

Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Faculté des Lettres, Langues et
Sciences Humaines

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη: εκπαίδευση στη γλωσσική και
πολιτισμική διαφορετικότητα των σχολικών πληθυσμών

∞∞

Master 2 Franco-hellénique

Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et
culturelle des publics scolaires

*Se former à co-enseigner une langue étrangère en formation
initiale. Étude de cas du laboratoire de co-enseignement du
grec moderne du Master 2 ELE, promotion 2024-2025*

Mémoire soutenu par
Mélissa VASSILAKIS

Sous la direction de : Marina VIHOU, professeure associée
Membres du jury : Delphine GUÉDAT-BITTIGHOFFER, maîtresse de
conférences
Emmanuel VERNADAKIS, professeur émérite

Athènes 2025

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

Dédicace

Ce mémoire est dédié à toutes les cohortes d'étudiants-enseignants de Master 2 ELE qui, depuis la création de ce cursus franco-hellénique en 2011, ont participé et fait évoluer, d'année en année, le *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*.

Remerciements

Mes remerciements s'adressent, bien évidemment, en premier lieu à ma directrice de mémoire et directrice athénienne du Master 2 ELE, Marina Vichou. Non par formalité, mais par profonde gratitude. Pour sa disponibilité sans faille, sa générosité, ainsi que pour son expertise inégalable en méthodologie.

Un grand merci à Delphine Guédât-Bittighoffer, directrice angevine du Master 2 ELE, qui a bien voulu rejoindre le jury de soutenance et qui a offert un soutien précieux et constant tout au long de cette formation exigeante.

Je souhaiterais exprimer ma reconnaissance également à Emmanuel Vernadakis, à l'origine du module « Enseignement réflexif du grec moderne », pour l'entretien approfondi en présentiel qu'il m'a généreusement accordé, ainsi que pour sa présence au jury de soutenance.

Je ne saurais oublier, bien entendu, le soutien précieux de Léo Roy, encadrant actuel du module « Enseignement réflexif du grec moderne ». Je le remercie sincèrement, tant pour son écoute attentive et ses conseils avisés en tant qu'encadrant, que pour ses remarques pertinentes sur mon sujet de mémoire, qui ont nourri ma réflexion dès le départ.

J'adresse également mes remerciements à tous mes collègues du Master 2 ELE avec qui j'ai eu le plaisir de partager cette aventure et qui ont accepté de répondre à mon questionnaire avec le sérieux et l'implication qu'on leur connaît.

Enfin, je remercie mes proches pour leur amour.

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Mélissa VASSILAKIS

déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'M' and 'V' intertwined, with a long horizontal stroke extending to the right.

Athènes, le 20/05/2025

Résumé

Le co-enseignement est une modalité que l'on retrouve de plus en plus dans le milieu de l'éducation, en France, comme en Grèce. Pourtant, la formation au co-enseignement reste rare dans les formations initiales d'enseignants, et notamment dans les cursus universitaires destinés aux futurs enseignants de langues étrangères.

Dans la perspective de proposer des pistes concrètes d'application de modèle de formation au co-enseignement, ce mémoire s'appuiera sur l'étude de cas du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*, expérimenté par les étudiants de la promotion 2024-2025 du Master 2 ELE (Master conjoint entre l'Université d'Angers et l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes « Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et culturelle »), dans le cadre du module « Enseignement réflexif du grec moderne ».

Cette expérience d'enseignement singulière, partagée entre des étudiants hellénophones détenant le savoir et des étudiants non-hellénophones soutenant par leurs savoir-faire, éclairera des points importants de la collaboration possible entre enseignants de langues étrangères.

Cette recherche mixte, s'appuyant sur des outils qualitatifs et quantitatifs, comporte un objectif tout aussi descriptif que prescriptif. La description de l'encadrement et du dispositif d'évaluation du module « Enseignement réflexif du grec moderne », couplé à l'analyse effectuée à partir des outils de recherche mis en place, permettront d'établir une réflexion répondant à la problématique de départ : Comment, en formation initiale, développer le « savoir co-enseigner » des futurs enseignants de langue étrangère ?

Mots-clés : *Formation au co-enseignement, formation initiale, étudiants en didactique des langues, enseignants de langues étrangères, pratiques collaboratives, laboratoire, réflexivité, participation observante.*

Table des matières

Table des matières.....	6
Introduction	10
Problématique	12
Le terrain	14
PARTIE 1	16
À la recherche d'un modèle de formation au co-enseignement	16
1.1 Le <i>co-teaching</i> : Histoire, définition scientifique, définition empirique	16
1.1.1 Fondements du co-teaching et définition scientifique.....	16
1.1.2 « De quoi le co-enseignement est-il le nom », aujourd'hui, en France et en Grèce ?	18
1.2 « Coenseigner ne s'improvise pas ».....	22
1.2.1 Des enseignants jetés dans le bain du co-enseignement.....	22
1.2.2 L'importance de se former à co-enseigner	23
1.3 La formation au co-enseignement en formation initiale	25
1.3.1 Le co-enseignement en formation initiale : un état des lieux impossible .	25
1.3.2 La revue littéraire de la formation au co-enseignement en formation initiale	26
1.4 Le <i>Laboratoire de co-enseignement du grec moderne</i>	26
1.4.1 Histoire du module « Enseignement réflexif du grec moderne »	27
1.4.2 Le choix de l'expression « laboratoire de co-enseignement du grec moderne »	32
1.4.3 La mise en application instinctive des théories du co-enseignement par les rats de laboratoire de la promotion 2024-2025	33
PARTIE 2	35
D'une ethnographie descriptive à la quantification des données.....	35
2.1 Narrer ses étonnements pour dégager des questions de recherche	35
2.1.1 Présentation du module « Enseignement réflexif du grec moderne » : l'absence de la notion de co-enseignement	35
2.1.2 Préparation du Conseil de formation : des étudiants aux avis clivés	37

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

2.1.3 Lecture des retours réflexifs : le silence des étudiants les plus virulents .	38
2.2 Journal d'une expérience de co-enseignement : du réflexe inconscient à l'outil scientifique	39
2.2.1 L'émergence d'un sujet de mémoire	39
2.2.2 La posture du chercheur	40
2.2.3 Journal de terrain partiel : définition et utilisation.....	43
2.3 L'outil <i>retours réflexifs</i> : adoption, appréhension, intuition.....	44
2.3.1 Pourquoi utiliser les retours réflexifs des étudiants du Master 2 ELE ? ...	44
2.3.2 Comment aborder les retours réflexifs des étudiants du Master 2 ELE ?	48
2.4 L'outil questionnaire.....	51
2.4.1 Ajuster, vérifier, quantifier	52
2.4.2 Présentation des résultats du questionnaire	54
PARTIE 3 :	56
Le <i>laboratoire de co-enseignement de grec moderne</i> comme modèle de formation au co-enseignement à améliorer	56
3.1 Un module qui forme à co-enseigner une langue étrangère par l'expérience et la réflexivité	56
3.1.1 Des résultats positifs : « Oui, cette expérience m'a formé(e) à co-enseigner ».....	57
3.1.2 Se former au co-enseignement à travers l'expérience	58
3.1.3 Se former à travers la réflexivité	66
3.2 Une expérience de co-enseignement d'une langue étrangère clivante mais non réhibitoire	71
3.2.1 Des sentiments contradictoires qui attestent d'une expérience clivante ..	71
3.2.2 Des étudiants-enseignants face à divers défis	74
3.2.3 Des résultats positifs : « Finalement, co-enseigner pourquoi pas ? ».....	78
3.2.4 Des résultats à nuancer : « Co-enseigner, oui, mais à certaines conditions ! »	80
3.3 Un module sans ancrage discursif sur la réalité du co-enseignement.....	83
3.3.1 Une expérience éloignée de la réalité de terrain ?	83

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

3.3.2 Des étudiants en remise en question constante.....	85
3.3.3 Développer chez les étudiants un « désir savoir co-enseigner ».....	87
Conclusion	90
Le laboratoire de co-enseignement du grec moderne : un modèle qui aboutit à des résultats positifs	92
Les facteurs de réussite.....	92
Pistes d'amélioration	93
Portée et limites de cette recherche.....	94
Références bibliographiques	96
Titres en français.....	96
Titres en grec	99
Lois	99
ANNEXES.....	101
Annexe 1 : « Les sept configurations à deux en classe »	102
Annexe 2 : « Syllabus UE 45 Enseignement interactif à un public universitaire : Volet – Enseignement réflexif du grec moderne »	103
Annexe 3 : Communication présentée par Emmanuel Vernadakis, lors de la Journée d'étude du 3 avril 2025 à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes	104
Annexe 4 : Entretien du 14 avril 2025 avec Emmanuel Vernadakis	113
Annexe 5 : Journal des séances avec Léo Roy	134
Annexe 6 : Photographies montrant les diverses configurations à plusieurs en classe opérées par les étudiants-enseignants du Master 2 ELE	137
Annexe 7 : Journal de terrain partiel.....	139
Annexe 8 : Fiche pédagogique du cours 6 sur le « Jour du Non ».....	147
Chanson « Σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ » de Giannis Angelakas	148
Annexe 9 : Consignes des retours réflexifs à remettre (p.1) - Version mise à jour le 12/11/2024	152
Annexe 10 : Consignes des retours réflexifs à remettre - Version présentée à la rentrée universitaire 2024	153

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

Annexe 11 : Les étapes d'analyse des données par T.E. (Dionne, 2009)	155
Annexe 12 : Questionnaire soumis aux étudiants du Master 2 ELE le 8/03/2025	156
Annexe 13 : Témoignages décrivant les étapes de l'organisation à 13 enseignants	158
Annexe 14 : Témoignages de deux étudiants non hellénophones ayant élaboré en quasi autonomie une activité en grec	161
Annexe 15 : Témoignages qui attestent des apprentissages liés au co-enseignement.....	163
Annexe 16 : Témoignages qui décrivent le processus des étudiants hellénophones testant leurs activités sur les étudiants non-hellénophones	168
Annexe 17 : Activités conçus par les étudiants non-hellénophones	169
Annexe 18 : Extraits montrant les différentes façons de percevoir les interventions de Léo Roy.....	181
Annexe 19 : Sentiments positifs vs. Sentiments négatifs	183
Annexe 20 : Processus formateur vs. Processus complexe et chronophage	188
Annexe 21 : Des étudiants non-hellénophones déstabilisés	194
Annexe 22 : Des étudiants hellénophones déstabilisés	196
Annexe 23 : Un « pluri-pluriculturel »	197

Liste de tableaux

<i>Tableau 1 : Les configurations d'enseignement des étudiants-enseignants de la promotion 2024-2025 du Master 2 ELE.....</i>	<i>34</i>
<i>Tableau 2 : Présentation des résultats du questionnaire</i>	<i>55</i>
<i>Tableau 3 : facteurs qui ont contribué à la formation des étudiants au co-enseignement.....</i>	<i>58</i>
<i>Tableau 4 : les 12 apprentissages conscientisés.....</i>	<i>61</i>
<i>Tableau 5 : Sentiments positifs vs. Sentiments négatifs</i>	<i>72</i>
<i>Tableau 6 : Nature des sentiments négatifs éprouvés par les étudiants.</i>	<i>72</i>
<i>Tableau 7 : Processus formateur vs. Processus complexe et chronophage</i>	<i>73</i>
<i>Tableau 8 : La description du « pluriculturel » par les étudiants du Master 2 ELE</i>	<i>78</i>
<i>Tableau 9 : Conditions auxquelles les étudiants du Master 2 ELE accepteraient de co-enseigner dans leur vie professionnelle future</i>	<i>81</i>
<i>Tableau 10 : Des réponses plus nuancées à la question 2 « Est-ce que tu aimerais enseigner à plusieurs à l'avenir ? »</i>	<i>82</i>

Introduction

Les pratiques collectives d'enseignement ont largement tendance à se déployer depuis une dizaine d'années, aussi bien en Grèce (Τσίρας, 2018) qu'en France (Thoulec-Théry, 2021, p. 55), pays dont il sera question dans cette étude. Celles-ci se sont, avant tout, développées pour répondre aux défis posés par le projet d'une école inclusive dont la finalité, tel qu'édictee lors de la *Déclaration de Salamanque sur l'inclusion dans l'éducation* (1994), est d'« accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre » (UNESCO, 1994, p. 6). L'école inclusive a été propulsée par une série de réformes législatives progressives : à partir de 2008, en Grèce, avec l'adoption de la loi 3699/2008 « Éducation spécialisée et éducation des personnes handicapées ou ayant des besoins éducatifs particuliers »¹ et, à partir de 2005, en France, avec la loi n° 2005-102 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap². Cependant, il semble que les pratiques collectives d'enseignement se soient étendues au-delà de l'objectif d'inclusion scolaire.

En Grèce, un dispositif connu sous le nom « Un nouveau départ dans les lycées professionnels »³ se tient depuis l'année scolaire 2017-2018, d'abord de façon expérimentale dans quelques établissements, pour finalement s'étendre à l'échelle nationale avec la décision ministérielle commune 3622 de 2018⁴. Désormais, en 1^{ère} année, les élèves disposent de deux enseignants – un enseignant responsable et un enseignant associé – pour les matières de grec moderne et de mathématiques. Cela permet aux intéressés de bénéficier d'un soutien pédagogique accru pour leur entrée au lycée qui représente une importante étape transitoire dans leur parcours scolaire (Χρονοπούλου, 2021), mais également de pratiquer une pédagogie différenciée (ΙΕΠ – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, s.d.). Ce dispositif est aujourd'hui connu sous le nom d'« enseignement de soutien alternatif (ESA) »⁵.

Les lycées professionnels français font également l'expérience, depuis l'année scolaire 2018, d'un nouveau cadre, où un enseignant de matière générale et un enseignant de matière professionnelle interviennent simultanément : l'objectif ici est

¹ Loi 3699/2008 « Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ».

² Loi n° 2005-102 du 11 février 2005.

³ «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ».

⁴ ΦΕΚ 3622/τ.Β'/24-8-18.

⁵ Εναλλακτική Ενισχυτική Διδασκαλία (ΕΕΔ)

de proposer un enseignement plus en adéquation avec les objectifs didactiques de professionnalisation (*Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle*, s.d., pp. 4-5). De même, le « cours à double enseignant : un enseignant de langue et un enseignant spécialiste » (Cuq & Gruca, 2005, p. 372) est une technique d'enseignement souvent appliquée en FOS. Par ailleurs, les modalités collectives d'enseignement semblent répondre à d'autres besoins. Par exemple, celui d'assurer la formation continue des divers intervenants dans le milieu de l'éducation qui, en travaillant de façon conjointe, enrichissent mutuellement leurs pratiques professionnelles (Lussi Borer & Ria, 2016, p. 248.), ou encore, celui de venir au secours du sentiment de solitude de certains enseignants (Merriadec & Moutte, 2021, p. 23). Dans tous les cas, nombre d'enseignants sont aujourd'hui amenés à partager leur classe, avec un ou plusieurs collègues, en Grèce comme en France, sous des modalités diverses et variées – à l'image de celles synthétisées sous forme de schéma⁶ par Marilyn Friend et Lyne Cook (2010), auteurs précurseurs et largement citées dans la littérature sur le co-enseignement⁷.

