

Coopération entre les  
jeunes chercheuses des  
laboratoires DILTEC et EDA



C O D I D A



26/06

# Journée d'étude CoDiDa

*Réfléchir à la réflexivité : perspectives  
didactiques, éducatives et discursives*

Université Sorbonne Nouvelle,  
Campus Nation - Salle C215  
8 av. de Saint Mandé 75012 Paris

## PROGRAMME

### *Réfléchir à la réflexivité : perspectives didactiques, éducatives et discursives*

8h30 - 9h Accueil

9h - 9h15 Ouverture et présentation de la JE : **Annabelle CARA & Noémie TROVATO**

9h15 - 9h45 Conférence plénière : **José Ignacio AGUILAR RÍO** (DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle)

*La réflexivité, un vecteur de conscientisation en formation d'enseignant.e.s de langue*

Session 1 - Modératrice : Noémie TROVATO

10h - 10h30 **Ines OICINY** (Phoenix méditerranée, Université de Grenade)

*Cultiver la réflexivité historique par la fiction : un dispositif mixte pour analyser l'activité critique des élèves face au roman historique*

10h30 - 11h **Jiye SEO** (IFRAE, Inalco)

*La vulnérabilité comme condition de la réflexivité enseignante : vers une épistémologie relationnelle des savoirs historiques. Le cas de l'enseignement de l'histoire en Corée du Sud*

Session 2 - Modératrice : Selene MONFORT

11h15 - 11h45 **Maëlle TOURNEUR** (CeDS, Université de Bordeaux)

*Rendre compte de ses pratiques : réflexivité et logique pratique dans les discours sur l'enseignement universitaire*

11h45 - 12h15 **Fatma Ben Barka MESSAOUDI** (EMA, CY Cergy Paris Université)

*Ce que l'on croit savoir du verbe : normes scolaires et résistance à la réflexivité*

12h15 - 13h30 Pause repas

Session 3 - Modératrices : Élodie MAGNAN & Céline ROBILLARD

13h30 - 14h **Gabriela ANTUNES** (Université Marie et Louis Pasteur)

*Outils de la compétence réflexive en master FLE : pratiques réflexives et effets formatifs perçus en stage de professionnalisation*

14h - 14h30 **Vincent EUVRARD** (PRISMES, Université Sorbonne Nouvelle)

*Le formateur-chercheur en « recherche de l'intérieur » : assumer une posture de praticien-chercheur pour accompagner l'enseignement de l'anglais*

Session 4 - Modératrice : Yi WANG

14h45 - 15h15 **Noémie TROVATO** (EDA, Université Paris Cité), **Ariane ROBERT** (DIPSUM, Université de Salerne), **Océane FOUBERT** (CORPUS, Université de Picardie Jules Verne)

*La diffusion d'un corpus sensible : modalités, limites et enjeux de la public(is)ation de la recherche sur les violences sexistes et sexuelles*

15h15 - 15h45 **María Paula GALEANO** (DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle ; Pontificia Universidad Javeriana)

*Écrire le corps enseignant : réflexivité, neutralité et enjeux politiques dans une auto-ethnographie critique en didactique des langues*

15h45 Clôture de la journée : **Céline ROBILLARD & Yi WANG**

# RÉSUMÉS DES COMMUNICATIONS

## Conférence plénière

**José Ignacio AGUILAR RÍO** (DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle)

*La réflexivité, un vecteur de conscientisation en formation d'enseignant.e.s de langue*

Cette plénière propose une exploration de la relation entre réflexivité et conscientisation. Dans un premier temps, il serait question de problématiser la notion de conscientisation, définie comme un processus d'éveil critique aux enjeux sociaux et pédagogiques. Puis, une brève discussion suivra, autour de la réflexivité en tant que vecteur opérationnel de la conscientisation. En m'appuyant sur des recherches précédentes, que j'ai menées et/ou auxquelles j'ai participé, cette plénière modélise la manière dont l'analyse de l'expérience vécue permet aux formateurs.trices et aux enseignant.e.s de dépasser les pratiques automatiques pour développer et informer leur conscience professionnelle. La réflexivité y est positionnée comme un levier central de la professionnalisation, favorisant l'acquisition de compétences didactiques et pédagogiques complexes. Enfin, cette plénière annoncera des perspectives de recherche, notamment en évoquant les collaborations avec l'université de Turku, ainsi que les itérations à venir des projets ÉmolnPro et PAPP, qui visent à institutionnaliser des pratiques de conscientisation au travers de la réflexivité, dans le cadre de la formation initiale et continue d'enseignant.e.s de langue, notamment de FLE.

