

S’initier à la recherche collaborative en didactique du français par le mentorat inversé

Un levier pour le développement professionnel des (futurs) enseignants ?

Marielle Wyns

UCLouvain – Cripedis & Girsef ; Haute École Léonard de Vinci

Séverine De Croix

UCLouvain – Cripedis & Girsef

Introduction

La Réforme de la formation initiale des enseignants en cours en Fédération Wallonie-Bruxelles vise notamment à développer, chez les futurs enseignants, des compétences de niveau 7 (Cadre Européen des Certifications) susceptibles de les aider à faire face avec flexibilité à des situations pédagogiques et professionnelles complexes. En particulier, il importe qu’ils soient capables, en tant que praticiens réflexifs, de choisir de manière éclairée des pratiques didactiques, en fonction des acquis et des besoins observés chez les élèves, des particularités du contexte et des principes d’enseignement réputés efficaces.

Le dispositif de formation dont il est question dans cette contribution vise à développer de telles compétences : il entend notamment sensibiliser les futurs enseignants aux démarches de recherche en éducation, tout en favorisant leur insertion professionnelle. Programmé en dernière année de formation, il s’articule autour de la réalisation du travail de fin d’études (TFE) et prévoit l’expérimentation de postures de chercheur et de mentor, la collaboration avec des enseignants en exercice et l’appropriation d’un outil didactique.

Dans cet article, après avoir présenté le cadre théorique, nous explicitons les étapes du dispositif de formation, nous le modélisons et nous illustrons sa réception par les étudiants à l’aide de verbalisations collectées par le biais d’entretiens menés à posteriori. Notre contribution, de nature qualitative et exploratoire, vise à mieux comprendre les leviers de développement professionnel activés dans le dispositif de formation, et à faire émerger des hypothèses et questions de recherche susceptibles d’être explorées ultérieurement.

1. Cadrage théorique

1.1. Le rapport complexe des enseignants à la recherche

Les formateurs et chercheurs en didactique et sciences de l’éducation évoquent fréquemment les résistances des enseignants à intégrer les travaux de

recherche dans les lectures qu'ils mènent pour exercer leur métier, à s'approprier les résultats – foisonnants et, parfois, contradictoires – des recherches, et à concevoir et mettre en œuvre leurs planifications de cours au regard de ces résultats. Plusieurs facteurs peuvent être avancés, de façon prudente, nuancée et provisoire, pour tenter d'expliquer cela. Si les résultats des recherches irriguent peu les pratiques des enseignants, c'est sans doute d'abord parce que ceux-ci les connaissent peu (voire pas du tout). Comme le rappelait Roland Goigoux lors d'une conférence en 2017, les travaux scientifiques n'incluent pas toujours la démarche de vulgarisation qui permettrait aux enseignants de s'approprier de façon réaliste les résultats de recherche ; les canaux de diffusion ne favorisent pas la réception de ces résultats par les praticiens ; enfin, les formations professionnelles sont peu centrées sur les caractéristiques favorables aux apprentissages et/ou ne prennent que rarement en charge l'articulation entre sciences du comportement, neurosciences et sciences de l'intervention (Goigoux, 2017). En outre, il s'agirait de s'assurer du caractère utile, utilisable et acceptable des outils didactiques produits par les recherches, ce qui suppose d'envisager les contraintes d'ensemble qui pèsent sur l'activité de l'enseignant et de s'interroger sur la proximité vs la distance qui s'établit entre ces dispositifs et son activité ordinaire dans la classe (Tricot et *al.*, 2003).

D'autres travaux ont par ailleurs montré que les dispositifs de formation à orientation prescriptive ont une faible incidence sur les pratiques des stagiaires ou des enseignants novices (Gelin, Rayou et Ria, 2007). En réalité, les enseignants qui débutent dans le métier disposent d'une multitude de références pour diriger leur activité d'enseignement (Gelin, Rayou et Ria, 2007), entre lesquelles ils opèrent peu de distinctions. La priorité est ainsi souvent accordée aux ressources en ligne (tels que les blogs ou sites collaboratifs) qui peuvent se révéler assez éloignées des résultats de recherche (Duvion-Parmenier, Noyes-Rocaché et Garcia-Debanc, 2021).

Enfin, si la recherche a été identifiée comme un levier de développement professionnel des enseignants (Darling-Hammond et *al.*, 2017), les moyens d'engager ces derniers à s'approprier les travaux scientifiques restent à explorer. Afin d'assurer la dissémination effective des résultats et de susciter de « nouvelles » pratiques (ou des pratiques ajustées), plusieurs leviers semblent pouvoir être activés : recourir à des outils didactiques qui prennent en compte à la fois les pratiques recommandées par la recherche et le travail ordinaire des enseignants, inclure ces derniers dans le processus de recherche, mettre en place diverses formes de mentorat.

1.2. Les outils didactiques comme médiateurs de principes didactiques

L'introduction d'un « outil » (Simard et *al.*, 2019) ou « instrument » (Schneuwly et Ronveaux, 2021) didactique est susceptible de contribuer au développement professionnel des enseignants. Le terme « outil » est utilisé dans la littérature avec des significations diverses : il peut s'agir de supports pour les élèves, de moyens techniques ou numériques utilisés dans la classe, d'éléments liés au langage (gestes, voix, postures...) ou d'artefacts guidant la

planification et la mise en œuvre du travail de l'enseignant (Daunay, 2011 ; Lacelle et *al.*, 2017 ; Cèbe et Goigoux, 2018 ; Bouchekourte et *al.*, 2025). Nous utilisons ici le terme « outil » afin de désigner spécifiquement un ouvrage didactique, conçu dans une « logique dispositif », c'est-à-dire organisant les activités d'apprentissage selon un déroulement séquentiel (Delarue-Breton, 2012 ; Crinon et Viriot-Goeldel, 2021). Un outil est dit « robuste » lorsqu'il présente, d'une part, une rigueur scientifique et théorique, et d'autre part, une cohérence avec les caractéristiques et les besoins des élèves (Kervyn, 2020).