Ni la bibliographie scientifique grecque, ni la bibliographie scientifique française disponibles ne font état d'expériences relatant de pratiques collaboratives d'enseignement en tant que telles, en classe de langue. Pourtant, nous savons bien que cette configuration – celle, pour un enseignant de bénéficier de la présence d'un assistant de langue - n'est ni rare, ni récente. Concernant la Grèce, les assistants de langue existent bel et bien puisque mes collègues de formation sont actuellement en stage, en classe de langue française ou anglaise, dans des établissements scolaires publics grecs. Concernant la France, je peux me référer à mon cas personnel, tout autant en tant qu'élève de collège en France au début des années 2000, qu'en tant que professionnel ayant exercé dans un établissement scolaire français en Grèce entre 2017 et 2023. Par ailleurs, étant donné la tendance actuelle, doublée de « l'injonction institutionnelle à co-intervenir » (Harent & Walkowiak, 2021, p. 10), il n'est pas impossible qu'au cours des prochaines années, deux ou plusieurs enseignants de langue se partagent la même classe, tel que cela est déjà le cas avec les assistants de langue.

Il convient dès ici d'insister sur la spécificité de l'enseignement d'une langue étrangère. Tout comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) l'a fait en y ajoutant une perspective actionnelle, on peut

⁶ Voir annexe 1.

⁷ Deux graphies existent : « co-enseignement » ou « coenseignement ». Dans cette recherche, nous avons opté pour la graphie « co-enseignement », excepté pour les citations d'auteurs qui, eux, ont choisi la graphie « coenseignement ».

s'inspirer des théories des années 1970 qui ne font plus la dissociation entre la maîtrise de la langue et l'aptitude à communiquer (Schnoller, 2018). Plus précisément, on peut s'appuyer sur les propos de Moirand (1982, p. 20) pour qui la compétence de communication revêt plusieurs composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Or, si l'on prend en compte le fait que chacun d'entre nous, sommes le résultat d'appartenances diverses (ethnie, religion, sexe, génération, groupe social, etc.), d'un enseignant à l'autre, les contenus transmis peuvent varier de façon plus ou moins distanciée. Par ailleurs, les langues sont souvent le terrain de luttes d'ordre idéologique, politique, régional, social, générationnel, ou autre, ainsi que l'en atteste le titre de l'article signé par Elianne Viennot (2019) « Genrer, dégenrer, regenrer : la langue, un terrain de lutte pas comme les autres ». De fait, concernant les éléments socioculturels, selon ses appartenances, l'enseignant s'attachera à montrer plutôt telle ou telle facette de la culture liée à la langue qu'il enseigne. Ce constat s'applique, de la même façon, à l'enseignement des codes grammaticaux, syntaxiques ou linguistiques d'une langue. Bien que codifiés, il existe là aussi des variantes, dont les choix d'utilisation seront liés à l'identité de chacun. Par exemple, un enseignant de FLE, peut insister sur l'enseignement de l'écriture inclusive, plutôt que de s'attarder sur le fameux adage grammatical « le féminin l'emporte sur le masculin ». De façon générale, telle qu'en atteste la lecture des divers articles publiés dans le numéro 566, intitulé « Co-intervention : à deux dans la classe », de la revue *Cahiers pédagogiques* (2021), il semble que partager sa classe avec un collègue ne soit jamais anodin. En effet, cela donne nécessairement lieu à une rencontre, où les personnalités des enseignants, tout comme les pratiques et représentations pédagogiques de chacun, vont se faire face. Faire une expérience collective d'enseignement, relève, en quelque sorte, au minimum, de l'expérience de l'altérité, et peut aller jusqu'à l'expérience de l'interculturalité, si les acteurs en question « ne partagent pas les mêmes univers de significations et les mêmes formes d'expression de ces significations » (Marandon, 2003, p. 266). Ces différences interculturelles entre enseignants se révèlent d'autant plus importantes quand il s'agit d'enseigner une langue étrangère.

Problématique

Bien que les modalités collectives d'enseignement soient en constante expansion, un constat revient de façon récurrente : les enseignants ne sont pas formés à travailler ensemble. Dans le cas grec, on peut noter d'abord cet article signé par Προμπονάς (2023) qui, citant la recherche de Mavropalias et Anastasiou (cité par Προμπονάς,

2023) intitulée «What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching ?», met en avant l'absence de culture de la collaboration en Grèce :

Les auteurs avancent l'hypothèse bien connue dans le domaine de la psychologie interculturelle selon laquelle la Grèce possède une culture de coopération extrêmement faible, et se classe en conséquence comme la deuxième culture la plus individualiste au monde — mais pas avec l'individualisme protestant, plutôt avec un individualisme gréco-orthodoxe, balkanique, centré sur le cercle des « nôtres » : parents et protecteurs (ou patrons)⁸.

Par ailleurs, le fait qu'un certain nombre de formations à la « Συνδιδασκαλία » (dont la traduction exacte est « co-enseignement ») soient actuellement proposées dans le cadre de la formation continue, donne un indicateur quant au besoin de développer les compétences collaboratives des enseignants grecs. On peut notamment faire mention de la formation externe de l'Institut de Politique Éducative (ΙΕΠ), affilié au ministère de l'Éducation⁹, ou de formations internes, à l'échelle de certains établissements¹⁰. De même en France, certains chercheurs semblent questionner l'absence de formation au « co-enseignement » et à la « cointervention » – termes dont nous dégagerons les définitions dans la première partie de cette étude. « Mais quid de la formation au co-enseignement et à la co-intervention ? », interrogent Harent & Walkowiak (2021, p. 10). De même, Thoulec-Théry (2021, p. 56) met en avant la nécessité absolue de la formation au co-enseignement, avant de conclure que « coenseigner ne s'improvise pas ».

Dans ce contexte, la nécessité de former les enseignants à co-enseigner vaut d'autant plus pour les enseignants de langue étrangère, pour les raisons que nous avons évoquées en introduction.

Par ailleurs, s'il semble que la formation au co-enseignement en formation continue gagne du terrain, la formation au co-enseignement en formation initiale reste marginalisée. Pelletier et Priolet (2024) pointent le décalage entre une injonction institutionnelle adressée aux enseignants à coopérer, et la réalité actuelle des formations initiales qui ne forment pas ou peu les étudiants – futurs enseignants – aux pratiques collaboratives.

⁸ « Οι συγγραφείς προτείνουν την γνωστή υπόθεση από το πεδίο της διαπολιτισμικής ψυχολογίας, ότι η Ελλάδα έχει κουλτούρα εξαιρετικά χαμηλής συνεργασίας και αντίστοιχα κατατάσσεται ως δεύτερη πιο ατομικιστική κουλτούρα παγκοσμίως- όχι όμως με τον προτεσταντικό ατομικισμό αλλά με τον ελληνορθόδοξο, βαλκανικό ατομικισμό του κύκλου «των δικών μας», συγγενών και πατρónων ».

⁹ Formation intitulée « Πρόσκληση για υποβολή αίτησης συμμετοχής στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση για το σχολικό έτος 2022-2023, στο πλαίσιο της Πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υλοποίηση της Επιμόρφωσης» με κωδικό ΟΠΣ 5022549 » <https://www.iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/2021-2022-1-23-2021-2022-mis-5022549>

¹⁰ Exemple de formation interne proposée le 16 mars 2023 dans le collège Polysitou de la ville de Xanthi : « Η Συνδιδασκαλία: Αρχές, Μοντέλα, Εφαρμογή » <https://urls.fr/gMJ9ak>

Dans la perspective de développer la formation au co-enseignement des langues étrangères en formation initiale, cette étude posera la question suivante : Comment, en formation initiale, développer le « savoir co-enseigner » des futurs enseignants de langue étrangère ?

Le terrain

Pour répondre à cette question, nous partirons de l'étude de cas du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*¹¹ singulier, expérimenté au cours du 1^{er} semestre de l'année universitaire 2024-2025 par les étudiants du Master 2 ELE et leur encadrant, M. Léo Roy. Nous pouvons effectivement considérer qu'il s'agit d'une étude de cas, dans la mesure où cette recherche est « conduite sur un terrain qui n'a pas été construit à des fins de recherche » (Albarelli, 2022, p. 28).

Le Master 2 « Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et culturelle », plus communément appelé « Master ELE », est une formation en didactique des langues étrangères, proposée par l'Université d'Angers et l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, de façon conjointe. Depuis sa création en 2011, ce parcours accueille des étudiants aux répertoires langagiers divers mais dont, majoritairement, la langue première est le français ou le grec moderne. Pour valider le semestre 1, les étudiants du Master 2 ELE doivent, entre autres, proposer aux étudiants de Master 1 de l'Université d'Angers une initiation au grec moderne, dans le cadre du deuxième volet de l'UE 45, intitulé « Enseignement réflexif du grec moderne ». Plus précisément, la promo 2024-2025 était composée de sept étudiants de nationalité française, de cinq étudiants de nationalité grecque, et d'une étudiante, moi-même, disposant de la double nationalité franco-grecque. À raison d'une fois par semaine, chaque jeudi, pour une durée de deux heures, sur une période correspondant à environ trois mois, les treize étudiants du Master 2 ELE ont co-enseigné le grec moderne aux étudiants de M1. Au-delà de dispenser des cours, ils étaient en charge de préparer le matériel pédagogique, de définir la progression des cours et de penser les outils d'évaluation. Tous les mardis, en amont du cours, des rencontres avec leur encadrant, M. Léo Roy, étaient organisées dans l'optique d'adopter un regard critique sur les choix didactiques établis. Enfin, pour valider cette UE, les étudiants devaient rédiger un retour réflexif individuel, faisant le bilan de cette expérience.

La finalité de la première partie de cette étude sera de présenter le *laboratoire de co-enseignement de grec moderne* qui, dans le contexte lacunaire de formation au co-

¹¹ Le choix de cette expression est justifié p. 32.

enseignement dans la formation initiale des futurs enseignants, pourrait s'ériger en modèle de référence. Dans la seconde partie, nous présenterons nos outils de recherche et, plus précisément, nous verrons comment notre terrain et nos outils nous ont fait passer d'une ethnographie descriptive à la quantification des données. Enfin, nous établirons une discussion autour des résultats de notre recherche, mettant en lumière, les aspects forts et faibles du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*, dans la perspective d'alimenter une réflexion autour du développement du « savoir co-enseigner » des futurs enseignants de langues étrangères.

PARTIE 1

À la recherche d'un modèle de formation au co-enseignement

Cette première partie aura pour objectif de mettre en contexte notre sujet de recherche dont le titre, pour rappel, est le suivant : « Se former à co-enseigner une langue étrangère en formation initiale. Étude de cas du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne* du Master 2 ELE, promotion 2024-2025 ».

Dans un premier temps, nous aborderons le sujet central de cette étude : le co-enseignement. Il s'agira d'abord de revenir sur l'histoire de ce concept et d'en donner la définition, à partir des écrits des auteurs qui l'ont théorisé. Puis, nous verrons la confusion qui règne autour de ce terme, en France comme en Grèce, pays auxquels nous nous intéressons dans cette étude.

Dans un deuxième temps, nous verrons en quoi la formation au co-enseignement est cruciale pour les enseignants qui se destinent, par choix ou par contrainte, à cette modalité collective d'enseignement.

Dans un troisième temps, nous essaierons d'établir un état des lieux de la formation au co-enseignement en formation initiale, ainsi qu'une revue littéraire des études qui ont été menées à ce sujet.

Enfin, nous présenterons notre terrain à travers son histoire, sa spécificité et ses caractéristiques.

1.1 Le co-teaching : Histoire, définition scientifique, définition empirique

Nous aborderons, dans un premier temps, les fondements historiques et théoriques du co-enseignement. Puis, nous tenterons de voir les différentes terminologies adoptées, en France et en Grèce, pour caractériser telle ou telle pratique collaborative d'enseignement.

1.1.1 Fondements du co-teaching et définition scientifique

D'après la bibliographie disponible, on situe les premières formes de travail collaboratif entre enseignants, dès le milieu du XX^e siècle aux États-Unis. Appelée *team teaching*, cette pratique collaborative se développe dans le cadre du *mouvement des écoles ouvertes* des années 1950-1970 qui remet en question la pédagogie traditionnelle (Tremblay, 2020, p.17). Certains théoriciens anglo-saxons, tels que Shaplin en 1964 (cité par Tremblay, 2020, p. 17), considèrent que le *team teaching* permet d'offrir un enseignement plus adapté aux besoins individuels des

élèves. D'autres théoriciens, tels que Warwick en 1971 (cité par Tremblay, 2020, p. 17) mettent plutôt en avant l'efficacité et l'efficacité de cette pratique qui permet aux enseignants de se compléter, tant en termes de compétences, que dans la division des responsabilités.

À partir des années 1980-1990, les pratiques collaboratives d'enseignement s'étendent, à l'échelle des pays occidentaux, dans le cadre de l'intégration en école ordinaire des élèves à besoins spécifiques. Enseignants ordinaires et enseignants spécialisés se retrouvent à enseigner et planifier ensemble. Bauwens, Hourcade et Friend (cité par Tremblay, 2020, p. 17) sont les premiers auteurs, en 1989, à décrire ce phénomène qu'ils nomment, dans un premier temps, *cooperative teaching*. Quelques années plus tard, en 1992, Friend préférera la notion de *co-teaching* pour caractériser les phénomènes d'enseignement collaboratif entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés, afin d'éviter les confusions avec le *team teaching* – autrement dit, le travail collaboratif entre enseignants ordinaires. En 1995, Cook et Friend proposent un texte fondateur dans lequel ils posent les quatre aspects clés du *co-teaching*, que Tremblay (2020, p. 19) résume ainsi :

1. Le co-enseignement implique au moins deux *professionnels*, qui sont généralement une enseignante/enseignant ordinaire et une enseignante/enseignant spécialisé, une enseignante/enseignant spécialiste (en musique, en langue seconde, etc.) ou tout autre spécialiste non enseignant (ex. : orthophoniste). Le co-enseignement permettrait des possibilités nouvelles en rassemblant deux professionnelles/professionnels aux perspectives différentes, mais complémentaires.
2. Le co-enseignement nécessite une participation active de la part des deux professionnelles/ professionnels dans l'enseignement, même si la contribution exacte de chaque participante/participant peut varier.
3. La population visée dans le co-enseignement à orientation inclusive est également un élément important de ces définitions où le co-enseignement est défini aussi par rapport à un groupe diversifié d'élèves, y compris des élèves à besoins spécifiques scolarisés dans l'enseignement ordinaire.
4. En lien direct avec la troisième composante, ce groupe hétérogène doit partager un même espace classe. Cela n'exclut pas la possibilité de séparer occasionnellement des groupes d'élèves, par exemple pour un enseignement qui implique une activité avec des niveaux élevés possibles de bruit et de distraction.