## Session 1

**Ines OICINY** (Phoenix mediterránea, Université de Grenade)

*Cultiver la réflexivité historique par la fiction : un dispositif mixte pour analyser l'activité critique des élèves face au roman historique*

Cette communication présente les résultats préliminaires d'une étude menée en Andalousie (lycées de Jérez, Almeria, Córdoba et Grenade) auprès d'élèves de Bachillerato (16-18 ans). L'objectif est de comprendre comment l'introduction de romans historiques – ici *La maldición del rey sabio* (José Guadalajara) et *El herrero del rey sabio* (Javier Oñoro) –, utilisés en complément de sources primaires, peut structurer et révéler l'activité réflexive des élèves face au savoir historique.

Un protocole quasi-expérimental a comparé un groupe expérimental (travail sur un couple "roman historique + source primaire" à chaque séance) et un groupe témoin bénéficiant d'un enseignement dit "traditionnel" (cours magistral, manuel scolaire, exercices de restitution sans support fictionnel). L'échantillon total est de 138 élèves (69 par groupe). La méthodologie mixte séquentielle explicative combine :

1. Une phase quantitative : questionnaires ad hoc en pré-test et post-test mesurant les connaissances, la compréhension historique, l'auto-évaluation, la motivation et la perception.
2. Une phase qualitative : deux plateformes web distinctes (une par groupe) sur lesquelles les élèves ont répondu individuellement, lors d'une session finale unique (session 6), à

six questions ouvertes de réflexion sur leur expérience d'apprentissage (difficultés, utilité des activités, améliorations possibles...). Seules ces six questions de réflexion finale sont identiques pour les deux groupes – les activités des séances 1 à 5 diffèrent selon le groupe. Ce dispositif permet une comparaison fine des discours réflexifs. Par « enseignement par la fiction », nous désignons bien l'étude d'une fiction (le roman historique comme objet d'analyse), et non la production de fictions par les élèves.

### Résultats préliminaires :

Les groupes sont initialement comparables en âge ( $\approx 16,7$  ans), mais le groupe expérimental présente des scores pré-test légèrement supérieurs en connaissances ( $p=0,044$ ) et auto-évaluation ( $p=0,036$ ). Après intervention, les deux groupes progressent significativement, mais les gains sont nettement plus élevés dans le groupe expérimental :

Variable	Gain Expérimental	Gain Contrôle	p
<b>Connaissances (0-8)</b>	+2,20 ( $\pm 0,44$ )	+0,84 ( $\pm 0,37$ )	0,0000
<b>Compréhension (0-4)</b>	+0,86 ( $\pm 0,39$ )	+0,33 ( $\pm 0,47$ )	0,0000
<b>Auto-évaluation (0-30)</b>	+6,91 ( $\pm 1,94$ )	+4,54 ( $\pm 1,75$ )	0,0000

Dans le groupe expérimental, on observe de fortes corrélations entre le gain de connaissances et la motivation ( $r=0,654$ ,  $p=0,0000$ ) ainsi qu'avec la perception de l'activité ( $r=0,628$ ,  $p=0,0000$ ). Une ANCOVA, contrôlant par le score pré-test, confirme un effet significatif du groupe sur les connaissances post-test ( $F=371,7$  ;  $p<0,001$  ;  $\eta^2=0,734$ ), avec des moyennes ajustées de 5,22 pour l'expérimental contre 3,88 pour le témoin.

L'analyse thématique des verbatim issus des plateformes web est en cours. Elle vise à identifier les marqueurs langagiers de la réflexivité (doute, reformulation, mise en perspective, justification des interprétations). Ces premiers résultats suggèrent que le roman historique, comme "objet frontière", favorise non seulement des apprentissages historiques plus importants, mais aussi une posture réflexive plus explicite chez les élèves.

### Bibliographie :

- Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 145-152.
- Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : Points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, 30(3), 1-19.
- Lacourse, F., & Champagne, M. (2018). L'analyse des données qualitatives issues des groupes de discussion et des entretiens de groupe. Dans B. Gauthier & I. Bourgeois (Éds.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6 éd., pp. 567-596). Presses de l'Université du Québec.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Dans J. Pagès & A. Santisteban (Éds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (pp. 15-28). Servei de Publicacions de la UAB.
- Palma Valenzuela, A., & Cambil Hernández, M. E. (2019). La novela histórica y el desarrollo de la competencia espacial y temporal. Dans *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 245-254). Universidad de Sevilla.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (3 éd.). De Boeck Supérieur.

