réel avec eux est nécessaire et si nous pouvions organiser des rendez-vous, deux ou trois par an, [...] ce serait vraiment un plus. (Ens.LMod, mai 2021)

Même si les effets de cette démarche d'expérimentation cadrée par la relation « inter-chercheuses-praticiennes » étaient plus difficilement quantifiables de manière scientifique, notamment au sujet des bénéfices directs sur l'apprentissage des élèves, elle révèle un potentiel à long terme, pour les personnes enseignantes, qui se disent bien plus confiantes pour analyser, réfléchir et développer des outils et des pratiques nouvelles au sein d'une équipe pédagogique stimulante. Cette démarche influence également, d'une part, la perception que les personnes enseignantes ont de leurs élèves et de leurs processus d'apprentissage et, d'autre part, leur capacité à comprendre, interpréter et accompagner ces processus. Ces aspects permettent donc de dépasser des représentations figées de leur enseignement, mais aussi de revoir de manière positive l'image qu'elles ont de leur métier et des possibilités qu'il recèle, lorsque les conditions sont (plus ou moins) réunies.

4 FREINS ET LEVIERS À LA CONSTRUCTION DU DIALOGUE « INTER-CERCHEUSES-PRATICIENNES » EN LANGUES MODERNES

Sur base de l'expérience pilote décrite, des freins et des leviers à la construction du dialogue « inter-chercheuses-praticiennes » en langues modernes se dégagent. Ils concernent : 1) des aspects purement structurels et organisationnels ; 2) des postures face aux changements et aux représentations ; 3) l'adhésion au projet et les attentes face à celui-ci ; et enfin, 4) les aspects relationnels, y compris la dimension linguistique.

Ces freins et leviers sont listés de manière synthétique dans le Tableau 1, mais ne doivent en aucune manière être lus de manière strictement verticale (que les freins, que les leviers). Un large panorama de configurations se dégage, allant des plus favorables aux plus défavorables, incluant toutes les combinaisons intermédiaires. Par exemple, une équipe enseignante peut disposer de peu de moyens techniques et de peu de temps mis à disposition, mais être particulièrement motivée et engagée dans le projet, bien que souffrant d'une grande rotation parmi ses membres, sans que l'investissement soit reconnu par la direction et parvenir néanmoins à développer une dynamique positive et productive. À contrario, une école peut disposer de moyens techniques avancés, d'une valorisation par la direction (dont du temps disponible), mais rester figée dans des préconceptions peu favorables au travail en équipe, aux formations, aux échanges et à l'évolution de ces représentations, donc des dispositifs didactiques.

Tableau 1 Synthèse des freins et leviers identifiés pour la construction du dialogue « inter-chercheuses-praticiennes »

	Freins	Leviers
Aspects structurels et organisationnels scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manque de temps disponible et reconnu ▪ Manque de soutien, de reconnaissance et de valorisation des expériences didactiques par la direction ▪ Moyens et soutien techniques et pratiques limités ▪ Personne responsable de la coordination imposée ou non reconnue par les pairs ▪ Instabilité des membres de l'équipe pédagogique ▪ Réalités socioéconomiques vécues comme problématiques ▪ Concurrence entre implémentations 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Temps disponible et reconnu (heures de concertation et de coordination) ▪ Soutien, reconnaissance et valorisation des expériences didactiques par la direction ▪ Moyens et soutien techniques et pratiques développés ▪ Personne responsable de la coordination choisie et reconnue par les pairs ▪ Stabilité de l'équipe pédagogique (au moins un noyau dur) ▪ Réalités socioéconomiques favorables ou perçues comme un défi à relever
Posture face aux changements	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résistance (Pacte, réforme, nouveaux programmes, etc.) ▪ Hétérogénéité des profils d'élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ouverture, curiosité, motivation pour renouveler l'enseignement selon les attentes et les profils hétérogènes des élèves
Représentations (erronées ou pas)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rigidité et conservatisme ▪ Pas d'intérêt pour nouvelles notions, concepts, dispositifs et outils didactiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ouverture et intérêt pour nouvelles notions, concepts, dispositifs et outils didactiques
Adhésion au projet	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non volontaire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Volontaire
Attentes au sujet des outils et dispositifs didactiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demande d'outils « clé sur porte » ▪ Individualisme sans partage de ressources ▪ Désintérêt pour les CAP ou les formations 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partage, adaptation, création d'outils ▪ Demande de CAP et de formations
Aspects relationnels	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peu ou pas de disponibilité ▪ À priori négatif vis-à-vis (du travail avec) des chercheuses / des collègues (externes) ▪ Attitude distante, d'attente et sans engagement face au projet ▪ Forte insécurité linguistique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disponibilité et flexibilité ▪ Reconnaissance et attitude positive vis-à-vis (du travail avec) des chercheuses / des collègues (externes) ▪ Attitude ouverte, écoute mutuelle, engagement dans le projet ▪ Peu ou pas d'insécurité linguistique