Dans ce texte fondateur, la définition du co-enseignement semble être principalement associée au contexte inclusif, sans cependant exclure d'autres contextes. Par exemple, si le premier point est très précis concernant la condition numéraire du co-enseignement (« au moins deux professionnels »), il demeure plus flou concernant les professionnels concernés. En effet, si l'« enseignant spécialisé »

renvoie nécessairement aux élèves à besoins spécifiques, l'« enseignant spécialiste » ou le « spécialiste non enseignant », en revanche, ne renvoient pas à un type d'élèves en particulier. De même, dans le troisième point, il est question du « co-enseignement à orientation inclusive », ce qui induit qu'il pourrait exister un co-enseignement sans orientation inclusive.

Bien que l'objectif de Friend et Cook était de poser une définition du *co-teaching*, se différenciant de celle du *team teaching*, afin d'y mettre au centre le contexte inclusif, celle-ci semble finalement applicable à d'autres contextes. Il n'est donc pas étonnant qu'il existe une certaine confusion dans l'utilisation de ce terme aujourd'hui. Cette confusion est d'ailleurs soulignée par Tremblay (2020, p. 16) qui se réfère notamment à Park (2014) pour qui, la notion de co-teaching semble s'être étendue et s'employer, à une plus large échelle, pour décrire des contextes d'enseignement où plusieurs enseignants se partagent des responsabilités pédagogiques dans une même classe.

La partie suivante mettra en évidence comment ce flou théorique rejaillit dans la pratique du co-enseignement aujourd'hui, en France et en Grèce.

1.1.2 « De quoi le co-enseignement est-il le nom », aujourd'hui, en France et en Grèce ?

Dans cette partie, il s'agira d'observer de plus près les terminologies adoptées pour parler des pratiques collaboratives d'enseignement aujourd'hui, en France et en Grèce. Les terminologies seront l'occasion d'aborder rapidement la question du statut des professionnels dont il sera question, ainsi que celle des publics visés.

1.1.2.1 Pratiques collaboratives d'enseignement en contexte inclusif

Dans le cadre de l'école inclusive, en France, il semblerait que deux options existent : le « co-enseignement » ou la « co-intervention » (Harent, 2018, p. 3). Un enseignant ordinaire co-enseigne avec un enseignant spécialisé (dit « maître E » appartenant au RASED - Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) ou co-intervient avec un aide-éducateur, un accompagnant d'élève en situation de handicap, un intervenant sportif ou artistique ou encore, un ATSEM (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles). Pour résumer, ainsi que le souligne Rachel Harent (2018, p. 3), le terme de co-enseignement revêt une particularité d'ordre professionnel : seules les personnes ayant le statut d'enseignant, enseignent. Les autres agents de la communauté scolaires interviennent. Cette spécificité

française va à l'encontre du texte fondateur de Friend et Cook pour qui, le co-enseignement peut impliquer un spécialiste non enseignant.

Dans le cadre de l'école inclusive en Grèce, une seule option existe : la « συνεκπαίδευση » (« coéducation »), notamment formalisée législativement (article 6, loi 3699/2008, p. 5). Elle caractérise l'action conjointe d'un enseignant ordinaire et d'un enseignant spécialisé en classe ordinaire. Cependant, bien que la présence d'une seconde personne bénéficiant du statut enseignant soit ici impliquée, de nombreuses inégalités de traitement sont à noter entre les deux enseignants, tout aussi bien de la part des collègues enseignants, que de la part de la direction ou même des élèves (Μελισσόπουλος, 2022, p. 138). Par ailleurs, le texte de la décision ministérielle 449/2007 vient contredire le terme « συνεκπαίδευση » puisqu'il semble spécifier que l'enseignant spécialisé doit s'occuper de façon exclusive de l'élève à besoin particulier, dont il a la charge : « Les enseignants pour les élèves à besoins éducatifs particuliers évaluent le potentiel éducatif de l'élève et élaborent un programme éducatif individualisé en collaboration avec le ΚΔΑΥ¹² et le conseiller scolaire pour l'éducation spécialisée »¹³. Autrement dit, bien que, théoriquement, l'enseignant spécialisé grec bénéficie du même statut juridique qu'un enseignant ordinaire, son rôle dans la classe, tout comme son statut symbolique, se rapprochent de celui de l'accompagnant d'élève en situation de handicap en France. De cette façon, il ne semble pas exister en Grèce de situation de « co-enseignement », telle que Friend et Cook (cité par Tremblay, 2020, p. 19) la définissent : « Le co-enseignement nécessite une participation active de la part des deux professionnelles/ professionnels dans l'enseignement, même si la contribution exacte de chaque participante/participant peut varier ».

1.1.2.2. Pratiques collaboratives d'enseignement hors contexte inclusif

Comme nous l'avons vu dans l'introduction de ce mémoire, il existe aujourd'hui, en France, diverses situations où l'on trouve deux enseignants dans la même classe. Il est intéressant d'observer les différentes terminologies adoptées, notamment sur le site du Réseau Canopé. En lycée professionnel, où un enseignant de discipline générale et un enseignant de discipline professionnelle se partagent la classe, on parlera plutôt de « co-intervention » (Réseau Canopé, 2019). Dans le cas des

¹² Centres qui permettent l'obtention d'une certification reconnaissant les besoins spécifiques des personnes handicapées. Ceux-ci n'existent plus aujourd'hui : ils ont été remplacés par ce que l'on appelle des « centres de santé mentale » (« κέντρα ψυχικής υγείας »).

¹³ « Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΔΑΥ και το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής »

assistants en langue étrangère qui travaillent auprès des enseignants, on parlera plutôt de « co-enseignement » (Réseau Canopé, s.d.). On peut également se référer au dispositif « Plus de maîtres que de classes » (autrement dit, « PDMQDC »), mis en place en 2013 dans des écoles classées en réseaux d'éducation prioritaire renforcées, qui « doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe » (Circulaire 2012-201 du 18 décembre 2012). Rachel Harent (2016, p. 2) consacre un article à ce dispositif qu'elle décrit comme une « co-intervention entre deux professeurs des écoles, enseignants non spécialisés, en contexte d'enseignement ordinaire ». Enfin, le numéro 566 de la revue *Cahiers pédagogiques* (Harent & Walkowiak, 2021) est particulièrement intéressant en ce qu'il reflète la grande confusion dans l'utilisation des termes à adopter. En introduction de ce dossier, les auteurs, dans un article intitulé « Co-intervenir, co-enseigner, coanimer » (Harent & Walkowiak, 2021, p. 11) mettent en garde le lecteur :

Au fil de ce dossier, vous découvrirez que chaque auteur use à son gré des termes de « coanimation, co-intervention, co-enseignement ». Si la recherche en sciences de l'éducation a désormais clarifié la définition de ces termes, nous avons souhaité garder leurs mots, parce qu'ils nous disent là où ils en sont de leur réflexion pédagogique.

Effectivement, il suffit de jeter un coup d'œil au sommaire de cette revue pour se rendre compte de la profusion de termes différents pour parler de situations similaires¹⁴. Plus précisément, nous pouvons prendre l'exemple de l'article « Une expérience de co-enseignement : le PDMQDC ! » (Boubila, 2021) où l'auteur emploie, pour caractériser une même situation, les notions de « co-intervention », de « co-enseignement » ou de « co-présence », usant parfois de plusieurs de ces termes dans une seule et même phrase. Par ailleurs, on peut noter les contradictions de certains auteurs, d'une publication à l'autre. En 2018, Harent publie un article qu'elle conclue par une définition du co-enseignement en dix points, où dès le deuxième point, il est précisé que le co-enseignement induit « un partenariat dans le cadre de l'école inclusive entre deux ou plusieurs professionnels dont au moins un enseignant généraliste » (Harent, 2018, p.12). Autrement dit, dans cette définition, Harent établit le fait que le co-enseignement entre nécessairement dans le cadre de l'école inclusive. Or, dans l'article « Sept configurations à deux en classe » (Harent & Thoulec-Théry, 2021), l'auteur semble plus ou moins revenir sur ses propos :

¹⁴ Le lecteur peut consulter le sommaire à la page suivante : <https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques-2021-1?lang=fr>

Co-enseignement : actuellement, on se réfère à la définition de Lynn Cook et Marilyn Friend : « Deux professionnels ou plus qui dispensent un enseignement de fond à un groupe d'élèves diversifié ou mixte, dans un seul espace physique ». Le co-enseignement, c'est la collaboration de deux professeurs au moins dans une salle de classe qui partagent non seulement les mêmes objets d'apprentissage mais aussi les responsabilités de coplanification, de co-instructions et de coévaluation des élèves. Dans le co-enseignement, les enseignants sont considérés comme également responsables de et devant la classe. Cette collaboration peut fonctionner à temps partiel, une fois par semaine par exemple, ou à temps complet. Le co-enseignement est notamment mis en œuvre pour une école plus inclusive. Il est étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves, associant parfois un enseignant généraliste et un enseignant spécialisé. Le comité de suivi du dispositif « Plus de maitres que de classes » a déterminé trois configurations de travail relevant du co-enseignement : l'enseignement en tandem, l'un enseigne l'autre aide, les deux aident (voir schéma).

Ici, Harent, en utilisant l'expression « Le co-enseignement est notamment mis en œuvre pour une école plus inclusive », semble insinuer que le co-enseignement peut être utilisé dans d'autres contextes.

Si la littérature française présente de nombreuses contradictions, la littérature grecque, elle, a le mérite d'être plus précise, caractérisant la « συνδιδασκαλία » (« co-enseignement ») comme l'action conjointe de deux enseignants ordinaires pour un même cours et qui bénéficieront du même statut, aussi bien sur le plan juridique que symbolique. On peut notamment se référer au dispositif « Un nouveau départ dans les lycées professionnels », cité dans l'introduction de ce mémoire.

1.1.2.3 Le co-enseignement : un terme qui correspond au contexte d'une école multiplement inclusive

On peut se demander si la difficulté à user des bonnes terminologies, non seulement chez les enseignants, mais également chez les chercheurs experts du sujet, n'est pas logique à l'époque de l'école inclusive. En effet, comme expliqué dans l'introduction de cette recherche, la *Déclaration de Salamanque* a élargi le concept de l'inclusivité à d'autres caractéristiques que celles basées exclusivement sur le handicap physique ou mental, ajoutant d'autres dimensions : le handicap « social, affectif, linguistique ou autre » (UNESCO, 1994, p. 6). Dans cette perspective, on peut dire qu'il est fort probable que la majorité des classes, en France comme en Grèce, soit composées d'élèves concernées par plusieurs ou au moins une de ces situations. C'est pourquoi le co-enseignement, tel qu'il a été défini à l'origine, semble convenir dans de multiples contextes.

Cette mise en perspective historique de la notion de co-enseignement et ses applications actuelles en France et en Grèce, tant en termes terminologiques que pratiques, nous a permis d'approcher un des concepts centraux de notre recherche. En effet, cela nous a paru essentiel de faire le focus sur cette notion qui représente une source de confusions, avant d'aborder le cœur de notre sujet qui est la formation au co-enseignement. Par ailleurs, cette démonstration nous permet de justifier le choix du terme de « co-enseignement » pour notre propre recherche.

1.2 « Coenseigner ne s'improvise pas »

Le titre de cette unité « Coenseigner ne s'improvise pas » fait référence à une citation extraite d'un l'article de Thoulec-Théry (2021, p. 56). Ici, nous tenterons de mettre en évidence les réticences à co-enseigner des enseignants non-initiés à cette pratique collaborative, avant d'insister sur l'importance de la formation au co-enseignement.

1.2.1 Des enseignants jetés dans le bain du co-enseignement

Dans le développement de notre problématique, nous avons mis en évidence l'absence de formation des enseignants au co-enseignement. Or, nos différentes lectures montrent bien l'appréhension ressentie par les enseignants jetés dans le bain du co-enseignement, sans avoir reçu de formation au préalable. On peut, tout d'abord, se référer au titre éloquent de l'article « Moi non plus je ne voulais pas coanimer » d'Anaïs Michel (2021), où l'auteur témoigne de sa méfiance de départ :

Quand ma collègue m'a clairement proposé de coanimer, j'ai tout de suite accepté, même si j'étais méfiante car je ne voyais pas comment cela serait possible. Nous ne fonctionnions pas de la même façon et j'avais l'impression de ne pas être à ma place. J'avais la sensation d'être de trop dans sa classe, avec ses élèves. Débutant tout juste, je ne me sentais pas à la hauteur et j'avais peur de son regard de professeure plus expérimentée.

Ce témoignage vient illustrer les propos de Lussi Borer et Ria (2016) qui, s'interrogeant sur la recrudescence de situations où les enseignants sont amenés à collaborer, voire à co-enseigner, mettant en avant les points de réserve des enseignants :

De cette typologie des différentes modalités de travail à plusieurs dans la classe ou en dehors découlent deux points de réserve. Le premier concerne la difficulté de construire les conditions et les modalités nécessaires au travail à plusieurs. Celui-ci n'est pas une pratique forcément intuitive et si facile à instaurer pour des professionnels. Ils ont davantage l'habitude d'effectuer leur travail de manière solitaire (notamment dans le secondaire). Si la coordination des pratiques peut se prescrire, la collaboration et la coopération entre enseignants requièrent bien davantage la construction de repères communs, pour que chacun des acteurs conserve une crédibilité et une fonction particulière au sein de l'équipe éducative. Le second point de réserve concerne les effets possibles de la collaboration et de la coopération

sur la liberté pédagogique des enseignants et sur la latitude qu'ils ont sur la gestion de la discipline et des contenus d'enseignement proposés aux élèves : les acteurs, dans leurs coordinations avec d'autres personnels, vont-ils pouvoir conserver leur identité professionnelle et leur complémentarité ?

De même, Janin et Couvert (2020, p. 203) qui ont mené une étude au cours de l'année 2019-2020 auprès d'enseignants à qui le co-enseignement a été imposé, mettent en avant les « questions » et « inquiétudes » auxquelles sont sujets les enseignants exposés à de nouvelles modalités pédagogiques, sans avoir été formés en amont :

L'inclusion scolaire et la mise en place du coenseignement qui en découle soulèvent de nombreuses interrogations chez les personnels enseignants. Cette nouvelle modalité pédagogique induit, en effet, des changements qui ne sont pas sans conséquence sur leur action professionnelle. Comment enseigner à deux quand on a l'habitude d'être seul dans sa classe ? Quels peuvent en être les bénéfices ? Et les difficultés ? Toutes ces questions, voire ces inquiétudes, sont autant de paramètres qui peuvent influencer la mise en œuvre d'un coenseignement efficace au sein d'une classe.