**Jiye SEO** (IFRAE, Inalco)

*La vulnérabilité comme condition de la réflexivité enseignante : vers une épistémologie relationnelle des savoirs historiques. Le cas de l'enseignement de l'histoire en Corée du Sud*

Quand et comment l'enseignant devient-il réflexif ? En quoi sa réflexivité participe-t-elle de la (co-)construction des savoirs à l'école, notamment dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire ? L'histoire scolaire se caractérise par une certaine ambiguïté à plusieurs niveaux : épistémologique, historiographique et éthique. Dès lors, nous faisons l'hypothèse que l'enseignant devient réflexif au moment où il entre en interaction avec différentes subjectivités circulant dans l'espace didactique (Castellotti, 2015 ; 2017).

En Corée du Sud, la notion de réflexivité a été introduite en recherche didactique dans un contexte socio-politique particulier, précisément lors du mouvement de l'éducation démocratique. Dans cette mémoire collective spécifique, la réflexivité enseignante est souvent pensée comme une pratique introspective (Schlanger, 2001) visant à résister à la production de discours dominants. Cette conception tend toutefois à privilégier la dimension critique de la réflexivité, au détriment de son rôle dans les processus de construction des savoirs.

Cette présentation s'intéresse à la dimension affective de la réflexivité enseignante, souvent exprimée sous forme d'un sentiment d'inconfort, de gêne, voire d'un sentiment d'imposture — autrement dit à la vulnérabilité, envisagée comme une condition de la réflexivité enseignante (Consoli & Ganassin, 2025). Elle propose d'examiner la dimension affective du geste professionnel à travers les pratiques interdiscursives — entre la société, les enseignants et les élèves — qui participent à la construction du sens attribué aux savoirs. Cette analyse est conduite à la lumière de « la dialectique entre l'homme et son milieu de vie » (Fruteau de Laclos, 2021), telle qu'elle se déploie dans le contexte de l'enseignement de l'histoire, en étudiant l'articulation entre les structures narratives et temporelles, collectives et individuelles, permettant à la fois de se souvenir et de se projeter — ce que nous entendons par historicité (Auroux, 2006 ; Spaëth, 2020).

Or, cette historicité ne renvoie pas seulement à une inscription chronologique, mais également à une dimension affective (Carcassonne, 2017). Nous proposons ainsi la notion de temporalité affective comme un cadre d'analyse permettant de comprendre comment la vulnérabilité se transforme en pratique réflexive et participe à la construction des savoirs. Afin d'éclairer les mécanismes de la temporalité affective, nous étudierons la trajectoire des savoirs en suivant leur cheminement depuis les discours des manuels scolaires d'histoire jusqu'aux pratiques discursives des enseignants en classe. Cette étude vise à examiner comment les savoirs inscrits dans le manuel évoluent et se réinterprètent à travers l'historicité de l'enseignant et ses interactions avec les élèves, ainsi que les effets que ces savoirs produisent chez ces derniers, contribuant ainsi à la production d'un sens particulier des savoirs.

Elle s'appuie sur une enquête de terrain menée depuis 2025, combinant des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) réalisés auprès d'enseignants coréens d'histoire exerçant dans différents types de structures éducatives et des observations de classe.

In fine, cette présentation propose une posture méta-réflexive permettant de saisir les mécanismes complexes de la réflexivité dans la construction des savoirs. Nous réaffirmons ainsi notre hypothèse centrale : la vulnérabilité, en tant que manifestation de la dimension affective et expérience de l'altérité, constitue une condition des pratiques réflexives enseignantes, notamment lorsqu'elle émerge au sein des interactions avec les élèves et leurs appropriations singulières des savoirs historiques. La prise en compte de cette vulnérabilité contribue ainsi à nourrir une réflexion sur une épistémologie relationnelle de la co-construction des savoirs, fondée sur la reconnaissance de l'altérité plurielle qui émerge de la rencontre entre différentes subjectivités.

### **Bibliographie :**

- Auroux, S. (2006). « Les modes d'historicisation ». In. *Histoire Épistémologie Langage*, tome 28, fascicule 1. Histoire des idées linguistiques et horizons de rétrospection, pp. 105-116.