Comme le souligne Rabardel (2005), les outils n'ont pas seulement une fonction productive (aider les enseignants à fonctionner, c'est-à-dire à mener des activités dans leur classe), mais également une fonction constructive (leur donner les ressources pour produire ultérieurement, en transformant en profondeur leurs pratiques et leurs représentations). En somme, il s'agit, par l'intermédiaire des outils, de « changer les pratiques des enseignants pour changer leurs conceptions » (Cèbe et Goigoux, 2018, p. 80).

Toutefois, un outil didactique n'atteint sa visée constructive que s'il fait l'objet d'une véritable appropriation par l'enseignant. Dans la lignée de Theureau (2011), nous nommons « appropriation » « l'intégration de nouveaux outils et dispositifs à la culture propre » de l'enseignant (p. 11). L'enjeu est que ce dernier modifie progressivement ses perceptions initiales et ses pratiques, en adaptant l'outil proposé à son contexte tout en intégrant les principes didactiques et les gestes professionnels qui le sous-tendent (Penneman et *al.*, 2016). Rabardel (2005) soutient que l'appropriation n'est donc pas le résultat d'une application mécanique de propositions prescrites, mais plutôt un processus d'ajustement mutuel, dans un double mouvement d'instrumentation des pratiques de l'enseignant et d'instrumentalisation de l'outil.

Selon différentes études, l'appropriation est favorisée, notamment, lorsque l'outil lui-même répond à des critères d'utilisabilité (facilité pour comprendre l'outil, confort d'utilisation, charge de travail, flexibilité et adaptation au public visé), d'utilité (valeur accordée à l'outil, bénéfices pour les élèves tant sur le plan des compétences que sur l'engagement) et d'acceptabilité (compatibilité avec les programmes et les pratiques et les valeurs de l'enseignant et son développement professionnel) (Tricot et *al.*, 2003 ; Renaud, 2020).

1.3. Les bénéfices de la recherche collaborative pour les enseignants

Outre les caractéristiques des outils, d'autres leviers peuvent être activés pour favoriser l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques. En particulier, la participation à une recherche collaborative (Desgagné, 1997), qui implique les chercheurs et les praticiens dans toutes les phases de la recherche, est susceptible de rapprocher les enseignants des résultats de recherche.

Le processus se décline en trois étapes. Premièrement, lors de la co-situation, la problématique de recherche est définie en tenant compte à la fois des préoccupations du milieu de pratique et du champ de recherche concerné. Deuxièmement, au cours de la phase de co-opération, les différents acteurs

collaborent dans une logique de complémentarité des expertises afin de construire de nouvelles connaissances en réponse à la problématique. Troisièmement, les connaissances produites sont communiquées dans des formes variées, adaptées respectivement aux milieux professionnel et scientifique (Desgagné et *al.*, 2001).

Plusieurs études ont montré que les enseignants engagés dans de telles recherches s'approprient de nouveaux savoirs de référence, qu'ils se familiarisent avec la communication de ces savoirs et qu'ils les mettent en œuvre dans le cadre de leur contexte pédagogique (Decorte, Colognesi, Dachet et Meunier, 2024 ; Nizet et Leroux, 2015 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). Bien plus, dans ces projets, les enseignants ne sont pas seulement des récepteurs de connaissances, mais aussi des producteurs de savoirs : leur participation active à toutes les étapes du processus leur permet de mieux comprendre leur pratique et de contribuer à une forme d'innovation pédagogique qui tient compte des réalités et des besoins du terrain, au bénéfice de tous les praticiens, formateurs et chercheurs (Morrisette, 2013).

Dans les recherches de ce type, les chercheurs, qui entretiennent une certaine proximité avec les acteurs de terrain, sont amenés à mobiliser tour à tour différentes postures. S'ils cherchent généralement à éviter la posture d'expert, ils sont parfois contraints de l'adopter ponctuellement pour ne pas « rompre le contrat » avec les praticiens, par exemple lorsque ces derniers leur demandent comment s'y prendre dans telle situation, ou pour aborder tel contenu spécifique. La configuration de la recherche collaborative les amène toutefois à renvoyer autant que possible les acteurs à leurs propres compétences et à maintenir une co-construction du sens au sein de la collaboration (« *Je ferais ainsi. Mais c'est une idée. Il en existe d'autres. Et toi, comment vois-tu cela ?* ») (Bednarz, 2016, p. 176).

1.4. Les bénéfices du renversement de l'expertise : le cas du mentorat inversé

L'appropriation d'un outil innovant peut également être favorisée par la collaboration avec un pair expert, comme c'est le cas, par exemple, dans le dispositif du mentorat inversé. Né d'une expérimentation universitaire aux États-Unis, dans le domaine des compétences informatiques et numériques, le *reverse* ou *reciprocal mentoring* consiste à associer un employé relativement jeune à un collègue plus âgé ou plus expérimenté : le « junior » agit comme « mentor » pour partager son expertise avec un « senior » qui apparaît dans cette configuration, comme le « mentoré » (Murphy, 2012 ; Foliot et Chaliès, 2025). Ce dispositif a ainsi pour particularités de renverser la hiérarchie organisationnelle habituelle, de mettre l'accent sur le « leadership » et la compétence professionnelle du mentor dans un domaine spécifique, et de favoriser le partage des connaissances dans les deux sens : « le partenariat est caractérisé par la réciprocité et le respect mutuel et il vise au développement de part et d'autre des mentors et des mentorés » (Zauchner-Studnicka, 2017, p. 550).

Au sein de travaux dans le domaine de l'éducation et de la formation – en relation avec l'acculturation au numérique, à de nouvelles pratiques d'enseignement des langues (Valle *et al.*, 2022) ou de la lecture littéraire (Foliot, 2024) –, le mentorat inversé apparaît comme un dispositif heuristique qui engendre des bénéfices pour les deux parties. Du côté des « mentorés », il aide à vaincre les résistances du corps professoral au changement de pratiques, stimule la créativité et le développement professionnel, notamment parce que l'acquisition de nouveaux modes de faire se déroule en dehors de toute pression hiérarchique (Chen, 2016 ; Morris, 2017 ; Zauchner-Studnicka, 2017 ; Browne, 2021). Du côté des mentors, le mentorat inversé développe l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité des novices (Browne, 2021), favorise leur intégration socio-professionnelle (Browne, 2021), suscite la réflexion sur les croyances et doxas relatives à la discipline (Valle *et al.*, 2022) et soutient le développement de collectifs apprenants favorables à la diffusion d'objets didactiques issus des avancées scientifiques (Foliot, 2024).