Ainsi que le montrent tous ces témoignages, co-enseigner ne va pas de soi. Dans la partie qui suit, nous insisterons sur l'importance d'accompagner les enseignants dans leur transition vers une démarche de co-enseignement.

1.2.2 L'importance de se former à co-enseigner

Ici, nous nous attarderons sur des études mettant en avant l'importance de la formation au co-enseignement. La première portera sur la formation continue, tandis que la seconde s'intéressera à la formation initiale.

1.2.2.1 Les effets de la formation au co-enseignement en formation continue

La recherche entreprise par Janin et Couvert (2020, p.203) tente d'« objectiver les effets du coenseignement et de la formation associée (ou non) à sa mise en œuvre sur la pratique et le développement professionnel du personnel enseignant ». Les résultats de cette recherche permettent aux auteurs d'arriver au constat suivant : le co-enseignement fonctionne mieux, quand les intéressés ont bénéficié d'une formation spécifique, confirmant alors les propos de Magiera et Zigmond (cité par Janin & Couvert, p. 213) qui ont montré, il y a maintenant plus de vingt ans, que l'absence de préparation à la démarche de co-enseignement pouvait nuire à sa mise en œuvre. Plus précisément, Janin et Couvert établissent les conclusions suivantes.

D'une part, il semblerait que la formation institutionnelle contribue à réduire les appréhensions, en déconstruisant les idées reçues et les représentations que se font les enseignants du co-enseignement. D'autre part, il semblerait que les actions de formation soient suivies d'effets bénéfiques sur la pratique pédagogique des

enseignants, permettant alors d'accroître leur performance en classe. Enfin, la formation permettrait aux enseignants de reconnaître plus facilement les bénéfices du co-enseignement.

Tous ces facteurs contribuent non seulement, à la mise en œuvre du co-enseignement efficace, mais également à la pérennisation de cette pratique. En effet, les résultats montrent que « s'ils ou elles ont reçu une formation, une très large majorité souhaite également perpétuer cette pratique, et ce, malgré leur réticence initiale » (Janin & Couvert, 2020, p. 214).

1.2.2.2 Les effets de l'absence de formation au co-enseignement en formation initiale

L'étude menée par Pelletier et Priolet (2024) auprès d'enseignants - ex-étudiants de la formation MEEF de la Réunion et Mayotte - réalisant leur première année de titularisation, porte plutôt sur les lacunes de la formation initiale. Les entretiens réalisés mettent en lumière les difficultés rencontrées par leur enquêtés - désormais devenus enseignants novices - à collaborer, voire à co-enseigner, ce qui conduit les auteurs à déplorer l'écart entre « injonction forte à collaborer et un faible tissage en formation ». À partir des témoignages récoltés, qui font un parallèle entre la réalité du terrain et leur formation, les chercheuses émettent des préconisations pour mieux former les étudiants à collaborer :

À ce stade, nous proposons trois idées pour faire évoluer le dispositif de formation initiale des PE, à La Réunion et à Mayotte, mais sans doute bien au-delà dès lors que ce dispositif d'enquête serait mis en œuvre dans d'autres académies. Parce que les enquêtés ont souvent déploré l'absence de rencontres avec les acteurs de l'école durant les temps de formation, des rencontres régulières avec une pluralité d'acteurs de l'école inclusive permettraient de mieux connaître les métiers, les missions, de comprendre les difficultés et dilemmes au quotidien, mais aussi d'identifier, par les échanges, les leviers à disposition. En donnant la parole aux T1, nous avons pu surtout mettre en évidence des tensions entre une injonction forte à collaborer et un faible tissage en formation, ce qui nous autorise à penser utile en formation la ritualisation d'actions de tissage (au sens de Bucheton et Soulé, 2009) autour des gestes de collaboration et au fil du processus de professionnalisation. Cette deuxième proposition, sous la forme d'actions de tissage auprès des étudiantes et étudiants en formation, pourrait faciliter l'accès au sens de la collaboration (en faisant dire ce que l'on fait et pour quels effets) par un travail d'analyse réflexive des effets des travaux de groupe sur leurs gestes de collaboration, et faciliter potentiellement un transfert de compétences (en exprimant ce que ça nous fait, ce que l'on croit que ça fait à l'autre, en croisant les points de vue sur les effets du travail collaboratif), tout en conservant des pratiques de co-élaboration de travaux (enquête pluridisciplinaire et œuvre didactique, études de cas, mémoires, etc.). Le concept de plasticité (Lantheaume, 2016) serait ainsi mis au travail de façon à préparer les futurs PE à « prendre la forme du métier », lui donner une forme plus ajustée aux nouvelles questions éducatives. Enfin, cette préconisation impliquerait que les équipes, toutes disciplines confondues, puissent accompagner les stagiaires dans l'identification de leviers et de

freins à la collaboration et les effets potentiels d'un dialogue interculturel (Alaoui, 2008) sur les pratiques collaboratives. La pratique du journal interculturel (Alaoui, 2009) sera donc notre troisième et dernière proposition, estimant qu'elle pourrait sans doute redonner ses lettres de noblesse à la polyvalence, en se centrant finalement sur le cœur du métier d'enseignant du 21^e siècle que nous osons réduire à trois macro-compétences : le « double agenda pédagogique et didactique » (Leinhardt, 1986 repris par Altet, 2012), la compétence de contextualisation (Sauvage Luntadi et Tupin, 2012), et enfin la compétence de collaboration, toutes les trois au service d'un *idéal* inclusif (Pelletier, 2021b).

Dans ce paragraphe, on peut se rendre compte que les auteurs accordent une place particulièrement importante à la réflexivité puisque « travaux d'analyse réflexive des effets des travaux de groupe », et « journal interculturel » sont proposés.

Cette partie nous a permis de montrer l'importance de préparer les enseignants ou futurs enseignants à co-enseigner. Dans la partie qui suit, nous tenterons d'établir un état des lieux de ce qui est disponible à l'heure actuelle, en termes de formation au co-enseignement en formation initiale.

1.3 La formation au co-enseignement en formation initiale

Dans un premier temps, nous expliquerons ici pourquoi il est difficile d'établir un état des lieux des formations initiales des enseignants formant au co-enseignement. Puis, nous établirons une courte revue littéraire des études portant sur des cas de formation initiale, proposant aux étudiants-futurs enseignants des modules de co-enseignement.

1.3.1 Le co-enseignement en formation initiale : un état des lieux impossible

Il est difficile de se faire une idée du nombre de formations initiales des enseignants proposant des modules formant, ou du moins, initiant leurs étudiants au co-enseignement, en France ou en Grèce. La première difficulté réside en ce qu'il n'existe pas de données disponibles à ce sujet. Par ailleurs, nous supposons que quand bien même de telles données existeraient, elles ne seraient pas nécessairement exhaustives. Le module « Enseignement réflexif du grec moderne », qui entre dans le cadre du Master 2 ELE et dont il sera question dans cette recherche, nous en offre un bon exemple. En effet, celui-ci, ainsi que nous le développerons au fil de cette étude, présente de nombreuses caractéristiques qui pourraient s'apparenter à une formation au co-enseignement. Or, cela ne figure ni dans l'intitulé de ce module, ni même dans ses objectifs pédagogiques¹⁵.

¹⁵ Les objectifs du module sont présentés dans le syllabus (Annexe 2)

1.3.2 La revue littéraire de la formation au co-enseignement en formation initiale

Le co-enseignement constituant un phénomène relativement récent en Grèce comme en France, les études concernant la formation initiale des enseignants aux pratiques collaboratives restent encore rares. Nous pouvons néanmoins en répertorier deux, publiées entre 2020 et 2023.

Gremion et Carron (2020), dans leur article intitulé « Co-enseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives », présentent une recherche de terrain menée dans le cadre du cours *Pratiques pédagogiques guidée* dispensée à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE). Durant un semestre, les enseignants ont animé ce cours sous diverses modalités de co-enseignement (Friend & Cook, 2013), faisant alors vivre à leurs étudiants – futurs enseignants – l'expérience du co-enseignement en tant qu'apprenants. Les auteurs se posent la question de l'efficacité de cette expérience : permet-elle aux étudiants de réellement se projeter en tant que futurs co-enseignants ?

Dejean (2023) analyse un dispositif, mis en place à l'Université Grenoble Alpes, au sein duquel des futurs enseignants de FLE en stage composent des binômes binationaux et ainsi, co-enseignent. Cette étude met en avant comment, à travers ce dispositif, les étudiants apprennent les uns des autres et enrichissent leurs répertoires didactiques. Ici, c'est donc la force formative du co-enseignement pour des futurs enseignants de langue étrangère qui se trouve sous la focale de l'auteure, et non la formation au co-enseignement.

Compte tenu du peu d'études qui ont été publiées jusqu'à maintenant au sujet de la formation au co-enseignement, notre recherche a toute sa place aujourd'hui. Dans la mesure où celle-ci présente une étude de cas, avant de clore cette première partie, nous allons à présent décrire, de façon plus étoffée, notre terrain.

1.4 Le Laboratoire de co-enseignement du grec moderne

Cette partie aura pour objectif, dans un premier temps, de resituer le module « Enseignement réflexif du grec moderne » dans le contexte de son émergence et de son évolution au fil de ses treize années d'existence. Puis, nous verrons en quoi ce module constitue un véritable *laboratoire de co-enseignement*, tout en expliquant le choix de cette expression. Enfin, nous verrons comment *les rats de laboratoire* de la

promotion 2024-2025 ont instinctivement appliqué des modalités d'intervention, propres aux théories des pères fondateurs des théories sur le co-enseignement.

Il convient de spécifier qu'un certain nombre d'informations restituées dans cette partie sont issues de deux sources. L'une est la communication présentée par Emmanuel Vernadakis, fondateur et co-responsable du Master 2 ELE de 2011 à 2024, lors de la Journée d'étude du 3 avril 2025 à l'Université nationale et Capodistrienne en hommage à Popi Caliabetsou (Annexe 3). Ma deuxième source est l'entretien réalisé par mes soins avec Emmanuel Vernadakis, le 14 avril 2025 (Annexe 4).

1.4.1 Histoire du module « Enseignement réflexif du grec moderne »

Il s'agira de mettre en évidence, dans un premier temps, la genèse et les objectifs du module « Enseignement réflexif du grec moderne ». Puis, nous nous intéresserons à l'évolution de ce module et aux nouvelles réalités que celle-ci a fait émerger.

1.4.1.1 Genèse et objectifs de départ

Depuis les années 1990, se développe, en France, une orientation à « poser le développement de la réflexivité au cœur du processus formatif [...] notamment en ce qui concerne la formation des enseignants de langues » (Laurens, 2023, p. 27-28). C'est dans ce cadre, qu'à partir de 1994 Marie-Christine Anastassiadi, suivie d'Emmanuel Vernadakis en 1997, sont en charge de dispenser des cours de grec moderne aux étudiants de l'Université d'Angers se destinant à l'enseignement des langues étrangères. L'objectif est de placer les étudiants en situation d'apprentissage et, ainsi, de leur permettre « de réfléchir de manière constructive sur l'enseignement des langues vivantes » (Annexe 4). Accrédité en 2009 à l'issue d'un appel à projets financés par les ministères de l'Éducation grec et français, le Master 2 ELE a pour ambition d'accueillir des promotions mixtes, composées d'étudiants issus de l'université grecque ou française¹⁶. Ce n'est qu'en septembre 2011 que le Master 2 ELE s'ouvre, dans un contexte universitaire de « réformes à moyens constants » (Annexe 3). Pour faire face à ces contraintes économiques, les enseignants responsables de l'Université d'Angers et leurs homologues de l'Université nationale et capodistrienne ont alors l'idée d'engager les futurs étudiants grecs du Master 2 ELE comme enseignants de grec moderne. Au-delà de l'économie que cette option représente, celle-ci revêt également un double intérêt pédagogique : les étudiants de Master 1 continueront de disposer de l'enseignement d'une langue étrangère par des

¹⁶ Pour fluidifier la lecture, nous emploierons par la suite l'expression « étudiants grecs » ou « étudiants français » pour différencier les étudiants du Master 2 ELE

enseignants natifs, tandis que les étudiants de Master 2 ELE pourront bénéficier d'une initiation à l'enseignement. De même, la réflexivité se situe à un double niveau : en fin de semestre, les étudiants de Master 1 feront un retour sur leur expérience d'apprenant en veillant à adopter un regard critique vis-à-vis des pratiques de leurs enseignants, tandis que les étudiants-enseignants du Master 2 ELE feront un retour sur leur expérience d'enseignant.

Si les principes qui régissent ce module répondent à des arguments solides, il semble que la mise en œuvre d'un tel projet, elle, présente de réelles difficultés. Il faut attendre 2018 pour que ce module prenne plus ou moins la forme qu'on lui connaît aujourd'hui, qu'Emmanuel Vernadakis décrit ainsi :

Natifs et allophones, les stagiaires disposent de vingt heures de préparation avec un tuteur (moi jusqu'en 2024) pour se familiariser avec les principes de l'approche. Dans ce contexte, ils sont invités à organiser dix séances d'enseignement de deux heures et quarante minutes chacune. Ils doivent composer une fiche pédagogique par semaine, trouver les supports à didactiser, concevoir et produire les autres matériaux nécessaires. Les uns proposent des contenus, les autres des cadrages. Pour ce faire, ils ont accès à l'espace de travail numérique où sont stockés les documents didactisés et exercices ciblés, élaborés par les promotions précédentes, qui peuvent servir de source d'inspiration, ou de matière à recycler. Ils se répartissent les tâches en échangeant sur la base de leurs savoirs et savoir-faire.

Lors de la première réunion de préparation, les stagiaires reçoivent un syllabus de référence, qu'ils doivent ensuite adapter au profil de chaque promotion. Ils reçoivent également la plupart des activités pour lancer la première séance, des exemples concrets qui donnent le ton de ce qui devrait suivre. Il s'agit de quiz pour situer les apprenants dans un contexte de savoir culturel grec, d'un exercice inductif intitulé « Je parle grec sans le savoir », et d'activités de lecture inductive reposant sur des noms propres en majuscules grecques. Prêts à l'emploi, ces exemples peuvent être réarrangés par les stagiaires – et c'est toujours ce qui se produit. [...] Au fond, ce stage porte ses fruits après son déroulement, lorsque les stagiaires, en corrigeant les retours réflexifs de leurs étudiants, qui se montrent systématiquement reconnaissants au travail fourni par les premiers. Ils se rendent compte alors de ce qu'ils ont réussi à construire ensemble.