- Carcassonne, M. (2017). « La notion de temporalité affective confrontée à différentes approches de la narration en sciences du langage : apports, enjeux, méthodes », In. *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 32 | 2017 ; DOI : <https://doi-org.ezproxy.u-paris.fr/10.4000/narratologie.7866>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation*. Didier. <https://shs.cairn.info/pour-une-didactique-de-l-appropriation--9782278086696?lang=fr>.
- Consoli, S & Ganassin, S. (2025). « Reflexivity as a means to address researcher vulnerabilities ». In. *Applied Linguistics Review*, vol. 16, no. 6, 2025, pp. 2521-2544. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0268>
- Fruteau de Laclos, F. (2021). *Les connaissances des autres*. Les éditions du Cerf, Paris.
- Kaufmann, J-C. (2016[2011]). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin, Paris.
- Schlanger, J. (2001). « Introspection, rétrospection, prospection ». In. *Revue de métaphysique et de morale*, n° 32(4), 527-541. <https://doi.org/10.3917/rmm.014.0527>
- Spaëth, V. (2020). « Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicités ». In. *Langue française*, 2020, n° 208 (4), pp.7-20.

## Session 2

**Maëlle TOURNEUR** (CeDS, Université de Bordeaux)

*Rendre compte de ses pratiques : réflexivité et logique pratique dans les discours sur l'enseignement universitaire*

Dans un contexte marqué par le développement de formations à la pédagogie universitaire et par la diffusion de recommandations génériques et prescriptives (Lemaître, 2018), cette communication propose d'interroger les formes de réflexivité mobilisées par des enseignants universitaires lorsqu'ils rendent compte de leurs propres pratiques d'enseignement. Il s'agit de comprendre comment ils décrivent leurs pratiques, les justifient et leur confèrent du sens. L'étude repose sur une enquête qualitative menée au niveau licence 3 auprès de 42 enseignants issus de sept disciplines académiques (mathématiques, sociologie, droit, sciences de la Terre, informatique, anglais et médecine). L'enquête s'appuie sur 250 heures d'observations de séances de cours et des entretiens réalisés à partir des analyses produites sur ces observations. Ces entretiens se situent à l'articulation entre l'entretien de triangulation entre chercheurs et participants (Erdmann & Potthoff, 2023), visant à affiner les hypothèses élaborées à partir des observations, et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019), centré sur la description fine de l'activité vécue par l'enquêté à partir des traces restituées.

Les analyses montrent, premièrement, que les enseignants recourent peu à un lexique pédagogique théorisé pour décrire leurs pratiques. Cette absence apparente de références explicites à la pédagogie constitue un point d'entrée pour interroger la tension entre logique scientifique et logique pratique (Bourdieu, 1980) dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Deuxièmement, l'analyse met en évidence une typologie de la réflexivité discursive. Les discours des enseignants se caractérisent par des procédés d'argumentation et de justification qui inscrivent les pratiques dans six régimes d'action distincts, allant d'actions spontanées relevant du sens pratique à des actions pensées en amont et intentionnalisées. Troisièmement, les résultats montrent que ces formes de réflexivité, largement incorporées et parfois difficilement verbalisables, sont étroitement liées aux cultures disciplinaires (Becher, 1994), aux habitus professionnels (Bourdieu, 1980) et aux processus d'enquête (Dewey, 1993) mis en œuvre par les enseignants en situation.

Ainsi, l'absence de lexique pédagogique théorique dans les discours des enseignants ne renvoie pas à une absence de réflexivité, mais à une réflexivité située, ancrée dans l'action et dans l'expérience. Ces résultats invitent à interroger les catégories analytiques mobilisées par la recherche sur l'enseignement universitaire et à repenser les rapports entre pratiques d'enseignement, discours scientifiques et dispositifs de formation, en tenant compte des logiques disciplinaires et des régimes d'action propres aux situations d'enseignement.

### **Bibliographie :**

- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in higher education*, 19, 151-161.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de minuit.
- Dewey, J. (1993). *Logique. Théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France.
- Erdmann, A., & Potthoff, S. (2023). Decision criteria for the ethically reflected choice of a member check method in qualitative research: a proposal for discussion. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231177664>
- Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : Analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1262>
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF Sciences humaines.