De tels effets bénéfiques du mentorat inversé reposent sur la collaboration (équilibrée et bidirectionnelle) du mentor et du mentoré, sur l'accompagnement du mentorat par l'établissement de formation initiale qui l'instaure et en assure le suivi et l'évaluation, sur l'aménagement de temps et d'espaces de partage entre partenaires.

2. Vers l'élaboration d'un dispositif de formation intégré

Dans cette partie, nous présentons l'organisation et les principes d'un dispositif de formation qui active les trois leviers présentés ci-avant, dans l'objectif de favoriser le développement professionnel des futurs enseignants : l'appropriation d'un outil didactique reconnu comme robuste, la participation à une recherche collaborative et l'expérimentation d'un mentorat inversé. Ces trois leviers sont considérés comme complémentaires, non hiérarchisés, et la situation de formation, qui précède l'entrée imminente dans le métier, est relativement inédite pour les étudiants.

2.1. Caractéristiques et déroulement du dispositif de formation

Le dispositif étudié s'inscrit dans la dernière année de la formation initiale d'instituteur primaire. Il comporte 54 h de formation et 16 h d'expérimentation sur le terrain, réparties sur 9 semaines (d'avril à juin). Ce module de spécialisation optionnel vise à outiller les étudiants pour la gestion positive de l'hétérogénéité dans le cadre du cours de français ; il entend également contribuer au développement professionnel des enseignants en exercice. Il repose sur une collaboration entre équipes pédagogiques volontaires, étudiants et formateurs.

Dans un premier temps, les titulaires de classe identifient un objectif pédagogique en lecture-écriture pour lequel ils souhaitent se voir outillés. Avec le guidage d'une formatrice, ils choisissent un outil didactique validé par la

recherche¹, à la lumière de différents facteurs, liés notamment au contexte d'apprentissage et aux pratiques pédagogiques habituelles. En l'occurrence, les outils proposés sont des ouvrages didactiques publiés, reposant sur des principes d'enseignement de la lecture et de l'écriture qui, selon les résultats de recherche, favorisent l'apprentissage de tous les élèves, notamment des plus fragiles (Bianco, 2016 ; Mons et *al.*, 2018 ; Foorman et *al.*, 2016 ; Vaughn et *al.*, 2022). Ces outils, qui proposent des déroulements de leçons structurés, ont pour point commun d'aider les enseignants à expliciter les objectifs des activités, leur inscription dans un continuum didactique et les démarches utiles pour les réaliser (par le biais, par exemple, de tableaux d'ancrage²). De plus, ils stimulent la création d'une communauté de lecteurs/scripateurs, les interactions entre pairs et la verbalisation des stratégies de lecture/écriture par les élèves eux-mêmes. Enfin, ils véhiculent une vision positive de l'hétérogénéité en établissant la progression à partir des besoins des élèves les plus vulnérables, et prévoient des modalités de prise en charge différenciée (entretiens individuels, etc.).

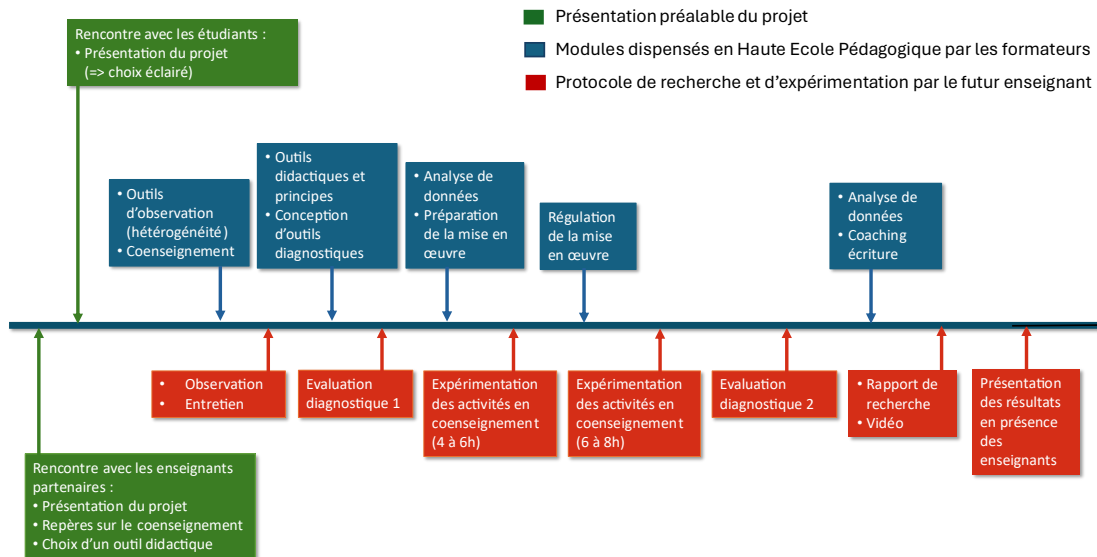
Une fois l'outil choisi, chaque enseignant se voit attribuer un étudiant partenaire. Celui-ci est formé à l'institut de formation, de manière à s'approprier l'outil didactique et les principes qui le sous-tendent – ce qui lui permettra d'endosser, par la suite, une posture d'expert. Il prépare les déroulements de leçons et le matériel. Il conçoit des outils diagnostiques qui lui permettront de mesurer la progression des élèves dans le domaine d'apprentissage visé, avec la distance propre au chercheur.

Au cours du module, les séances de formation sont organisées en alternance avec des moments d'expérimentation sur le terrain (voir figure. 1).