Jusqu'alors, comme l'a souligné Emmanuel Vernadakis lors de notre entretien, « tout ce magma [...] n'était pas très net, il se formait ». En effet, il semblerait que, de 2011 à 2018, c'est principalement lui qui, bénévolement, prépare les séances d'enseignement, en coopération avec les étudiants, réunis au cours de séances hebdomadaires d'une durée d'heure et demi – deux heures. Ces sept années permettent de mettre en place, peu à peu, un « cadre raisonnable », correspondant aux contraintes temporelles et aux objectifs pédagogiques

1.4.1.2 Évolution des modalités et des objectifs

Les deux premières années, les promotions sont constituées exclusivement d'étudiants grecs (chiffre compris entre 6 et 8 étudiants). À partir de 2013, on compte quelques étudiants français au sein du Master 2 ELE ; mais jusque l'année universitaire 2018-2019, ceux-ci restent cependant très minoritaires (entre un et deux) dans la composition des promotions qui se limitent à 8 étudiants en tout. Au départ, ces étudiants français du Master 2 ELE ne participent, ni à l'élaboration pédagogique, ni à l'enseignement du grec moderne : ils se situent du côté des apprenants de M1, tandis que leurs collègues grecs ont la charge de la préparation et de la mise en place des cours. Emmanuel Vernadakis, qui encadre ce module, rencontre néanmoins des difficultés avec les étudiants grecs qui, habitués à l'« enseignement ex cathedra », peinent à adopter une démarche inductive. C'est dans cette perspective que les étudiants français sont peu à peu impliqués dans l'élaboration des cours de grec moderne : ici c'est « leur savoir-faire et non pas leur savoir du grec » qui est mobilisé. En effet, leur mission est de « freiner les Grecs dans leur volonté d'enseigner trop de choses, d'avancer trop vite, d'aller trop rapidement à la chose qu'ils [veulent] obtenir ». L'intervention des étudiants français s'avère efficace, dans la mesure où, les étudiants grecs, sous la pression du groupe, semblent plus à l'écoute de leurs pairs que de leur encadrant, ainsi qu'en témoigne cet extrait d'entretien :

EV : [...] Ce que les étudiants disaient à leurs pairs était mieux perçu que ce que le professeur disait aux étudiants. Quand je leur disais d'aller plus lentement, il y avait toujours un... : « Le professeur dit, c'est pas sûr qu'il a raison ». Mais quand c'était les étudiants qui le disaient, ils les écoutaient mieux. Ils les suivaient mieux, ils comprenaient mieux. Mais je ne veux pas dire qu'ils allaient contre moi. C'était plus inconscient. Mais quand leurs pairs leur disaient la même chose, ils comprenaient mieux. Ils intégraient mieux.

MV : Oui, puis je pense qu'il y avait le poids de l'équipe aussi.

EV : Aussi. Alors, ça commençait par le freinage. Et puis, petit à petit, ils ont... Je leur disais, voilà, mais que pensez-vous, comment peut-on introduire cette notion pour que ça devienne plus inductif que frontal ? Parce que c'est vraiment une lutte. Ça a été une lutte. Détacher les étudiants grecs de l'enseignement frontal, c'était vraiment très difficile. Je ne sais pas comment ça s'est passé cette année, mais ils sont tellement habitués à ce que le savoir leur soit donné en bloc qu'ils ont du mal à concevoir une autre façon de faire. Même s'ils font de la didactique. C'est ça qui est quand même effarant. Et c'est leurs collègues français qui, petit à petit, leur donnent les moyens d'aller vers cet objectif. L'objectif de l'enseignement inductif, progressif, cadré, etc. Et même original, en termes de petites choses didactiques, de petites trouvailles qui font que cette chose fonctionne mieux qu'une autre.

De l'année universitaire 2019-2020 à l'année 2023-2024, la proportion d'étudiants grecs et français s'équilibre plus ou moins selon les années, avec un nombre de

Grecs toujours majoritaires¹⁷. Certes, le cadre et la matière se sont peu à peu précisés, ce qui facilite le travail des étudiants. Néanmoins, d'après Emmanuel Vernadakis, ce nouvel équilibre Français/Grecs crée un certain désordre :

Alors, je préparais en fait les séances d'enseignement. Et ça, je le faisais gracieusement. Ce n'était pas pris dans mon service. Donc, ils avaient une heure et demie, deux heures de préparation de séances par semaine. Et là, on échangeait. Enfin, il y avait un échange, surtout entre eux. Et moi, j'encadrais cet échange. Et quand ça n'allait pas, je mettais les pendules à l'heure. Parce que... Le premier cours allait toujours bien. La première séance était vraiment toute prête. Je donnais des choses qui pouvaient changer, être modifiées un tout petit peu. Mais le cadre était là. La matière était là. La matière pouvait être changée, modifiée un tout petit peu, avec d'autres mots. Mais la première séance était vraiment là pour qu'ils aient un exemple très concret de ce qu'il faut faire. Je ne sais pas si vous avez eu ce cours, « Je parle le grec sans le savoir », tout ça. Et à partir de là, ils avaient un exemple concret de comment le cours devait fonctionner par la suite. Donc, le premier cours allait bien. Toujours, tous les ans, ils étaient très contents d'avoir réussi. Et puis, je les félicitais, etc. À partir du deuxième, troisième, quatrième... Souvent le quatrième, c'était un peu désastreux. Parce que c'est là où les difficultés de communication entre personnes de cultures différentes surgissent. Chaque groupe, les Grecs d'un côté, les Français de l'autre, pensaient que l'autre fonctionnait... Comment dire ? Ils n'étaient pas contents de la manière dont les autres fonctionnaient. Et parfois, il y a eu des clashes.

Les conflits qui émergent sont interprétés par Emmanuel Vernadakis comme « des difficultés de communication entre personnes de cultures différentes ». Il est cependant probable que ce phénomène soit également, lié à l'augmentation du nombre d'étudiants, d'année en année, puisque les risques de conflits se multiplient. En effet, parallèlement à l'évolution de l'équilibre Grecs/Français, le nombre total d'étudiants par promotion est compris, à partir de l'année 2019-2020, entre 7 et 13 étudiants. Quoiqu'il en soit, Emmanuel Vernadakis, en tant qu'encadrant, endosse un rôle de canalisateur et produit un discours en lien avec la dimension collaborative auprès des étudiants, ainsi que le montre l'extrait ci-dessous :

EV : Mon rôle était de rappeler que nous sommes là pour devenir des professeurs professionnels. Et si on veut respecter la profession, il faut qu'on arrive à travailler les uns avec les autres. Et que si on n'arrive pas, c'est qu'on manque de professionnalisme. Peut-être que nous ne sommes pas faits pour ce métier. Alors, je mettais toujours le point sur le professionnalisme. Et ça marchait. Et à la fin, pour toutes les promotions, même quand il y a eu des clashes, les étudiants partaient avec de très bons amis des deux côtés... Les promotions étaient soudées.

¹⁷ La promotion 2019-2020 est composée de 5 étudiants grecs et de 3 étudiants français.
La promotion 2020-2021 est composée de 7 étudiants grecs et de 4 étudiants français.
La promotion 2021-2022 est composée de 7 étudiants grecs et de 6 étudiants français.
La promotion 2022-2023 est composée de 4 étudiants grecs et de 3 étudiants français.
La promotion 2023-2024 est composée de 9 étudiants grecs et de 4 étudiants français.
Source : Secrétariat du Master 2 ELE

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

MV : Et comment vous entendiez ce professionnalisme ? Parce que, mine de rien, l'enseignement, généralement, ça se fait seul. Dans quelle mesure, vous pensiez que c'était important ?

EV : Eh bien, l'enseignement se fait seul, mais se fait dans une équipe. Toujours. Les meilleurs résultats qu'on puisse avoir en lycée, collège ou même en école primaire, c'est lorsqu'on arrive à travailler avec des collègues. Et monter des projets, par exemple, avec d'autres collègues, et avec d'autres classes. Et si on prétend être européen, c'est impossible de ne pas tenir compte de la différence de l'autre. De la différence de l'autre au sein de l'école, mais aussi au sein de l'Europe. Il y a énormément de choses qui se font en termes de collaboration entre classes, entre professeurs, entre enseignants, et des échanges de classes qui produisent des petits miracles.

Cet extrait renvoie, non seulement à une certaine vision de l'enseignement mais, plus largement, à des valeurs basées sur une certaine foi en la force pédagogique de la collaboration. Il s'agit évidemment d'un élément important à prendre en compte dans notre analyse, dans la mesure où Emmanuel Vernadakis a fondé et encadré ce module pendant plus de dix ans.

1.4.1.3 Le module aujourd'hui

La promotion 2024-2025 dont il sera question dans cette recherche marque un tournant à trois égards. Pour la première fois, le nombre d'étudiants français (7) est plus élevé que le nombre d'étudiants grecs (5). Par ailleurs, on compte un treizième étudiant franco-grec, moi-même, qui présente un statut à part du fait de mon profil bilingue et biculturel¹⁸. Enfin, Emmanuel Vernadakis, responsable du Master 2 ELE et maître de conférences, signe son départ à la retraite et, est remplacé par Léo Roy, ex-étudiant du Master ELE de la promotion 2019-2020 qui, dans le cadre de ses études doctorales, prend officiellement la charge de ce module.

Le style d'encadrement change. Un certain rapport de proximité s'installe entre les étudiants et leur encadrant qui, non seulement bénéficie d'une expérience similaire à la leur, mais instaure également un rapport égalitaire puisqu'il demande aux étudiants de le tutoyer. Par ailleurs, à la différence d'Emmanuel Vernadakis qui avait pour habitude d'intervenir lors des séances d'enseignement, notamment sur certaines parties culturelles, Léo Roy, bien qu'il ait quelques notions de grec moderne, n'est pas hellénophone et se repose donc sur le savoir linguistique et culturel des étudiants grecs de la promotion. Il se positionne plutôt comme observateur attentif, posture qui lui permet de faire un retour aux étudiants-enseignants sur la séance d'enseignement précédente au cours des séances de préparation du mardi. Il convient également de souligner une différence contextuelle

¹⁸ Pour plus d'infos concernant mon identité et l'impact que cela a pu avoir sur le groupe, le lecteur est renvoyé p. 76.

majeure : alors qu'Emmanuel Vernadakis encadre ce module à titre gracieux, Léo Roy est engagé officiellement. Enfin, contrairement à ce qui se pratiquait les années précédentes, les étudiants-enseignants ne sont pas contraints de participer à toutes les préparations de séance d'enseignement. Léo Roy conseille plutôt aux étudiants de se diviser en deux, voire en trois groupes, et d'alterner selon les semaines.

Cette partie a permis de montrer comment les objectifs de départ régissant le module « Enseignement réflexif du grec moderne », au contact de sa mise en œuvre, ont largement été dépassés, laissant se dessiner un autre objectif sous-jacent, celui de l'apprentissage de la collaboration en équipe. Cette partie a également mis en évidence que ce module, son fonctionnement et ses principes sont en constante évolution, au gré de ses étudiants et de des encadrants. Dans la partie qui suit, nous nous attarderons de façon plus détaillée sur le contexte de la promotion 2024-2025, qui constitue notre terrain de recherche.

1.4.2 Le choix de l'expression « laboratoire de co-enseignement du grec moderne »

Au cours de ce premier semestre angevin, notre encadrant Léo Roy a eu recours, à plusieurs reprises, à l'expression « laboratoire » pour qualifier le contexte de ce module. À la fin de l'Annexe 5, figurent des extraits de paroles échangées le 5 décembre 2024 entre Léo Roy et les étudiants de la promotion 2024-2025 du Master 2 ELE, dans le cadre du bilan de cette expérience. Plus précisément, dans la citation qui suit, Léo Roy utilise l'expression de « laboratoire de création » :

Je vous avais dit à la première séance, que enseigner une langue c'est tout ça : c'est créer la création de contenus, évaluation, progression, etc. Vous n'étiez pas obligés d'enseigner. Concernant le voyeurisme, on était dans un laboratoire de création, on pataugeait tous ensemble.

Si Léo Roy insiste plutôt ici sur l'aspect créatif, notre recherche pose un nouveau cadre. Ce module, dans la mesure où y sont engagés comme co-enseignants un certain nombre d'étudiants (de 7 à 13 étudiants, selon les années), fait également figure de « laboratoire de co-enseignement ». On peut partir de la définition générique du laboratoire pour développer notre propos, et plus particulièrement, de celle proposée par le CNRTL :

Local pourvu des installations et des appareils nécessaires à des manipulations et des expériences effectuées dans le cadre de recherches scientifiques, d'analyses médicales ou de matériaux, de tests techniques ou de l'enseignement scientifique et technique.

Si l'on transpose cette définition à notre contexte, notre « local pourvu des installations et des appareils nécessaires à des manipulations et des expériences

effectuées » serait le « diptyque Apprentissage/Enseignement réflexif du grec moderne [...] qui fait dialoguer les deux années de formation du master Didactique des Langues (DDL) angevin » (citation issue de la communication de Vernadakis, Annexe 3). D'un côté, se trouvent les étudiants-enseignants de M2 qui expérimentent la préparation collective des cours, l'enseignement à plusieurs en classe, ainsi que l'évaluation à multiples voix, dans un contexte où tous « ne possèdent pas la langue qu'ils enseignent » (Annexe 3). À côté de cette expérience, ces étudiants-enseignants élaborent une réflexion sur ces modalités particulières, en deux temps et sous deux formats : au cours du semestre lors des séances de préparation hebdomadaire avec leur encadrant, ainsi qu'à l'issue du semestre, via leurs retours réflexifs. De l'autre, se situent les étudiants-apprenants de M1 qui se posent comme des témoins directs de cette collaboration, à chaque séance d'enseignement, où leurs réactions peuvent être observées par une partie de l'équipe enseignante de M2, mais aussi via la remise de leurs retours réflexifs en fin de semestre que les étudiants-enseignants consulteront et évalueront.

Plus précisément, afin de donner corps et chair à ce contexte et terrain de recherche singulier, nous utiliserons dans cette étude l'expression de *laboratoire de co-enseignement du grec moderne* pour parler de notre terrain. Maintenant que nous avons présenté notre argumentaire justifiant le choix de l'expression *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*, nous allons brièvement montrer comment les *rats de laboratoire*, ou autrement dit, les étudiants-enseignants de la promotion 2024-2025 du Master 2 ELE, ont appliqué de façon instinctive certaines théories du co-enseignement.