**Fatma Ben Barka MESSAOUDI** (EMA, CY Cergy Paris Université)

*Ce que l'on croit savoir du verbe : normes scolaires et résistance à la réflexivité*

La réflexivité est aujourd'hui présentée comme un levier majeur de professionnalisation, censé développer une posture critique et transformer les pratiques (Bouissou & Brau-Antony, 2005 ; Deprit & al., 2022). Pourtant, ses conditions d'émergence demeurent peu interrogées lorsque les savoirs mobilisés portent sur des objets fortement stabilisés par la culture scolaire, tels que les classes grammaticales et les modes de description de la langue hérités de la grammaire scolaire. Cette communication s'appuie sur un corpus issu du projet REALang – Recherche sur l'Enseignement Apprentissage de la langue en milieu scolaire – consacré à l'étude des savoirs grammaticaux (Beaumanoir-Secq & Gourdet, 2023). Le corpus est constitué de 81 questionnaires recueillis auprès d'étudiants de licence et de master MEEF à l'INSPÉ de l'académie de Versailles entre septembre 2024 et avril 2025. Deux tâches successives leur étaient proposées : définir le verbe puis l'identifier dans un extrait textuel. Si le questionnaire ne permet qu'un accès indirect aux représentations des participants, il offre néanmoins un observatoire privilégié des savoirs déclarés et des raisonnements mobilisés face à une tâche grammaticale.

Les réponses recueillies présentent une forte homogénéité définitionnelle, centrée sur l'action, la conjugaison et l'accord avec le sujet, autant de formulations emblématiques de la grammaire scolaire. En revanche, l'identification en contexte fait apparaître des écarts récurrents : participes passés à valeur adjectivale inclus ou exclus de manière fluctuante, hésitations face aux formes pronominales ou périphrastiques, sélections partielles ou extensives. Ces dissociations ne traduisent pas un simple manque de connaissances. Elles révèlent des modes de raisonnement structurés par les catégories et les modes de description hérités de la grammaire scolaire. Dans cette perspective, les normes scolaires constituent des cadres d'interprétation qui orientent durablement l'analyse linguistique des futurs enseignants. Cette lecture s'inscrit dans les travaux sur la transposition didactique (Chevallard et al., 1985) ainsi que dans les analyses des processus de légitimation des normes linguistiques (Bourdieu, 2001 ; Gal & Irvine, 2019). La définition du verbe comme « mot qui exprime une action » fonctionne ainsi comme une évidence partagée qui continue de guider l'identification grammaticale, y compris lorsqu'elle ne permet pas de rendre compte de l'ensemble des faits observés. La « résistance à la réflexivité » désigne alors la difficulté à interroger ces évidences scolaires. Elle est envisagée ici comme un

effet des modalités de transmission et délégitimation des savoirs grammaticaux au cours de la scolarité et de la formation. La réflexivité attendue en formation apparaît ainsi moins limitée par un déficit de connaissances que par la stabilité de cadres interprétatifs durablement ancrés. L'étude montre ainsi que les tensions entre savoirs linguistiques de référence et savoirs issus de la culture scolaire ne constituent pas seulement un obstacle ponctuel à la réflexivité, mais participent à la structuration durable du raisonnement grammatical des futurs enseignants.

### Références bibliographiques :

- Beaumanoir-Secq, Morgane et Gourdet, Patrice. La langue enseignée à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 2023, vol. 586, no 5, p. 29-31.
- Bouissou, Christine et Brau-Antony, Stéphane. Réflexivité et pratiques de formation : Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 2005, vol. 20, no 2, p. 113-122.
- Bourdieu, Pierre. *Science de la science et réflexivité*, Paris, éd. Raisons d'agir, 2001.
- Chevallard, Yves, Johsua, Marie-Alberte, et al. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage, 1985.
- Deprit, Agnès, Cambier, Anne-Catherine, Hanin, Vanessa, et al. Favoriser la compétence réflexive en formation initiale: les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, 2022, vol. 30, no 3, p. 1-15.
- Gal, Susan et Irvine, Judith T. *Signs of difference: Language and ideology in social life*. Cambridge University Press, 2019.

## Session 3

**Gabriela ANTUNES** (Université Marie et Louis Pasteur)

*Outiller la compétence réflexive en master FLE : pratiques réflexives et effets formatifs perçus en stage de professionnalisation*

Cette communication s'appuie sur le master FLE de l'Université Marie et Louis Pasteur (UMLP). Elle prend pour objet le stage de professionnalisation, lieu d'articulation entre expérience de terrain et cursus universitaire, qui cristallise un enjeu central de la formation à l'enseignement. Si la réflexivité y apparaît comme une compétence attendue, son accompagnement demeure encore peu formalisé et inégalement articulé, en particulier dans les parcours à distance, où les occasions de verbalisation, de confrontation et de retour structuré sont rares.