¹ Outre la validation inhérente à leur conception même, les outils proposés aux enseignants ont fait l'objet d'une validation secondaire par un consortium de chercheurs (UCLouvain, ULiège, HE Vinci, Ephec Education, HELMo, HE2B) financé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les comptes rendus de ces validations sont disponibles sur la plateforme de ressources pédagogiques www.e-classe.be. Les enseignants ont ainsi le choix entre les ouvrages suivants : *Narramus* (Cèbe et Goigoux, 2024), *Lectorino et Lectorinette* (Goigoux et Cèbe, 2019), *Lector et Lectrix* (Goigoux et Cèbe, 2019), *Lirécrire pour apprendre* (De Croix et *al.*, 2018), *A grand pas vers l'écriture de textes narratifs/informatifs* (Calkins, 2019/2020), *Scriptum* (Martinet et *al.*, 2020), *Viv(r)e l'orthographe !* (Wyns, 2018), *Les orthographes approchées* (Montesinos-Gelet et Morin, 2006).

² Le tableau d'ancrage est un outil pédagogique utilisé dans les classes pour structurer les démarches cognitives explicitement enseignées relativement à un apprentissage visé. Il se présente le plus souvent sous la forme d'un support visuel, créé avec les élèves ; il synthétise et illustre les stratégies ou procédures liées à une matière ou à une compétence. Il vise à développer l'autonomie cognitive et à favoriser le transfert, dans de nouvelles situations, des démarches apprises.

Figure 1. *Déroulement du dispositif de formation intégré*



Dans un premier temps, l'étudiant est outillé pour l'observation des différentes formes d'hétérogénéité (socio-culturelle, linguistique, cognitive...) présentes dans la classe ; il reçoit également des repères utiles à la mise en œuvre ultérieure d'un co-enseignement avec le titulaire.

Après avoir observé, sur le terrain, les éléments du contexte pédagogique et questionné l'enseignant partenaire sur ses pratiques didactiques habituelles dans le domaine de la lecture/écriture, l'étudiant revient à la Haute École. Là, il est amené à vivre, par isomorphisme, une séquence d'apprentissage issue de l'outil didactique choisi par le titulaire, puis à l'analyser. Avec l'accompagnement du formateur, il en dégage les principes fondateurs et les objectifs pédagogiques spécifiques. Sur cette base, il construit un outil diagnostique lui permettant d'évaluer, en amont de l'expérimentation, les pré-acquis des élèves dans le domaine ciblé – cela lui permettra également, plus tard, de comparer avec cette « ligne de base » (Schelstraete, 2011) les compétences démontrées au terme de la mise en œuvre.

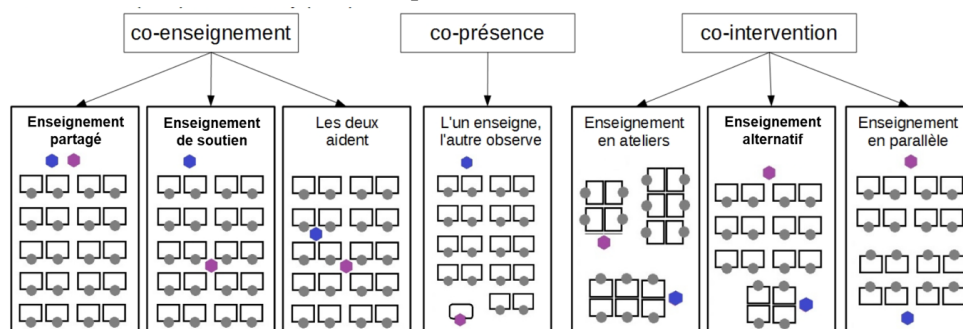
Après être allé, dans la classe, faire passer l'épreuve diagnostique initiale aux élèves, l'étudiant est outillé, par le formateur, pour l'analyse des données collectées. Il est également accompagné³ dans l'appropriation de la séquence didactique, à laquelle il apporte des aménagements adaptés au contexte et aux besoins observés chez les élèves, dans le respect des principes sous-jacents aux outils : il réalise un support de préparation personnel, au sein duquel il met en lumière et/ou ajoute des modalités concrètes de gestion positive de l'hétérogénéité ; il prépare également le matériel didactique. Il développe

³ L'accompagnement prévoit des activités de lecture scientifique permettant aux étudiants de dégager des pratiques qui font consensus dans la communauté scientifique, un étayage dans l'analyse de l'outil à la lumière de ces principes, dans la construction d'un scénario didactique et de supports d'enseignement.

ainsi une expertise dans les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture soutenues par l'outil didactique. Lorsque, comme c'est le plus souvent le cas, plusieurs étudiants sont amenés à mettre en œuvre le même dispositif dans des classes différentes, ils sont invités à préparer leurs supports en collaboration.

De retour dans l'école fondamentale, chaque étudiant met en œuvre le dispositif avec son enseignant partenaire, en alternant les modalités de co-enseignement (Cook et Friend, 2010 ; Tremblay et Toullec-Théry, 2025) de manière à faire passer progressivement ce dernier d'une posture d'observateur à un engagement actif (voir figure. 2). Des moments d'échanges sont programmés, de manière à porter un regard réflexif sur les activités et leur expérimentation avec les élèves – à cette occasion, l'étudiant partage sa connaissance de l'outil et le titulaire, son expertise du contexte. Ce dernier est invité à s'impliquer progressivement dans la préparation, la mise en œuvre des activités, le retour réflexif et la régulation, ce qui favorise son appropriation progressive de l'outil.

Figure 2. Modalités de coenseignement proposées aux étudiants et aux enseignants partenaires⁴



Au milieu de l'expérimentation, un retour à la Haute École est programmé, ce qui permet à chaque étudiant de poser des questions de mise en œuvre ayant émergé de son expérience de classe, de partager ses pratiques avec d'autres étudiants, et d'apporter les régulations éventuellement nécessaires à son (co)enseignement.

Au terme de l'expérimentation, l'étudiant invite les élèves à réaliser l'épreuve diagnostique finale. Les données ainsi collectées sont analysées à la Haute École, et mises en lien avec les résultats de l'épreuve initiale. L'évolution des compétences visées est analysée d'un point de vue quantitatif (« une progression est-elle observable ? ») et qualitatif (« quels élèves progressent le plus ? dans quel(s) domaine(s) de l'apprentissage ? quelles hypothèses explicatives peut-on formuler pour interpréter l'éventuelle évolution des compétences ? »). Lorsqu'une même activité a été menée par plusieurs étudiants dans des classes différentes, les données sont traitées par l'ensemble

⁴ Les rôles mentionnés dans le modèle peuvent être indifféremment assumés par l'étudiant et/ou l'enseignant ; ils peuvent évoluer au fil de l'expérimentation.