1.4.3 La mise en application instinctive des théories du co-enseignement par les rats de laboratoire de la promotion 2024-2025

Le schéma visible en Annexe 1 tente de répertorier et de classer les différentes modalités collectives d'enseignement en classe. Ainsi que le montre le tableau ci-dessous, de façon instinctive, les *rats de laboratoire* de la promotion 2024-2025 ont appliqué toutes les modalités d'enseignement, propres à ce que ce schéma range dans la catégorie *co-enseignement* : l'« enseignement en tandem »¹⁹ (voir photos 1 et 2 Annexe 6), « l'un enseigne, l'autre aide »²⁰ et « les deux aident »²¹ (voir photo 3 Annexe 6). De même, dans un souci de réflexivité, les *rats de laboratoire* de la

¹⁹ Dans notre cas, l'enseignement pouvait parfois se faire jusqu'à quatre personnes.

²⁰ Nous ne disposons malheureusement pas de photographies illustrant notre propos.

²¹ Dans notre cas, l'aide pouvait parfois être fournie par les 13 étudiants-enseignants du Master 2 ELE.

promotion 2024-2025 ont opéré la modalité « l'un enseigne, l'autre observe » (voir photo 4 Annexe 6) qui appartient à la catégorie « co-présence ».

Tableau 1 - Les configurations d'enseignement des étudiants enseignants de la promotion 2024-2025 du Master 2 ELE

Les « sept configurations à deux en classe ²² »	Oui	Non
Enseignement en tandem	X	
L'un enseigne, l'autre aide	X	
Les deux aident	X	
L'un enseigne, l'autre observe	X	
Enseignement en ateliers		X
Enseignement avec groupes différenciés		X
Enseignement en parallèle		X

La description du terrain établie précédemment ainsi que la description sommaire des modalités d'enseignement réalisées par les étudiants-enseignants de la promotion 2024-2025 révèlent clairement que le module « Enseignement réflexif du grec moderne » permet aux concernés de bénéficier d'une première expérience de co-enseignement. Dans cette perspective, le *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*, s'érige alors comme un modèle de formation au co-enseignement à discuter.

Cette première partie théorique nous a permis de poser les concepts clé de notre recherche et de décrire notre terrain. Ce cadre étant posé, le lecteur se trouve maintenant assez outillé pour comprendre le déroulement qui suit, concernant le choix des outils de cette recherche.

²² Cette appellation se réfère au titre de l'article de Harent et Toullec-Théry (2021, p. 32) au sujet des différentes modalités collectives en classe.

PARTIE 2

D'une ethnographie descriptive à la quantification des données

Cette partie aura pour objet d'exposer le cadre empirique de cette recherche qui repose sur trois outils : un *journal de terrain partiel*²³ réalisé à partir de mes observations, l'analyse des retours réflexifs rédigés par les étudiants du Master 2 ELE dans le cadre de la validation de l'UE 45, ainsi qu'un questionnaire-bilan avec des questions fermées et ouvertes réalisé par moi-même et soumis par écrit à mes douze co-étudiants. Ces trois outils seront présentés dans leur ordre chronologique d'élaboration et/ou d'utilisation.

Avant de dévoiler les outils méthodologiques de cette enquête, il me paraît intéressant de faire part de mes trois étonnements majeurs survenus au cours de cette expérience. C'est notamment, à partir de ceux-ci que les questions de recherche de cette étude se sont construites. Ces trois étonnements seront présentés, sous forme de narrations rédigées à posteriori – à l'inverse du *journal de terrain partiel* dont la forme, bien que réorganisée, sera exposée de façon brute en Annexe 7. Par ailleurs, dans un certain souci de réflexivité, il me semble que cette narration est l'occasion de me présenter. Cette mise en miroir face à mes enquêtes aura comme intérêt de garantir une certaine honnêteté. Par ailleurs, celle-ci permettra de fluidifier auprès du lecteur la compréhension quant aux analyses qui seront proposées dans cette étude ou aux remarques présentes dans mon journal de terrain.

2.1 Narrer ses étonnements pour dégager des questions de recherche

Ici seront narrés les trois points qui ont constitué, de mon point de vue, des étonnements au cours de mon expérience de co-enseignement dans le cadre du module « Enseignement réflexif du grec moderne ». Ceux-ci seront présentés dans un ordre chronologique.

2.1.1 Présentation du module « Enseignement réflexif du grec moderne » : l'absence de la notion de co-enseignement

Je me souviens précisément de ma surprise quand j'ai découvert, à la rentrée universitaire 2024, que je m'apprêtais à participer à une expérience de co-enseignement. Surprise, mêlée d'un étrange sentiment contradictoire d'excitation et d'appréhension. Excitation, car il me semble que je n'avais jamais envisagé

²³ Voir p. 43.

auparavant d'enseigner le grec moderne. Cette langue est pourtant tout autant ma langue première que le français, puisque je suis issue d'une famille franco-grecque. Excitation encore, parce que les projets collectifs font profondément partie de ma culture et de mon identité professionnelle antérieure. En effet, j'ai co-fondé, en 2015, *Cinemakhia*, un collectif franco-grec de réalisation de documentaire, qui a abouti au film *En face* en 2019. Appréhension, puisque bénéficiant justement d'une expérience professionnelle collective solide, je connaissais les difficultés propres au travail de groupe. Appréhension encore, d'ordre générationnelle cette fois : en reprise d'études de mon côté, âgée de 35 ans, je redoutais de devoir collaborer avec mes co-étudiants, proches de la vingtaine pour la plupart.

Il est toutefois intéressant de noter que ce n'est pas exactement ainsi que ce module nous a été présenté. En effet, dès le 5 septembre 2024, à quelques jours de la rentrée, notre encadrant, M. Léo Roy, nous a réunis pour nous communiquer toutes les modalités (organisation, validation, etc.) du module « Enseignement réflexif du grec moderne ». À raison d'une fois par semaine, chaque jeudi, pour une durée de deux heures, sur une période correspondant à environ trois mois, nous devrions enseigner le grec moderne. À nous de préparer le matériel pédagogique, à nous de définir la progression des cours, à nous d'enseigner, à nous de penser les outils d'évaluation. Enfin, à nous d'adopter une démarche réflexive sur notre enseignement, non seulement tout au long du semestre lors des rencontres organisées avec M. Léo Roy en amont du cours chaque mardi, mais également dans l'objectif de rendre un retour réflexif écrit, faisant le bilan de cette expérience, à la fin du semestre 1.

Toutes ces précisions nous ont également été présentées à l'écrit, sous forme de syllabus (Annexe 2) qui détaillait les objectifs de façon précise en six points : « Développer des compétences pédagogiques en se plaçant dans le rôle d'un-e enseignant-e », « Encourager l'approche réflexive de l'enseignement du grec moderne », « Réfléchir et concevoir une progression et une programmation pédagogiques », « Animer et encadrer une classe pour un public universitaire débutant », « Promouvoir une dynamique d'apprentissage d'une nouvelle langue pour des apprenant-e-s d'origines linguistiques différentes, en favorisant l'entrée culturelle et le développement de compétences orales », « Adopter une démarche réflexive sur son enseignement ». Dans ces objectifs, il n'est nullement question de développer une démarche collective d'enseignement. Si mes souvenirs ne me trahissent pas, il me semble que M. Léo Roy nous a expliqué à l'oral que nous devrions fonctionner comme une « équipe enseignante », nous « mettre d'accord »,

« collaborer ». Dans tous les cas, ce dont je suis certaine, c'est que le terme de « co-enseignement » n'a jamais été prononcé. C'est pourtant bien ce que nous nous apprêtons à expérimenter au cours de ce semestre. Ce constat a orienté ma première question de recherche.

Question de recherche n°1 : En quoi l'absence de la notion de co-enseignement dans le discours des enseignants qui encadrent le module « Enseignement réflexif du grec moderne » peut-elle constituer un frein au « désir savoir co-enseigner » des étudiants ?

2.1.2 Préparation du Conseil de formation : des étudiants aux avis clivés

Pour ma part, bien que cela ait demandé un lourd investissement hebdomadaire dans le contexte d'un programme déjà très chargé, j'ai pris beaucoup de plaisir à préparer les cours de grec moderne avec mes collègues et à co-enseigner, tout au long de ce semestre. Dans mon retour réflexif, j'ai d'ailleurs qualifié ce contexte collectif de « moteur » :

Pour ma part, bien que j'ai [sic] finalement assumé un grand nombre de responsabilités, le fait d'être accompagnée par d'autres étudiants a constitué, au-delà d'un soulagement puisque c'était ma première expérience d'enseignement en classe, un moteur. Est-ce lié à mon identité franco-grecque et donc au fait que j'ai réussi à bien trouver ma place et du sens à ma présence dans ce groupe d'enseignants ? Est-ce parce que, en général, j'aime travailler de façon collective ? Est-ce parce que j'ai eu le sentiment d'apprendre beaucoup de mes collègues ? La réponse se trouve certainement à mi-chemin entre toutes ces propositions²⁴.

Dans ce retour réflexif, rédigé en janvier 2025, près d'un mois et demi après la fin des cours de grec moderne²⁵, je m'interroge sur les raisons qui ont favorisé mon engouement. Cela n'est pas anodin : je tente de répondre aux questions qu'ont suscitées chez moi les réactions de certains collègues, lors de la préparation du Conseil de formation²⁶. Dans le cadre de cette réunion tenue entre étudiants, deux membres grecs de notre promotion, se sont exprimés de façon très virulente à propos du module « Enseignement réflexif du grec moderne », disant qu'ils avaient « détesté » cette expérience pour deux raisons. D'une part, en raison du caractère collectif mais également, parce qu'ils ne voyaient pas l'intérêt d'enseigner leur langue maternelle, le grec, alors qu'ils se destinent à l'enseignement du FLE. Si cela m'a peu surprise de la part du premier étudiant qui n'a pas tenté de dissimuler son mécontentement tout au long du semestre, les réflexions du second m'ont

²⁴ Tous les témoignages, issus de mon journal de terrain, des retours réflexifs ou des questionnaires seront retranscrits tels quels, en respectant l'orthographe et la syntaxe du rédacteur

²⁵ Le dernier cours a lieu le 26 novembre 2024.

²⁶ La préparation du Conseil de formation a lieu le 27 novembre 2024.

profondément étonnée car il n'avait jamais rien laissé transparaître. À l'inverse, un étudiant grec a montré le rôle positif et décisif qu'a joué ce module dans sa vie universitaire angevine, en employant des termes particulièrement forts que j'ai notés tels quels, sur le moment : « C'était mon module préféré. Sans les cours de grec, j'aurais été triste pendant ce semestre ». Par ailleurs, l'ensemble des étudiants français, malgré leur implication dans la préparation du matériel pédagogique et bien que reconnaissant les bienfaits de cette expérience sur leur formation d'enseignant, ont confié s'être sentis comme des « pots de fleurs » lors des cours. Autrement dit, de toutes les UE qui ont été passées en revue lors de la préparation de ce conseil de formation, l'« Enseignement réflexif du grec moderne » (appartenant à UE 45) est clairement celle qui a le plus clivé les étudiants. Je me souviens que cet épisode a confirmé, à mes propres yeux, la pertinence de mon sujet de mémoire. Autrement dit, cet épisode a conféré une certaine légitimité à ma recherche, sentiment, à mon avis, indispensable à l'ego du chercheur. C'est, en tout cas, à partir de cette expérience que j'ai commencé à concevoir ma deuxième question de recherche complétée, dans un deuxième temps, à l'issue des résultats positifs obtenus lors de cette enquête.

Question de recherche n°2 : Pourquoi cette expérience de co-enseignement du grec moderne, en équipe pluriculturel, pourtant particulièrement clivante, favorise-t-elle chez les futurs enseignants de langue étrangère un certain « désir co-enseigner ? »

2.1.3 Lecture des retours réflexifs : le silence des étudiants les plus virulents

Au cours du mois de janvier, les étudiants du Master 2 ELE m'ont fait parvenir, par courrier électronique, leurs retours réflexifs. Si la plupart des étudiants font part de sentiments mitigés vis-à-vis de cette expérience, aucune trace de sentiments négatifs n'apparaît dans les retours réflexifs des deux étudiants les plus virulents, si ce n'est ce passage :

Néanmoins, il y avait des fois où certains de mes collègues/camarades étaient assez réticents à collaborer et ils voulaient construire un cours basé sur leurs propres idées, mettant de cotés les opinions des autres. Dans un cadre d'enseignement collaboratif, toutes les propositions doivent être entendues, malgré les différences. (Miltos)

Dans cet extrait, l'étudiant établit un constat mais de façon distanciée. Il propose, certes, une définition ce que devrait être un « enseignement collaboratif » sans pour autant exposer ce que le fait que « certains de [ses] collègues/camarades étaient assez réticents à collaborer », suscite chez lui en tant qu'enseignant collaborateur. Ce silence que j'ai attribué, soit à une évolution des acteurs en questions, soit à une autocensure de leur part, a guidé ma troisième question de recherche.

Question de recherche n°3 : Dans quelle mesure la démarche réflexive concernant le fonctionnement collectif permet-elle aux étudiants – futurs enseignants de langue étrangère – du Master 2 ELE de développer un « savoir co-enseigner » ?

Ces trois questions de recherche constitueront les axes d'analyse de cette étude. Avant de passer à la présentation des résultats, nous décrirons d'abord nos outils de recherche.

2.2 Journal d'une expérience de co-enseignement : du réflexe inconscient à l'outil scientifique

Cette partie aura pour objet d'expliquer comment ce sujet de recherche a émergé de façon spontanée, au fil de ma participation active au sein de cette expérience de co-enseignement. J'y analyserai ma posture de participante et de chercheuse, avant de présenter mon premier outil de recherche que j'ai nommé « Journal de terrain partiel ».

2.2.1 L'émergence d'un sujet de mémoire

Il s'agira de présenter ici la façon dont ma formation antérieure en anthropologie sociale a influencé mon regard sur cette expérience de co-enseignement, jusqu'à aboutir à en faire un sujet de recherche.