Dans un premier temps, notre objectif est d'analyser les pratiques réflexives mobilisées dans le contexte de la formation, leurs effets perçus sur le développement d'une compétence réflexive, ainsi que les besoins d'outillage et d'accompagnement associés. L'enquête repose sur un questionnaire en ligne complété par 28 ancien·ne·s étudiant·e·s, puis approfondi par des entretiens semi-directifs. Les données seront analysées selon une démarche thématique et catégorielle, afin de repérer les indices de réflexivité et les besoins d'accompagnement exprimés. Dans un deuxième temps, nous proposons, à partir des résultats de l'enquête, une mise en perspective avec des dispositifs d'accompagnement réflexif outillés, développés dans d'autres contextes de formation, notamment à la Ludwig-Maximilians-Universität de Munich (projet européen EduMento) et à la NOVA FCSH de Lisbonne. Cette mise en regard permet d'interroger ce que l'accompagnement peu formalisé ne permet pas suffisamment de prendre en charge et d'esquisser des conditions d'intégration curriculaire de pratiques réflexives transférables au contexte de l'UMLP. Cette démarche permet de dégager, d'une part, une cartographie des pratiques réflexives mises en œuvre par les étudiant·e·s, notamment en

distanciel, et, d'autre part, l'identification des obstacles et des leviers qui conditionnent leurs effets formatifs, ainsi que des pistes pour inscrire plus explicitement la compétence réflexive dans le curriculum du master FLE.

### **Bibliographie sélective :**

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, 35(1), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L., & Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : Possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives*, 3(1), 189-218. <https://doi.org/10.7202/1035199ar>
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : Traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, Vol. 5(3), 16-27. Cairn.info.
- Hanin, V., & Cambier, A.-C. (2023). Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : Des besoins différents en fonction de l'année de formation ? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 687-723. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5615>
- Laurens, V. (2015). L'auto-confrontation : Outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.773>
- Moreno, J. (2020). La professionnalité du métier d'enseignant de FLE-S au carrefour de discours, identités et savoirs. *SHS Web of Conferences*, 78, 1-16. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207812010>
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche & Formation*, 36(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1686>
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? : Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 29-38. <https://doi.org/10.3917/ifa.188.0029>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Basic Books.
- Vivegnis, I., Beaulieu, J., Leroux, M., Sakina, R., Boutonnet, V., & Vincent, F. (2022). Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques : Vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés. *Formation et profession: Revue scientifique internationale en éducation*, 30(3), 1-21. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.720>

**Vincent EUVRARD** (PRISMES, Université Sorbonne Nouvelle)

*Le formateur-chercheur en « recherche de l'intérieur » : assumer une posture de praticien-chercheur pour accompagner l'enseignement de l'anglais*

Cette proposition interroge la complexité épistémologique d'une recherche-action longitudinale menée par un formateur-chercheur. L'étude porte sur l'accompagnement de professeurs des écoles stagiaires (T0) en reconversion, non-issus du Master MEEF, confrontés à un « choc de la polyvalence » et à une insécurité linguistique (LeBlanc, 2010) relativement forte lors de leurs premiers pas dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Le cœur de cette communication porte sur la posture hybride occupée sur le terrain. En nous appuyant sur les travaux de Rienzo (2025), nous refusons la dissociation artificielle entre les fonctions de formateur et de chercheur pour revendiquer une « recherche de l'intérieur ». Loin d'être un biais, cette posture située permet de produire un savoir incarné et contextualisé sur les pratiques quotidiennes ordinaires. En tant qu'acteur engagé, le chercheur n'observe pas seulement un phénomène,

il intervient délibérément pour modifier des pratiques (Byram, 2011) à travers un module expérimental de 15 heures, tout en assumant une « proximité distanciée » (Lequerre, 2024). La méthodologie repose prioritairement sur une approche qualitative. Le corpus est constitué de captations vidéo de séances d'anglais d'enseignants-stagiaires puis néo-titulaires ainsi que d'entretiens semi-guidés, menés en rétrospection. Ces outils agissent comme des dispositifs de médiation où le chercheur et les praticiens co-construisent un savoir professionnel. La réflexivité s'articule ici autour d'un « audit de subjectivité » (Rienzo, 2025 ; De Lavergne, 2007) : il s'agit d'objectiver la posture du chercheur-formateur pour transformer sa familiarité avec le terrain en levier d'analyse. En visionnant les séances, le stagiaire et le chercheur analysent ensemble le passage d'une « norme fantasmée » à une « norme empirique » (Castellotti & Robillard, 2001). En conclusion, nous montrerons que dans ce continuum de formation (T0 à T2), la réflexivité du chercheur est indissociable de l'analyse du développement des gestes professionnels de ses enseignants-stagiaires, validant ainsi la pertinence d'une approche où la pratique nourrit la recherche et inversement.