Le rôle de la personne responsable de la coordination interne de l'équipe est également crucial pour construire le dialogue, comme relais entre les personnes praticiennes et l'équipe de recherche, en raison de son incidence sur le développement et la gestion de la dynamique d'équipe. Cette personne doit, pour ce faire, bénéficier du soutien tant de la direction que de son équipe, afin de pouvoir à la fois diriger et décider, tout en étant à l'écoute de ses collègues et des chercheuses. De même, le rôle des membres de l'équipe de recherche comme personnes relais est primordial tant dans la gestion des dynamiques internes des équipes enseignantes que dans le développement et la gestion des rencontres interécoles, en prémices à de véritables CAP. À cette fin, les chercheuses doivent, d'une part, se mettre en retrait, dans une position d'écoute et d'ouverture, tout en prodiguant des conseils de manière discrète et non intrusive. D'autre part, elles doivent également agir à titre de guide averti, être structurantes et exigeantes, tout en initiant des démarches *intra-* et interécoles. Ce difficile équilibre n'est possible que si chaque personne dispose de temps pour construire et gagner la confiance mutuelle d'autrui.

5 CONCLUSION

Face à des changements imposés par des autorités ministérielles ou académiques, souvent accueillis avec méfiance et réticence par les équipes enseignantes, un accompagnement marqué tant par une approche ascendante et personnalisée de l'expérimentation réflexive de nouvelles pratiques pédagogiques que par le développement de nouveaux outils ou dispositifs didactiques se révèle porteur de changements et moteur de dynamiques professionnelles. Cet accompagnement requiert la mise en place d'une relation « inter-chercheuses-praticiennes », basée sur la confiance et la reconnaissance mutuelle de l'expertise et du rôle de chaque partie. L'expérience pilote relatée ici souligne le cheminement que cela représente pour prendre en compte les spécificités du terrain, les besoins et sensibilités de chacun, donc le temps et les compromis nécessaires.

La pratique, la réflexivité, la mutualisation et le gain de confiance qui émanent d'une telle approche ascendante, soutenue par un réel dialogue entre les personnes œuvrant en recherche et en pratique, semblent poser des bases solides pour la pérennisation et l'autonomisation des équipes enseignantes dans le développement d'autres dispositifs didactiques *intra-* ou interscolaires.

S'il n'y a toutefois aucune garantie de succès, étant donné la composition multifactorielle d'une telle relation « dans l'*inter-* » (cf. les freins et leviers identifiés), il semble cependant bénéfique que les acteurs et actrices, tant de la recherche que de la pratique, sortent autant que possible de leurs tours respectives (d'ivoire ou de béton brut) pour s'ouvrir et s'enrichir mutuellement d'expériences à partager — en français comme en langues cibles.

Remerciements

Nous remercions les équipes enseignantes et leurs élèves pour leur participation au projet d'expérience pilote « Accompagnement personnalisé au service des apprentissages au sein du premier degré commun »² financé par la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2019-2021, promue par l'Université de Namur en partenariat avec l'HENALLUX, dont les rapports ont été produits par Biémar et al. (2021a, 2021b).

RÉFÉRENCES

- Biémar, S., Romainville, M., Mettwie, L., Plumet, J., Alonso, P., Delvaux, S., Demiddeleer, S., Depuis, C., Hayez, C., Maravelaki, A. et Vanhoolandt, C. (2021a). *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1er degré de l'enseignement secondaire. Rapport final de recherche — Partie 1*. Université de Namur. https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/61839018/Rapport_UNAMUR_HENALLUX_JUIN21_Final.pdf
- Biémar, S., Romainville, M., Mettwie, L., Plumet, J., Alonso, P., Delvaux, S., Demiddeleer, S., Depuis, C., Hayez, C., Maravelaki, A. et Vanhoolandt, C. (2021b). *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1er degré de l'enseignement secondaire. Rapport intermédiaire de recherche. Période du 1er septembre 2020 au 31 janvier 2021*. Université de Namur. https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/62945292/APSEC_Rapport_interm_diaire_janv2021_UNAMUR_HENALLUX.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Circulaire 7046. Expérience pilote visant à développer l'accompagnement personnalisé au premier degré secondaire commun et à dénouer des obstacles à l'apprentissage*. Belgique. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46056_000.pdf
- Parlement de la Communauté française. (2019). *Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun* (document n° 47165). Belgique. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-10/47165_0018.pdf

2 Voir le site <https://researchportal.unamur.be/en/projects/accompagnement-personnalis%C3%A9-au-service-des-apprentissages-au-sein-2/>