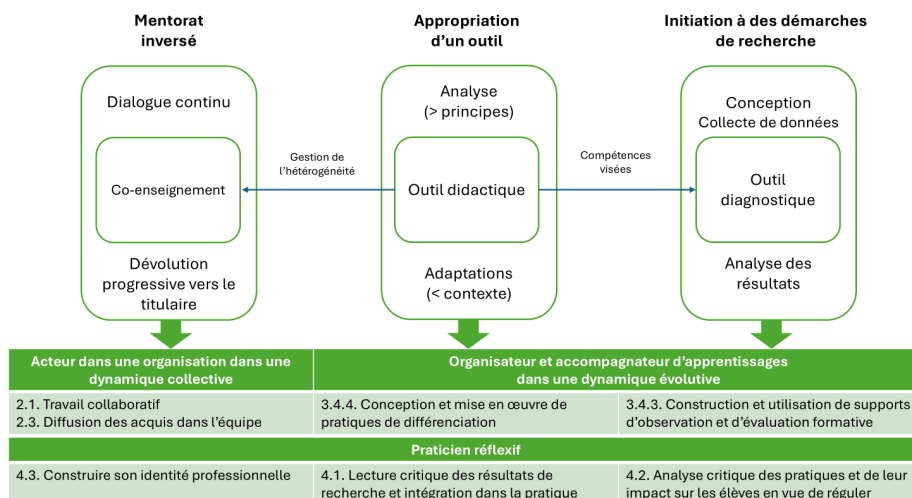
des étudiants concernés. Cela permet non seulement de travailler sur un échantillon plus significatif, mais aussi d'intégrer dans la réflexion des questionnements sur les facteurs liés à l'outil (invariant) et aux contextes (spécifiques) de mise en œuvre.

Enfin, la dernière étape du dispositif de formation consiste en la rédaction encadrée d'un rapport de recherche (qui tient lieu de travail de fin d'études). Celui-ci présente les grandes lignes du dispositif didactique initial, son appropriation par les étudiants, le contexte et les modalités de mise en œuvre, ainsi que la méthodologie de collecte et de traitement de données, les résultats observés chez les élèves, et le retour réflexif que chacun porte sur l'expérience vécue, les apports identifiés en termes de développement professionnel.

2.2. Modélisation du dispositif et analyse exploratoire de sa réception

Dans cette partie, nous nous attachons à modéliser le dispositif de formation expérimenté, en lien avec les principes théoriques sur lesquels il s'appuie. Nous y articulons également plusieurs des compétences professionnelles visées par la Réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2021), et nous mettons spécifiquement en lumière les éléments du dispositif qui favorisent le développement des compétences de niveau 7 (Cadre européen des Certifications) (voir figure. 3). Nous illustrons enfin les différents éléments du modèle à l'aide de verbalisations collectées au cours d'entretiens semi-directifs (voir guide d'entretien en annexe) menés quelques mois après la formation, auprès de 7 étudiants alors entrés dans le milieu professionnel. Deux d'entre eux ont vécu le dispositif en 2022-2023 et 5 en 2023-2024. Leurs verbalisations éclairent la réception du dispositif par les étudiants qui l'ont vécu et nous permettent *in fine* de formuler des questions et hypothèses de recherche pour des travaux ultérieurs.

Figure 3. Modélisation du dispositif de formation intégré et liens avec les compétences professionnelles visées par le Décret orientant la formation initiale des enseignants (FWB, 2021)



2.2.1. Premier levier de développement : l'introduction d'un outil didactique

Le dispositif de formation s'articule autour d'un outil didactique structuré et robuste proposé aux étudiants : ce dernier fait l'objet d'une découverte et d'une analyse au sein de l'institut de formation d'abord, d'une appropriation conduisant à d'éventuels ajustements pour l'adapter au contexte de l'école, ensuite. La formation proposée en Haute École vise à accompagner l'étudiant dans sa pratique didactique, en l'amenant à faire des liens entre, d'une part, les propositions de l'outil et, d'autre part, les pratiques pédagogiques spécifiques à l'objet d'apprentissage qui font consensus dans la communauté scientifique : il identifie les points communs entre les unes et les autres, et ajoute éventuellement des éléments supplémentaires de prise en charge des difficultés non prévues par l'outil et pertinentes au regard des besoins identifiés dans la classe.

Deux compétences professionnelles du Décret sont ainsi développées : « Agir comme pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire à travers la conception et la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique, d'accompagnement personnalisé des élèves tenant compte de leurs acquis antérieurs, de leur profil d'apprenant et de leurs besoins spécifiques et reposant notamment sur le co-enseignement ou la co-intervention pédagogique » (compétence 3.4.4) et « Lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et s'en inspirer pour son action d'enseignement [...] » (compétence 4.1).

Lorsqu'on les interroge sur ce qu'ils retiennent du dispositif de formation, certains étudiants soulignent que la réflexion menée à la Haute École sur les fondements de l'outil didactique leur a permis de mieux comprendre les processus cognitifs en jeu dans l'activité, ainsi que les difficultés potentiellement rencontrées par les élèves dans ce domaine et les leviers pour les aider à les surmonter :

Nous avons pu nous rendre compte, à l'aide de notre intervention, combien les compétences de compréhension en lecture sont complexes à développer chez les enfants. Les enseignants ont parfois tendance à projeter leurs propres facilités sur les élèves, en considérant comme logique et facile ce qui ne l'est pas forcément. Nous avons donc pu comprendre l'importance de nous décentrer de notre propre point de vue pour concevoir les difficultés des élèves, et les rassurer face aux tâches demandées [...], de multiplier les tâches de lecture [...] et de pratiquer du renforcement positif.