2.2.1.1 Réflexes acquis en cursus d'anthropologie sociale : un certain regard²⁷

Il est évident que ma formation antérieure en anthropologie sociale, dans le cadre d'un master 2 effectué entre 2012 et 2014 à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, a largement influencé cette recherche. J'ai rapidement ressenti une certaine excitation à l'idée d'être plongée dans un microcosme, tel que celui constitué par le collectif des étudiants-enseignants du Master 2 ELE. In fine, ma participation a enclenché l'observation d'une situation. J'observais les dynamiques de groupe, les individualités, les différences entre étudiants grecs et français. En effet, ma formation antérieure m'a permis d'acquérir le réflexe de porter « une attention toute particulière au marginal, à l'insignifiant, à l'infiniment petit » (Moussaoui, 2012), éléments à partir desquels l'anthropologue construit une réflexion sur les attitudes et pratiques sociales des sujets qu'il étudie. Ainsi, dès notre premier cours de grec moderne, j'ai consigné sous forme de notes, mes observations des autres membres de l'équipe mais également sur moi-même, mes ressentis, mes questionnements. L'objectif premier était de garder des traces en vue de la rédaction

²⁷ Cette expression renvoie à l'une des sections, intitulée « Un Certain Regard », de la sélection officielle du Festival de Cannes créée par Gilles Jacob – délégué général du Festival - en 1978 qui prime des cinéastes peu connus et avant-gardistes, proposant un autre point de vue.

du retour réflexif exigé pour la validation de l'UE, mais je me suis aperçue, à posteriori, que mes notes dépassaient le cadre de départ. Il est intéressant de noter que cela s'est fait de façon inconsciente. J'ai le souvenir de faire part de mes réflexions dès le mois de septembre, au téléphone, à une amie proche – également anthropologue – qui, trouvant la situation passionnante, m'avait conseillé de tenir un journal de terrain. J'avais écarté son idée en lui répondant que je manquais de temps, sans même me rendre compte que c'était déjà, en quelque sorte, ce que je faisais.

2.2.1.2 Le cours sur le « Jour du Non » : un élément déclencheur

Pour le cours de grec moderne n°6²⁸ qui s'est tenu le 24 octobre, à la veille des vacances de la Toussaint, deux de mes collègues grecques et moi-même, avons décidé d'axer celui-ci sur le « Jour du Non », célébré en Grèce le 28 octobre. Cette fête nationale, qui marque le refus de l'entrée de l'armée mussolinienne sur le sol grec en 1941 et signe également l'entrée de la Grèce dans le conflit de la Seconde Guerre Mondiale, se trouve sujette à de nombreuses polémiques. Tant au cours de la préparation, que pendant le déroulé de celui-ci, j'ai ressenti des émotions très fortes, teintées d'un certain romantisme, en lien avec notre besoin commun de transmettre une image non mythifiée de ces événements. Il semble que ce sentiment de communion et d'inter-apprentissage a été partagé par mes collègues car le soir même, nous nous sommes envoyé des messages en lien avec le plaisir que nous avions ressenti à préparer et administrer ensemble ce cours. C'est alors que j'ai réalisé, avec regret, que ce serait peut-être l'unique fois de ma vie que j'aurais l'occasion de composer et de proposer un cours polyphonique. Or, ce cours venait de me révéler l'évidente richesse que pouvait comporter l'option du co-enseignement pour nous enseignants, et par effet de contagion, éventuellement se répercuter sur les apprenants aussi. C'est quelques jours après, les délais de dépôt de sujet de mémoire approchant, que j'ai pris la décision d'étudier cette expérience collective d'enseignement.

2.2.2 La posture du chercheur

Dans cette unité, il s'agira de faire le point sur ma posture de chercheur vis-à-vis d'une expérience au sein de laquelle j'ai été moi-même partie prenante. Dans un premier temps, j'expliquerai le choix de la formule *participation observante* pour caractériser ma plus ou moins grande distance avec mon sujet et mes enquêtés. Cela sera l'occasion de préparer la deuxième étape où il sera question de mon choix

²⁸ Pour plus de détails sur le contenu de ce cours, je renvoie le lecteur vers l'Annexe 8

de posture oscillant entre clandestinité et ouverture. Enfin, nous aborderons la question de la déontologie du chercheur et, plus spécifiquement, celle de l'anonymisation des données des personnes enquêtées.

2.2.2.1 Le choix de la formule participation observante

Tout au long de ce semestre, ma posture a dépassé celle de l'observation participante, telle qu'Alain Touraine (1978, p. 320) la définit en tant que méthode reposant sur « la compréhension de l'autre dans le partage d'une condition commune ». Pour qualifier ma posture lors de ce semestre, j'opterai plutôt pour l'emploi de la formule *participation observante* que de nombreux anthropologues de référence choisissent afin de marquer leur engagement dans le groupe observé. Tel que l'explique Soulé (2007, p. 137), avec cette expression, « la priorité va à la participation au terrain investigué, prépondérante vis-à-vis de l'observation ». En effet, n'ayant pas été moins impliquée dans cette aventure que mes co-étudiants, mon rapport au terrain a été particulier et ce, pour plusieurs raisons. D'une part, ce sujet a émergé à partir de ma participation à cette expérience et non en amont de celle-ci. De fait, mes observations de départ n'ont pas été réalisées dans l'optique d'une recherche, mais plutôt dans l'optique de répondre à la consigne universitaire de remettre un retour réflexif en fin de semestre. Par ailleurs, quand, dans un deuxième temps, j'ai décidé de travailler sur ce sujet, il ne m'a pas toujours été possible d'observer et participer de manière équitable, tels que les ouvrages de méthodologie relatifs à l'observation participante le préconisent (Soulé, 2007, p. 137). Ma participation était souvent prioritaire, d'autant plus dans un contexte collectif où se tient une certaine forme d'engagement tacite envers les autres membres. Néanmoins, j'ai réalisé un certain nombre d'observations que j'ai parfois pu consigner sous formes de notes, tantôt lors de nos rencontres, tantôt en aval de celles-ci. Ainsi, la posture observante que j'ai tenu tout au long de ce semestre m'a permis d'être en mesure de réaliser une quasi ethnographie d'une expérience de co-enseignement. Si l'adverbe « quasi » est ici employée, c'est qu'il ne s'agit pas d'une ethnographie à part entière. D'une part, mes observations n'ont pu être consignées que partiellement. D'autre part, aucun entretien n'a été réalisé. Enfin, les documents produits (dans ce cas précis, le matériel pédagogique) par le groupé étudié (dans ce cas précis, les étudiants-enseignants du Master 2 ELE) ne seront pas analysés tels quels dans cette recherche.

2.2.2.2 Le passage d'une posture clandestine à une posture ouverte

Bien qu'ayant pris la décision, dès la fin octobre, de prendre notre équipe d'enseignants comme sujet de mémoire, je ne l'ai pas dévoilé tout de suite à mes collègues. Durant quelques semaines (entre le 4 novembre et le 21 novembre 2024)²⁹, mon observation participante, cette fois consciente, a été réalisée de façon clandestine. Le chercheur Bastien Soulé (2007, pp.128-129) met d'ailleurs en évidence le fait qu'à l'origine, l'observation participante a été conçue comme une méthode d'enquête couverte, effectuée non seulement en l'absence d'accord des personnes enquêtées, mais également sans que le chercheur ne déclare à ces dernières son projet. Dans un autre article, Soulé (2010, p.3) explique l'intérêt que comporte l'observation participante « clandestine » ou « couverte » :

Ce type d'OP présente divers avantages méthodologiques : aucune distance n'est créée entre enquêteur et enquête ; ne sachant pas qu'ils sont observés, les enquêtés conservent une certaine liberté de parole et d'action ; enfin, la présence de l'observateur ne crée à priori pas de changement artificiel. Le travail de terrain permet ainsi de saisir un certain nombre de processus sociaux dans leur contexte « naturel » (Olivier de Sardan, 2001), y compris au sein de configurations sociales traditionnellement rétives à l'analyse extérieure (Diaz, 2005).

C'est effectivement dans la perspective que mon enquête n'ait pas d'incidence sur le comportement de mes collègues que j'ai adopté cette posture à couvert. Cependant, ma clandestinité a très rapidement évolué vers un statut ouvert, tel que cela était prévu, et ce, pour deux raisons. D'une part, je me doutais que l'information serait vite divulguée, d'une façon ou d'une autre, du côté des enseignants de notre formation. Par ailleurs, dissimuler ses intentions aux personnes que l'on côtoie de façon quotidienne – avec qui, non seulement on collabore dans le cadre universitaire mais avec qui on lie également parfois de certaines formes d'amitié –, pose de réelles questions éthiques.

À juste titre, les personnes enquêtées peuvent se sentir trahies ou même piégées. C'est pourquoi il s'avère souvent indispensable de « jouer cartes sur table », pour reprendre l'expression employée par Soulé (2007, p. 129). Cependant, ma posture a continué d'osciller entre clandestinité et ouverture, à un second stade de cette recherche. En effet, dans l'objectif que mes collègues ne biaisent pas leurs propos, j'ai adopté une certaine confidentialité quant à mes intentions d'utiliser leurs retours

²⁹ Le 4 novembre est la date de reprise des cours après les congés de la Toussaint. Le 21 novembre correspond à la date d'envoi du mail de Mme Marina Vihou, responsable pédagogique de l'équipe enseignante de l'Université capodistrienne et nationale d'Athènes, relatif à l'attribution de nos encadrants de mémoire. Dans la pièce jointe, figurait un document répertoriant les sujets de mémoire de chacun.

réflexifs pour cette étude. À titre anecdotique, je peux me référer à un échange informel qui a eu lieu entre une de mes collègues de formation et moi-même où celle-ci m'a partagé le fait qu'elle avait déduit que je ferais usage des retours réflexifs. Je lui ai alors confirmé son intuition, tout en lui demandant de tenir cette information confidentielle. Celle-ci a compris ma démarche et a tenu sa promesse. C'est en janvier 2025, une fois les retours réflexifs rendus à notre encadrant, Léo Roy, que j'ai demandé à mes collègues s'ils consentaient à m'envoyer leurs travaux afin que de les utiliser pour ma recherche. Aucun d'eux n'a montré signe d'objection. Cela me laisse à penser, d'une part, que mes collègues ont saisi ma démarche et que, d'autre part, j'ai réussi, en tant que participante à cette aventure collective, à nouer des relations de confiance avec mes enquêtés, condition chère à tout chercheur.

2.2.2.3 La déontologie du chercheur : anonymiser les individualités et donner voix au collectif

Aucun de mes collègues ne m'a spécifié qu'il souhaitait que les informations le concernant ou que ses écrits restent anonymes. Cependant, il me paraît indispensable, en tant que chercheur, de me hisser à la hauteur de la confiance que mes enquêtés m'ont accordé et d'anonymiser leur propos, tel que cela est de coutume dans la tradition ethnographique classique. Bien que l'anonymisation soit remise en question depuis les années 1980 en raison de l'invisibilisation des personnes étudiées que celle-ci engendre (Heintz, 2023), il ne me semble pas pertinent, dans le cadre de cette étude de donner voix, de façon individuelle, à mes collègues. D'une part, les étudiants du Master 2 ELE ne constituent pas une communauté ou des individualités dont l'existence est menacée. Par ailleurs, dans cette recherche, bien que la complexité de l'addition d'individualités soit soulevée, il s'agit plutôt de donner voix au collectif. Ainsi, mes enquêtés seront présentés sous des pseudonymes, dans le corps du texte, comme dans les annexes.

2.2.3 Journal de terrain partiel : définition et utilisation

Nous aborderons ici le sujet des notes que j'ai prises et consignées dans mon journal de terrain partiel. Puis, nous expliquerons l'usage que nous ferons de ces notes dans le cadre de cette recherche.

2.2.3.1 La tenue d'un journal de terrain partiel

Ainsi que développé plus haut, mes notes ont rapidement pris la forme d'un *journal de terrain partiel*. On pourrait même définir cet objet comme situé à mi-chemin entre notes d'observation et journal de terrain. En effet, cet objet comporte des notes descriptives et des réflexions personnelles propres aux caractéristiques d'un journal

de terrain classique. Cependant, restent absentes les réflexions méthodologiques, les notes d'analyse ainsi que les notes prospectives qu'exige cet exercice spécifique (Revillard, s.d., pp. 1-2). Ce manque est dû au fait que, comme je l'ai évoqué précédemment, le choix de sujet a été décidé deux mois après le début des cours de grec moderne. Par ailleurs, la densité du premier semestre du Master 2 ELE laissait peu de temps à la rédaction d'un journal de terrain poussée.

2.2.3.2 Utilisation du journal de terrain partiel

Dans cette étude, j'aurai parfois recours à mon *journal de terrain partiel* pour les cas où celui-ci entre directement en résonnance avec les retours réflexifs des étudiants du Master 2 ELE, devenant alors pertinent pour l'analyse de certaines thématiques. Celui-ci sera présenté en Annexe 7 mais non tel quel. En effet, ce journal a rempli plusieurs fonctions au cours du semestre. Il a tenu lieu de notes relatives, à la fois, à ma formation en didactique des langues, à la rédaction du retour réflexif de fin de semestre ainsi qu'à l'expérience collective d'enseignement. C'est pourquoi j'ai considéré que le déposer tel quel ne présentait pas grand intérêt pour cette étude centrée sur le co-enseignement. J'ai donc réduit et réorganisé ce journal en deux volets distincts. L'Annexe 7 présente mon journal d'observation des aspects liés au co-enseignement (de la préparation des cours à leur mise en œuvre), tandis que l'Annexe 5 présente les remarques de Léo Roy concernant notre fonctionnement collectif. Ces deux annexes serviront à l'analyse disponible dans la troisième partie de cette étude³⁰.

Nous avons mis ici l'évidence de la démarche ethnographique, comme point de départ de cette recherche. Dans les parties qui suivent nous verrons, comment nous en sommes arrivés peu à peu, par le biais de nos outils de recherche, à quantifier nos données.

2.3 L'outil retours réflexifs : adoption, appréhension, intuition

Nous présenterons notre deuxième outil de recherche et tenterons de justifier notre choix. Puis, nous expliquerons comment nous avons traité les informations offertes par cet outil riche.

2.3.1 Pourquoi utiliser les retours réflexifs des étudiants du Master 2 ELE ?

Comme je l'ai explicité plus haut, bien qu'il ait servi de point de départ, mon travail ethnographique a rencontré un certain nombre de limites en raison des conditions de réalisation de cette étude. J'aurais pu, certes, poursuivre sur cette voie et

³⁰ Voir à partir de la p. 56.

agrémenter mes observations d'entretiens avec mes collègues. J'ai, cependant, privilégié un autre outil : l'analyse des retours réflexifs remis par les étudiants du Master 2 ELE en fin de semestre 1³¹. Les lignes qui suivent proposent un argumentaire en faveur de cet outil.

2.3.1.1 Un outil directement en lien avec ma question de recherche n°3

Un des objets de cette étude est de voir si la démarche réflexive participe au développement d'un « savoir co-enseigner ». Comme nous l'avons expliqué précédemment, deux dispositifs participent à la démarche réflexive dans le cadre du module « Enseignement réflexif du grec moderne ». D'une part, les rencontres hebdomadaires avec notre encadrant, Léo Roy, en amont de chaque cours. D'autre part, la rédaction d'un retour réflexif individuel en fin de semestre 1. Les retours réflexifs faisant donc partie intégrante de la démarche réflexive propre à ce module, ceux-ci se trouvent donc étroitement liés à ma question de recherche n°3 qui, pour rappel, a été formulée de la façon suivante :

Dans quelle mesure la démarche réflexive permet-elle aux étudiants – futurs enseignants de langue étrangère – du Master 2 ELE d'opérer un dépassement de soi, propice au développement d'un « savoir co-enseigner » ?