## Bibliographie

- Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 145-152.
- Byram, M. (2011). Recherche et prise de position. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (pp. 41-43).
- Castellotti, V., & Robillard, D. de. (2001). Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique. *Langage et société*, 98(4), 43-75. <https://doi.org/10.3917/ls.098.0043>
- Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2020). L'influence des émotions sur la prise de parole des enseignants stagiaires. *SHS Web of Conferences*, 81, Article 02001.
- Lequerre, P. (2024). Regard auto-réflexif sur la posture de recherche. In V. Fillol & E. Razafimandimbimanana (Éds.), *Construire une posture de recherche impactante et implicite* (pp. 27-44). Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie.
- LeBlanc, M. (2010). Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 17-63. <https://doi.org/10.7202/1000482ar>
- Rabatel, A. (2013). L'engagement du chercheur entre éthique d'objectivité et éthique de subjectivité. *Argumentation et analyse du discours*, 11.
- Rienzo, S. (2025). Adopter une double posture de praticienne-chercheuse : Les enjeux méthodologiques et éthiques d'une recherche de l'intérieur. *Recherches en éducation*, 60.

## Session 4

**Noémie TROVATO** (EDA, Université Paris Cité), **Ariane ROBERT** (DIPSUM, Université de Salerne), **Océane FOUBERT** (CORPUS, Université de Picardie Jules Verne)

*La diffusion d'un corpus sensible : modalités, limites et enjeux de la public(is)ation de la recherche sur les violences sexistes et sexuelles*

Dans cette communication, nous proposons de nous interroger sur les modalités, les limites et les enjeux de la diffusion d'un corpus "sensible" (Paveau & Perea, 2012) lié aux violences

sexistes et sexuelles. Nous travaillons sur des données que l'on peut qualifier de "toxiques" (Campbell, 2022, p.23), à savoir des discours masculinistes, des discours de haine misogyne, des témoignages de viol, ou encore des récits médiatiques de viol. La lecture de ces corpus (ou leur écoute, dans le cadre de corpus oraux), peut en effet engendrer un traumatisme vicariant (Campbell 2002, 2022), c'est-à-dire « la "contamination" [...] par les récits traumatiques des enquêtés » (Boué & al. 2024, §11). Si ce concept est utilisé pour considérer les risques psychosociaux et la charge émotionnelle affectée aux chercheuses, nous souhaitons ici penser le traumatisme comme "tertiaire" (Foubert, Robert, Trovato, 2025), lorsque la contagion atteint le lectorat et l'audience des chercheuses. Nous considérons en effet que les corpus analysés ne sont pas des "artefacts passifs" mais bien des "artefacts affectifs" (Jackson et al., 2013, p.5), mêmes lorsqu'ils sont analysés, digérés, publiés. En ce sens, le récit traumatique peut avoir des effets, en étant producteur d'un traumatisme ou réactivateur d'un traumatisme antérieur. Dans cette communication, nous souhaitons aborder, à travers un retour sur une étude sur les émotions des chercheuses en analyse du discours sur les VSS et nos travaux respectifs, la place que prend cette réflexion éthique, épistémologique et méthodologique dans la construction de nos recherches respectives : Que pouvons-nous dire et montrer de nos recherches au lectorat et à notre audience (étudiant·es, encadrant·es, collègues), dans une éthique du care (Kilby, 2013 ; Nikischer, 2018 ; Blakely, 2007 ; Brannelly & Barnes, 2022) ? Devons nous utiliser des trigger warnings, modifier ou censurer le corpus ? Que pouvons-nous dire et dévoiler de nos émotions et de nos propres traumatismes (vicariants et tertiaires) ? Devons-nous expliciter le travail émotionnel (Hochschild, 1979 ; Boué & al., 2024) mis en place pour appréhender nos corpus sensibles ?