Pour autant, le processus d'appropriation de l'outil proprement dit peut s'avérer complexe pour certains, notamment lorsque l'utilisabilité de celui-ci semble limitée (déroulements de leçons très détaillés, structures perçues comme rigides, formulations éloignées des pratiques discursives des étudiants...). Plusieurs étudiants déclarent alors qu'ils n'ont pas l'intention de le réutiliser, même s'ils en retiennent certains principes fondateurs :

Le fond de l'outil était pertinent, mais je n'aimais pas du tout sa forme. Je ne crois pas que je l'utiliserais. En revanche, pour ce qui est de planifier

les différentes étapes, d'anticiper, ça me sert tous les jours et dans toutes les matières. Chaque atelier possède un point d'enseignement précis permettant à l'apprenant de se concentrer sur un élément à la fois. Ce procédé est une véritable « pépite » que je compte conserver dans ma pratique.

En particulier, la découverte, par le biais des outils, des pratiques d'explicitation des démarches cognitives et des modalités de prise en charge positive de l'hétérogénéité est souvent identifiée comme un apport saillant de la formation :

Ce mode d'enseignement était très sécurisant et efficace [...] en particulier pour les élèves en difficulté. L'explicitation des stratégies permettait aux enfants de les verbaliser par eux-mêmes et d'être conscients de ce qu'ils étaient en train d'apprendre, ce qui donnait du sens à cet apprentissage.

2.2.2. Deuxième levier de développement : le mentorat inversé

La dimension collaborative, au cœur du dispositif, concerne deux catégories d'acteurs distincts et s'opérationnalise dans des démarches spécifiques à chacun d'eux. D'une part, les étudiants collaborent avec leurs pairs en ce qui concerne la préparation des interventions, l'analyse de l'activité et de la progression des élèves auxquels un même outil a été proposé. D'autre part, ils coopèrent, en tant qu'experts d'un outil didactique (mentors), avec les enseignants titulaires des classes (mentorés), dans une démarche de mentorat inversé s'appuyant sur la mise en place d'un co-enseignement progressif. Cette deuxième forme de collaboration est tout à fait inédite pour les étudiants, qui, jusqu'à ce moment de leur parcours, ont endossé exclusivement une posture de stagiaires dans le cadre de leur pratique de classe – les enseignants titulaires jouant les rôles de formateurs et d'évaluateurs. Ce renversement de l'expertise leur permet de développer des compétences professionnelles spécifiques, liées notamment à leur intégration dans l'équipe pédagogique.

Trois compétences sont en effet développées par la dimension collaborative du dispositif : « S'investir dans le travail collaboratif au sein d'une équipe éducative afin d'en augmenter le professionnalisme et l'expertise par la mobilisation de l'intelligence collective » (compétence 2.1) ; « contribuer à la diffusion, au sein de l'équipe éducative, des acquis liés aux formations continues suivies ou des capacités développées par celles-ci ou par l'expérience » (compétence 2.3) et « Construire progressivement son identité professionnelle » (compétence 4.3), le statut de mentor contribuant à la construction d'une représentation de soi comme enseignant plutôt que comme stagiaire et favorisant l'insertion socioprofessionnelle des jeunes enseignants.

Relativement à ces compétences, plusieurs étudiants interrogés déclarent avoir fait évoluer leurs conceptions de la collaboration professionnelle et du co-enseignement lors du module de formation :

J'ai pris conscience qu'être seule paraît plus simple qu'être deux, alors que la réalité démontre l'inverse. Travailler en collaboration avec un collègue permet d'être plus disponible pour les élèves, de proposer des reformulations plus diversifiées, de se compléter, de différencier plus aisément.

Cela s'opère parfois au prix d'efforts consentis, et les étudiants mesurent les couts et bénéfices que représente le travail d'équipe qu'il leur est demandé de fournir tout au long du dispositif de formation :

En ce qui concerne la collaboration entre étudiantes au sein de ce travail, nous l'avons trouvée plutôt enrichissante. Au départ, nous étions quelque peu sceptiques d'être amenées à réaliser un travail de fin d'études en duo. [...] Malgré nos réticences initiales, nous avons tout fait pour que cette collaboration se passe au mieux, et nous avons été amenées à faire des compromis, n'étant pas toujours du même avis.

Les compétences de collaboration professionnelle construites en formation prennent également une autre dimension au moment de l'entrée dans le métier. Ainsi, une jeune enseignante déclare que non seulement, elle est amenée à solliciter fréquemment ces compétences, mais que de plus, elle se sent outillée pour former des collègues, ce qui favorise son insertion professionnelle :

La collaboration est très importante [...] au niveau des apprentissages mais aussi au niveau de l'entraide. [...] Et ça je le vois aussi dans le spécialisé. C'est de pouvoir encourager les autres et se déléguer le travail. [...] Ou même quand moi je collabore avec une collègue, c'est de pouvoir avoir différentes postures de coenseignement [...] Tous les types de coenseignement qu'on a vus, en fait je me rends compte que je les applique d'une certaine manière avec ma collègue et même c'est intéressant parce que comme on vient d'arriver de la Haute École, c'est des choses que les anciens enseignants n'ont pas forcément connu et appris donc c'est riche de pouvoir leur partager ça.

Enfin, une autre étudiante se dit « curieuse d'en apprendre davantage sur le co-enseignement » et « ouverte à d'éventuelles propositions d'heures d'accompagnement personnalisé ». Elle souligne également que la collaboration fructueuse avec une titulaire soucieuse d'intégrer des innovations l'a sensibilisée à la nécessité de continuellement « se former et de tester de nouvelles expériences ».

2.2.3. Troisième levier de développement : les démarches de recherche

Le dispositif met en jeu des démarches et des compétences de recherche assez nouvelles pour les étudiants et utiles à l'exercice de leur futur métier de praticien. En particulier, la conception d'une épreuve diagnostique arrimée à l'outil didactique sert le projet d'observer les élèves dans la situation didactique et de collecter des données de façon rigoureuse ; il permet également, en fin de processus, d'analyser les progressions des élèves et de formuler des hypothèses interprétatives. Cette approche, qui conduit à analyser qualitativement les difficultés des élèves et à orienter les régulations de l'enseignement, diffère des modalités d'évaluation, majoritairement sommatives, habituellement rencontrées par les étudiants novices lors de leurs stages.

La familiarisation avec la recherche par l'expérience pratique qu'entend opérer le dispositif de formation vise ainsi le développement de deux autres

compétences professionnelles : « Agir comme pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire à travers la construction et l'utilisation de supports d'observation et d'évaluation, cette dernière étant spécifiquement à visée compréhensive et formative » (compétence 3.4.3) et « Mener, individuellement et avec ses pairs, une observation et une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves afin de réguler son enseignement et d'en faire évoluer les stratégies et conditions de mise en œuvre dans une perspective d'efficacité et d'équité » (compétence 4.2).

Au terme du dispositif, plusieurs étudiants soulignent l'intérêt d'expérimenter des démarches de recherche. Certains déclarent que cela les sensibilise à des pratiques de « veille pédagogique » utiles au renouvellement constant des pratiques (« J'aurai plus le réflexe de consulter des rapports de recherche »). D'autres estiment que le regard distancié du chercheur est intéressant à adopter ponctuellement pour mesurer les effets de ses pratiques et pour collaborer avec d'autres professionnels :

La recherche est utile pour ça : renforcer les observations des enseignants.
Par la suite, notre initiation à la recherche aide à discuter avec les collègues enseignants ou logopèdes, en apportant de l'objectivité.

Une étudiante souligne en outre que le diagnostic permet de réguler son enseignement et de prendre en charge l'hétérogénéité de la classe relativement à un apprentissage ciblé :

Nous avons pu développer personnellement une compétence importante à développer en tant qu'enseignant, à savoir l'observation de nos élèves. Effectivement, nous serons amenées, durant notre carrière, à mettre en place des approches spécifiques et différenciées pour chacun, et cela ne peut se faire sans une observation fine et précise des besoins de nos élèves, de leur comportement, de leur évolution, de leur manière d'appréhender les tâches demandées.

Une autre déclare avoir développé, grâce à la conception d'épreuves diagnostiques, une capacité d'« observation efficace et pointue, [...] permettant ensuite d'adapter [ses] gestes professionnels ». À la lumière des résultats des post-tests, qu'elle trouve décevants, elle se questionne sur le temps long nécessaire à l'évolution des compétences :

Nous avons pu nous rendre compte, grâce à ce travail, combien l'assimilation des apprentissages demande du temps, et à quel point il est complexe d'observer des résultats représentatifs sur un laps de temps aussi court.

Elle explique en quoi le dispositif vécu, en la confrontant notamment à des difficultés d'interprétation des résultats, a modifié sa conception de l'évaluation :

Je me disais que les notes c'était quand même un indicateur qui était assez juste [...]. Alors qu'en réalité, quand on a vu les résultats, ben on s'est dit que, en tous cas, la note d'un test tout seul n'est pas représentative. C'est peut-être alors si on voit plusieurs notes, dans plusieurs situations d'évaluation, et qu'on fait quelque chose sur le long terme avec des habitudes... En tout cas, ce que j'ai pu apprendre, c'est à quel point les

paramètres d'une tâche évaluée vont avoir un poids, un impact sur le moment de l'évaluation...

Perspectives

Dans cet article, nous nous interrogeons sur la manière de développer des compétences professionnelles de haut niveau chez de futurs enseignants, afin de les préparer à la complexité du métier. La revue de la littérature nous a amenées à construire, à expérimenter et à modéliser un dispositif de formation intégré, articulé autour de l'introduction d'un outil didactique, de la mise en œuvre d'un mentorat inversé et de l'expérimentation de démarches de recherche collaborative. Nous nous intéressons également à la réception de ce dispositif par les étudiants eux-mêmes.

L'étude, de nature compréhensive et exploratoire, nous amène à constater que l'adoption, par les futurs enseignants, d'une posture de chercheurs dans le cadre de leur formation semble favorisée par la dimension collective et collaborative, et que celle-ci est à son tour susceptible de renforcer la familiarisation avec des démarches et résultats de recherche utiles pour éclairer leur pratique professionnelle. De plus, nos analyses nous conduisent à mettre en évidence le rôle de la posture de mentor : lorsque le jeune enseignant, dans un dispositif inversé, est porteur d'une innovation dans la classe d'un enseignant expert, son intégration dans la communauté professionnelle s'en trouve favorisée.

Cette étude exploratoire ouvre des pistes pour la formation et pour la recherche. D'une part, un dispositif de formation à la recherche, par la collaboration avec un groupe de pairs et des enseignants experts, dans le cadre d'un mentorat inversé gagnerait à faire l'objet d'une mise en œuvre sur un temps long. D'autre part, il serait intéressant de collecter des données de recherche plus nombreuses, y compris dans d'autres contextes, à propos de ce dispositif, et d'objectiver son influence sur les représentations et les pratiques enseignantes, par exemple à l'aide de collectes de données plus larges, voire longitudinales, et/ou par le biais d'observations directes dans les classes des enseignants novices ayant vécu le dispositif de formation.

Bibliographie

- Bianco, M. (2016). *Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture? Conférence de consensus*, Cnesco. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/04-Bianco.pdf>
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184.
- Bouchekourte, M., Denizot, N. et Petrucci, S. (2025). *Les outils didactiques en question(s)*. Presses Universitaires de Namur.
- Browne, I. (2021). Exploring Reverse Mentoring ; « Win-Win » Relationships in The Multi-Generational Workplace. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 15.

- Calkins, L. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments*. La Chenelière.
- Calkins, L. (2019). *A grand pas vers l'écriture de textes narratifs*. La Chenelière.
- Calkins, L. (2019). *A grand pas vers l'écriture de textes informatifs*. La Chenelière.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, 87, 77-96.
- Chen, Y.-C. (2016). Effect of using the attention, relevance, confidence, and satisfaction model of learning motivation on the function of reverse mentoring. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 16(3/4), 161.
- Cook, L. et Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.
- Crinon, J. et Viriot-Goeldel, C. (2021). Intérêt et limites de la notion de dispositif. L'exemple d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, <https://doi.org/10.4000/pratiques.10198>.
- Darling-Hammond, L. Hyler, M.-E. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Daunay, B. (2011). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Presses Universitaires de Rennes.
- De Croix, S., Penneman, J. et Wyns, M. (2018). *Lirécrire pour apprendre*. Presses Universitaires de Louvain.
- Decorte, R., Colognesi, St., Dachet, D. et Meunier, F. (2024). Perceptions and practices of L2 teachers in metacognitive oracy instruction : A longitudinal case study. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 1-36. <https://doi.org/10.29140/ajal.v7n2.1531>
- Delarue-Breton, C. (2012). Dispositifs et logique dispositive : perception des enjeux et inégalités scolaires. Dans M.-L. Elalouf, A., Robert, A. Belhadjin et M.-Fr. Bishop (dir.), *Les didactiques en question : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 120-130). De Boeck.
- Desgagné, S. (1997). 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.
- 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.
- Duvin-Parmentier, B., Noyes-Rocaché, M. et Garcia-Debanc, Cl. (2021). L'évaluation des écrits dans tous ses états de vulgarisation. *Repères*, 63, 85-104.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Décret du 17 février 2021 relatif aux compétences professionnelles travaillées dans le cadre de la*