### **Bibliographie :**

- Blakely K., 2007, « Reflections on the role of emotion in feminist research », *International Journal of Qualitative Methods*, n° 6 (2), p. 59-68.
- Boué M., M. Mazuy, P. Mullner et L. Wicky, 2024, « Le travail émotionnel dans les recherches sur les violences de genre. Regards croisés sur un impensé au sein du monde académique », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 20.
- Brannelly T. et M. Barnes, 2022, *Researching with care: Applying feminist care ethics to research practice*, Bristol : Policy Press.
- Campbell R., 2002, *Emotionally involved: The impact of researching rape* (1st ed.), Londres : Routledge.
- Campbell R., 2022, « Revisiting emotionally involved », dans M. A. H. Horvath et J. M. Brown (éd.), *Rape* (2e éd), Londres : Routledge, p. 12-27.
- Foubert O., Robert A., et N. Trovato, 2025, « « Je n'aurais pas mené cette étude seule » : une étude des émotions des chercheuses en analyse du discours sur les violences sexistes et sexuelles », *Mosaïque*, n° 24. <https://doi.org/10.54563/mosaïque.2899>
- Hochschild A. R., 2017, *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*, Paris : La Découverte.
- Jackson S., K. Backette-Milburn et E. Newall E., 2013, « Researching distressing topics: Emotional reflexivity and emotional labor in the secondary analysis of children and young people's narratives of abuse », *Sage open* (en ligne), n° 3(2). <https://doi.org/10.1177/2158244013490705>
- Kilby J., 2013 « In letting the perpetrator speak: Sexual violence and classroom politics », dans M. T. Segal et V. Demos (éd.), *Advances in gender research*, Leeds : Emerald Group Publishing Limited, p. 89-107.
- Nikischer, A., 2019, « Vicarious trauma inside the academe: Understanding the impact of teaching, researching and writing violence », *Higher education*, no 77(5), p. 905-916. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0308-4>
- Paveau, M. A., et F. Perea, 2012, « Corpus sensibles », *Les cahiers de praxématique*, n° 59. <https://doi.org/10.4000/praxématique.3337>

**María Paula GALEANO** (DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle ; Pontificia Universidad Javeriana)

*Écrire le corps enseignant : réflexivité, neutralité et enjeux politiques dans une auto-ethnographie critique en didactique des langues*

Cette communication interroge les enjeux épistémologiques liés à l'écriture auto-ethnographique d'un objet sensible : le corps enseignant féminin au sein d'institutions éducatives latino-américaines. Dans le champ de la didactique des langues, le sujet enseignant est principalement abordé à travers ses pratiques, ses compétences ou ses discours, tandis que son corps demeure largement pensé comme une présence neutre, homogène et désaffectée. Dans la lignée des travaux de Blanchet (2009), qui mettent en tension l'illusion d'une neutralité des savoirs en sciences humaines, cette proposition questionne la possibilité même d'un corps enseignant conçu comme extérieur aux rapports de pouvoir qui structurent les institutions éducatives. En s'appuyant sur une analyse du disciplinement des corps inspirée de Foucault, il s'agit de montrer comment certaines normes morales et symboliques participent à la production d'un corps enseignant jugé légitime ou déviant.

En dialoguant avec la distinction proposée par Boch (2023) entre je-empirique et je-épistémique, la communication analysera la manière dont une écriture auto-ethnographique peut articuler expérience située et exigence d'objectivation. Il ne s'agit ni d'effacer le sujet au profit d'un effacement énonciatif supposément neutre, ni de réduire la recherche à un témoignage autobiographique, mais d'explorer la tension productive entre ces deux instances énonciatives. Dans une perspective féministe critique attentive aux dynamiques de normativité corporelle (Ahmed, 2017), introduire explicitement le corps enseignant dans l'écriture de recherche constitue un geste à la fois réflexif et politique : il rend visibles les conditions sociales, morales et symboliques de production du savoir. Ainsi, la réflexivité est envisagée non comme supplément subjectif, mais comme opération épistémologique transformant une expérience incorporée en connaissance partageable au sein de la communauté scientifique.

### **Bibliographie :**

- Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. In J. Matthes, C. S. Davis, & R. F. Potter (Eds.), *The international encyclopedia of communication research methods* (pp. 1–11). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.
- Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 145–152. <https://doi.org/10.3917/csl.0901.0145>
- Boch, F. (2023). Quelles conceptions de la réflexivité dans l'écriture de recherche? Savoir de quel je on parle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.4552>
- Cavarero, A. (2014). *Relating narratives: Storytelling and selfhood*. Routledge.
- Foucault, M. (2011). *Surveiller et punir: Naissance de la prison* (Original work published 1975). Gallimard.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Wolff, J. (1997). Reinstating corporeality: Feminism and body politics. In J. C. Desmond (Ed.), *Meaning in motion: New cultural studies of dance* (pp. 84–98). Duke University Press.