- formation initiale des enseignants. Moniteur belge.
<https://www.ejustice.just.fgov.be>
- Foliot, C. (2024). *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture littéraire des enseignants stagiaires tutorés sur les enseignants chevronnés tuteurs: Le « reverse mentoring » au service de la formation des enseignants?* (Doctoral dissertation, Université Côte d'Azur).
- Foliot, C. et Chaliès, S. (2025). Reverse mentoring: an innovative way of training in-service and pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 51(3), 479-493.
- Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R. et Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade* (NCEE 2016-4008). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE website : <http://whatworks.ed.gov>.
- Gelin, D., Rayou, P. et Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Armand Colin.
- Goigoux, R. (2017). Les recherches en didactique et en pédagogie : quelles priorités et quels effets sur le terrain? Communication à la journée d'étude du Cripedis, *Comment faire évoluer les pratiques de classe ?* UCLouvain, Louvain-la-Neuve, 22 mai 2017.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2019). *Lectorino et Lectorinette*. Retz.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2019). *Lector et Lectrix*. Retz.
- 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. Les cahiers de l'Acedle*, 17(17-2).
- Lacelle N., Boutin J.-F. et Lebrun M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique — LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Martinet, C., Cèbe, S. et Pelgrims, G. (2020). *Scriptum*. Retz.
- Montesinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées*. La Chenelière.
- Miles, M. B., Huberman, A.-M. et Saldana, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Mons, N., Chesné, J.-F., Margaria, C. et Coudroy, T. (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse*. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2024/07/Cnesco-CC-Ecrire-rediger_Dossier-de-synthese.pdf
- Morris, L. V. (2017). Reverse Mentoring : Untapped Resource in the Academy? *Innovative Higher Education*, 42(4), 285-287.
- 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.

- Murphy, W.-M. (2012). Reverse mentoring at work : fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549-573.
- Nizet, I. et Leroux, J. L. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue. *e-JIREF*, 1(2), 15-29.
- Penneman, J., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J. L., Dumay, X., Dupriez, V., Galand, B. et Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil Lirécrire par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 197, 79-98.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino et R. Teulier (dir.), *Entre connaissance et organisation: l'activité collective* (p. 251-265). La Découverte.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation et didactique*, 2, 65-84.
- Schelstraete, M.-A. (2011). Méthodologie de l'intervention clinique : principes de traitement. Dans *Traitement du langage oral chez l'enfant : interventions et indications cliniques* (p. 29-56). Elsevier-Masson.
- Schneuwly, B. et Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. Quelques thèses illustrées par l'analyse de l'enseignement de quelques objets de la discipline « français ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). Les outils professionnels: manuels, revues, ouvrages didactiques, etc. Dans *Didactique du français langue première* (2^e éd., p. 169-195). De Boeck Supérieur.
- Theureau, J. (2011). Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation & Inculturation. *Conférence journée Ergo-Idf Appropriation & Ergonomie*.
- Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2025). *Le coenseignement: théories, recherches et pratiques*. INSEI.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-Fr., Amiel, A., Lutz Gl. et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Avril 2023, 391-302.
- Valle, L., Lorduy-Arellano, D. et Porras-González, N. (2022). Using Reverse Mentoring to Transform In-Service Teachers' Beliefs About How to Teach English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1).
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.

- Vaughn, S., Gersten, R., Dimino, J., Taylor, M. J., Newman-Gonchar, R., Krowka, S., Kieffer, M. J., McKeown, M., Reed, D., Sanchez, M., St. Martin, K., Wexler, J., Morgan, S., Yañez, A. et Jayanthi, M. (2022). *Providing Reading Interventions for Students in Grades 4–9 (WWC 2022007)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <https://whatworks.ed.gov/>
- Wyns, M. (2018). *Viv(r)e l'orthographe !* Accès.
- Zauchner-Studnicka, S.-A. (2017). A model for reverse-mentoring in education. *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology*, 11(3), 551-558.

Annexe. Guide d'entretien

1. Quelle impression gardes-tu de ta participation à cette expérience de recherche collaborative dans le cadre du TFE ?
2. Comment décrirais-tu la méthodologie utilisée dans le cadre de ce TFE ?
Relances :
 - Peux-tu en retracer les principales étapes ?
 - Peux-tu citer quelques principes didactiques qui étaient au cœur du dispositif ? (relance : gestion positive de l'hétérogénéité)
3. Quelles compétences penses-tu avoir développées au cours de cette expérience ?
4. Parmi ces compétences, certaines te sont-elles utiles aujourd'hui ?
Relances :
 - As-tu eu l'occasion de mettre en œuvre l'outil expérimenté pendant la recherche, ou des gestes professionnels que tu as découverts avec cet outil ou à l'occasion de la formation au TFE ?
5. Est-ce que ton regard sur le métier d'enseignant a été modifié par cette expérience ?
Relances :
 - Ta conception de ce qu'est un bon outil pour l'enseignant a-t-elle changé ?
 - Ta conception des difficultés d'apprentissage a-t-elle évolué ?
 - Ta conception de l'hétérogénéité des classes a-t-elle évolué ?
6. Est-ce que selon toi, il est intéressant, dans une formation d'enseignant...
 - De mener une recherche collaborative avec des enseignants ? Si non, pourquoi ? Si oui, en quoi ?
 - De collaborer avec d'autres étudiants chercheurs ? Si non, pourquoi ? Si oui, en quoi ?

S'initier à la recherche collaborative en didactique du français...