2.3.1.2 Un outil riche : données et mesures

Les retours réflexifs que, nous étudiants, devons remettre pour janvier 2025, entrent directement en résonance avec mon sujet de mémoire. En effet, dans la consigne qui nous a été donnée (Annexe 9), trois éléments devaient figurer dans le corps de texte de nos retours réflexifs : le « répertoire des activités », l'« analyse d'une activité réalisée » et le « travail collectif en contexte binational/pluriculturel ». Ainsi, le troisième volet du retour réflexif représente une mine d'or d'informations dans le cadre de cette recherche portant sur une expérience de co-enseignement singulière. Ces témoignages directs renseignent, non seulement sur la difficulté pour les uns d'enseigner leur langue première et, pour les autres, d'enseigner une langue inconnue, mais également sur les joies et les désagréments de la collaboration en contexte pluriculturel³². De cette façon, les retours réflexifs me permettront d'aborder ma deuxième question de recherche : Pourquoi cette expérience de co-

³¹ Voir la consigne précise de cet exercice en annexe....

³² Le terme de pluriculturel est ici à prendre dans une dimension plus large que celui des deux nationalités – grecque et française – dont sont issues les étudiants-enseignants du Master 2 ELE, dans la mesure où, comme évoqué dans l'introduction, chacun d'entre nous sommes la synthèse d'appartenances diverses.

enseignement du grec moderne pourtant particulièrement clivante, favorise-t-elle chez les futurs enseignants de langue étrangère un certain « désir co-enseigner » ? Par ailleurs, ces retours réflexifs semblent fonctionner comme un outil de mesure, permettant de repérer la distance entre le discours tenu par les étudiants concernant ce module à un moment X (en l'occurrence, le 27 novembre 2024, au moment de la préparation du Conseil de formation³³) et leur discours sur ce même module à un moment Y (en l'occurrence, début janvier 2025 qui renvoie à la période de rendu des retours réflexifs).

2.3.1.3 Un outil qui se hisse au rang d'objet ethnographique

Utiliser un outil non élaboré spécifiquement pour cette recherche m'a tout de suite paru intéressant. S'agit-il peut-être encore d'une influence de mes études antérieures en anthropologie ? Très certainement. Le retour réflexif étant externe à cette recherche, il se rapproche de ce que l'on pourrait qualifier d'objet brut. On pourrait alors estimer que mon intervention en tant que chercheuse le hisse au rang d'objet ethnographique, au sens où Fabrice Grognet (2004, p. 220) l'entend :

Il n'appartient donc plus à ceux qui l'ont matérialisé, façonné, et perd également sa raison d'être initiale, sa fonction originelle. Ainsi, ce qui distingue un objet de collection ethnographique, qu'il soit d'origine naturelle (écofact) ou réalisé par la main de l'homme (artefact), c'est qu'il a perdu la fonction d'usage qu'il avait à l'origine pour en acquérir une nouvelle, symbolique, en arrivant dans le musée. D'une certaine manière, l'objet entame donc une "deuxième vie" [...].

On peut transposer cette citation à notre cas présent. L'objet *retour réflexif* perd sa fonction d'usage qu'il avait à l'origine pour en acquérir une nouvelle, celle d'outil méthodologique, en intégrant cette recherche portant sur l'étude de cas de l'expérience de co-enseignement des étudiants-enseignants du Master 2 ELE de la promotion 2024-2025. C'est d'ailleurs pourquoi seuls des extraits choisis, seront présentés en annexe, et non l'entièreté des retours réflexifs des étudiants du Master 2 ELE. Il convient cependant de spécifier que, bien que sa fonction première ait été détournée au service de cette recherche, l'objet *retour réflexif* sera abordé dans son authenticité, aussi bien du côté de ceux qui l'ont pensé, que de celui des étudiants qui ont répondu à l'exercice.

2.3.1.4 Un outil externe au chercheur

Une autre raison qui m'a poussée à utiliser le retour réflexif comme outil de recherche est son caractère authentique. D'une part, celui-ci a été élaboré par autre personne que le chercheur, en l'occurrence, par Léo Roy, encadrant du module

³³ Pour plus d'informations, consultez la page....

« Enseignement réflexif du grec moderne ». Ce dernier a pensé cet outil, par souci de cultiver la réflexivité de ses étudiants et, éventuellement³⁴, dans l'objectif d'alimenter sa propre recherche de doctorat qui porte également sur le cas du Master 2 ELE et qui s'intitule de la façon suivante : « Expériences plurilingues et interculturelles en formation inter-universitaire internationale. Le cas du Master en double diplôme *Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et culturelle* (entre l'Université d'Angers et l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes) ». D'autre part, comme évoqué précédemment, hormis une étudiante qui avait anticipé ma démarche, les étudiants du Master 2 ELE ont rédigé leurs retours réflexifs dans l'optique de la validation de l'UE 45, et non pour répondre aux exigences de ma propre recherche. En tant que chercheuse et, de surcroît, dotée d'un bagage en sciences sociales, j'estime donc particulièrement le caractère authentique et non biaisé par mon intervention, de ces retours réflexifs qui affichent une certaine spontanéité, au regard de mon propre sujet de recherche. Cet argumentaire établi, je souhaiterais toutefois nuancer mon propos quant à l'absence d'influence qu'a pu exercer mon sujet de recherche. Avant de développer ma réflexion, il convient de signaler que j'ai sollicité plusieurs rendez-vous, au cours du semestre 1, auprès de Léo Roy pour lui faire part de questions en lien avec mon sujet de recherche. Bien que cela reste au seuil d'hypothèse, lorsque j'ai découvert les mises à jour des consignes effectuées par Léo Roy le 12 novembre 2024 (Annexe 9), remplaçant celles présentées en début d'année qui avaient été élaborées par son prédécesseur Emmanuel Vernadakis (Annexe 10), je n'ai pas pu m'empêcher – peut-être à tort – de penser que nos échanges avaient eu une incidence sur la façon d'envisager ce retour réflexif. En effet, dans la version présentée par Emmanuel Vernadakis l'année précédente, la partie concernant le « travail de groupe » représentait un sous-volet du point « Évolution et analyse de votre répertoire didactique » et était formalisée de la façon suivante : « En quoi le travail en groupe dans un contexte binational/pluriculturel a-t-il influencé votre façon de préparer et dispenser vos cours ? ». Dans la version proposée par Léo Roy, le « travail collectif » est devenu un volet à part entière intitulé « Travail collectif en contexte binational/pluriculturel » avec la consigne suivante :

Vous présentez les modalités du travail en équipe pluriculturel, comment ce contexte particulier a influencé votre façon de préparer, penser et dispenser le cours. Vous évoquez votre rapport à l'objet enseigné, le grec moderne, et expliquez les impacts que ce cours a eu sur votre pratique enseignante.

³⁴ M. Léo Roy nous a effectivement annoncé, dès la rentrée, que son sujet de thèse portait sur les étudiants du Master 2 ELE et que de fait, nous faisons partie intégrante de sa recherche en tant que sujets.

Dans cette deuxième version, Léo Roy, d'une part, donne visuellement une dimension plus importante à la notion de travail collectif. D'autre part, il rajoute la mention « penser ». Il n'est alors plus seulement demandé aux étudiants d'expliquer comment ils ont préparé et dispenser leurs cours mais également de détailler leur réflexion concernant le « travail en équipe pluriculturel ».

Quoiqu'il en soit, la distance entre l'absence de discours formel de la part de notre encadrant, en début d'année (septembre), sur la dimension collective du module « Enseignement réflexif du grec moderne »³⁵, et la mise en valeur du point concernant « le travail collectif » dans la consigne mise à jour (novembre), m'interpelle.

2.3.1.5 Un outil sous le prisme du chercheur

Certes, ces retours réflexifs existent de façon autonome au chercheur, c'est-à-dire moi-même. Il convient, cependant, par souci d'honnêteté intellectuelle, de reconnaître que la lecture et l'analyse de ceux-ci dépendent des orientations du chercheur. En effet, le sujet de « l'idéal de neutralité en recherche » (Morel & Paquet, 2019) a été discuté maintes fois, et par des auteurs issus de disciplines variées, avec toujours la même conclusion : celle-ci est un leurre puisque tout sujet se trouve influencé par de multiples facteurs. Cela est d'autant plus vrai concernant cette étude puisque, comme analysé plus haut, j'ai fait partie intégrante de cette aventure collective d'enseignement. Je tenterai, néanmoins, de proposer une grille d'analyse de ces retours réflexifs, argumentée, afin de mettre en évidence, pour le lecteur, ma démarche et ma réflexion.

2.3.2 Comment aborder les retours réflexifs des étudiants du Master 2 ELE ?

À la mi-janvier 2025, j'ai demandé à mes collègues de formation de m'adresser, par courrier électronique, leurs retours réflexifs, tout en leur précisant que j'utiliserai ceux-ci pour ma recherche. Bien sûr, j'inclurai également mon propre retour réflexif dans mes analyses car celui-ci a été conçu indépendamment de mon travail de mémoire, en amont de ma réflexion sur l'utilisation des retours réflexifs, avec les mêmes consignes et objectifs que ceux de mes collègues.

Dans cette partie, nous expliquerons la méthode adoptée pour l'analyse des retours réflexifs. Celle-ci sera également l'occasion de resituer le cadre de ma démarche.

³⁵ Voir pp. 35-37

2.3.2.1 Une méthode qui oscille entre analyse thématique et analyse de contenu

J'ai d'abord effectué plusieurs lectures où je tentais d'identifier les passages concernant directement ou indirectement le travail collectif. Cela correspond à la « fonction de repérage », propre à l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2021). Dans un deuxième temps, j'ai dégagé les thèmes qui revenaient de façon récurrente dans les travaux de mes collègues. Une fois ces thèmes posés, j'ai essayé de repérer les concordances et les dissonances entre ceux-ci. Puis, je les ai réorganisés en thèmes et sous-thèmes. Cette deuxième étape correspond à la « fonction de documentation », également propre à l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2021) :

Cette fonction n'intervient évidemment que dans le cas où plusieurs témoignages ou documents d'un même type sont soumis à l'analyse. Dans ce cas, donc, il ne s'agit plus seulement de repérer des thèmes, mais également de vérifier s'ils sont récurrents d'un matériau à l'autre et comment ils se recoupent, se rejoignent, se contredisent, se complémentent...

Je ne disposais pas de grille d'analyse précise puisqu'il s'agissait plutôt de se laisser surprendre. Une fois nourrie de ces nouvelles données, je suis revenue vers mes questions de recherche initiales. Faire ce travail m'a permis de réajuster mes thèmes et sous-thèmes, cette troisième étape se rapprochant alors plutôt de l'analyse de contenu. En effet, selon Vantomme (s.d, p.3), « les catégories [...] sont construites en amont, en les dégageant de la définition de l'objet et des objectifs d'étude ». Après donc avoir reconsidéré mes thèmes en catégories, j'ai reporté les extraits correspondants dans chacune des catégories définies. C'est lorsque j'ai commencé ce travail, que je me suis surprise à compter le nombre de citations et d'étudiants se référant au thème en question pour chacune des catégories établies. Ce réflexe instinctif a-t-il été orienté par le fait qu'à chaque étudiant correspondait une couleur et que, donc, visuellement, une séparation entre les citations étaient établie de fait ? Cela tient-il à une curiosité personnelle due au fait que j'ai moi-même été impliquée dans cette expérience et que j'avais tendance à vouloir comparer mes propres ressentis à ceux de mes collègues ? Cela a-t-il plutôt à voir avec la question de recherche n°2 telle qu'elle a été définie puisque celle-ci pose d'emblée qu'il s'agit d'une « expérience clivante » ? En effet, je me souviens avoir commencé à compter lorsque je liais les citations en lien avec les sentiments éprouvés par mes collègues à l'égard de cette expérience de co-enseignement. Comme si finalement, quantifier venait asseoir et donner force à mon propos.

Les résultats seront présentés dans la troisième partie de cette étude, sous forme de tableaux. Concernant les tableaux 4, 5, 6, 7, 8 le nombre de témoignages est

toujours mis face au nombre d'étudiants concernés, afin de mettre en évidence le rapport de proportionnalité entre les deux. Comme nous le verrons, celui-ci est toujours équilibré. En effet, ce travail étant une étude de cas, celui-ci a pour objectif de mettre en évidence des tendances observées, plutôt que de faire une analyse de discours individuel.

2.3.2.2 Une démarche qui se rapproche de celle de la théorie enracinée

Le mardi 18 mars 2025, j'ai achevé la catégorisation des citations extraites des retours réflexifs, ainsi qu'une première version de la rédaction de la partie intitulée « Comment aborder les retours réflexifs des étudiants du Master 2 ELE ? ». Le lendemain, le 19 mars, je me suis rendue au cours « Méthodologie du mémoire » pris en charge par Marina Vihou, enseignante-chercheuse à l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes. Celle-ci nous a annoncé qu'elle venait de télécharger sur la plateforme numérique interne une revue intitulée « L'analyse qualitative des données ». À la lecture du sommaire, bien que le sujet de ma recherche s'intéresse à la formation au co-enseignement plus qu'aux acteurs même du co-enseignement, j'ai bien sûr été interpellée par le titre du chapitre « Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique » (Dionne, 2009). Le jeudi 20 mars, j'ai entamé ma lecture et ai d'abord été frappée par l'extrait suivant (Dionne, 2009, p. 78) :

La théorie enracinée repose donc sur un processus de développement théorique associée à la recherche qualitative et provient d'une analyse inductive des données de la recherche au moment même où la recherche est réalisée (Wiersma & Jurs, 2009). La théorie est enracinée dans les données et il n'y a pas d'idées préconçues, du moins rien de fixé au sujet de la théorie en émergence. Pour Tesch (1990), bien que tous les types d'analyse interprétative contribuent jusqu'à un certain point à une avancée théorique, l'analyse par théorie enracinée se situe dans le sous-type des analyses qui ont des visées pouvant mener jusqu'à une construction théorique.

En effet, cet extrait répondait à mon intention vis-à-vis de cette recherche. N'ayant pas vraiment d'idées concernant la réponse à la problématique posée au départ, j'attendais de découvrir ce que les données me délivreraient. Plus loin dans la lecture, un deuxième extrait (Dionne, 2009, p. 79) a retenu mon attention puisque celui-ci venait appuyer, non seulement, mon choix de méthode – en l'occurrence l'étude de cas – mais également la formulation de ma problématique³⁶ :

³⁶ Pour rappel, ma problématique est la suivante : « Comment, en formation initiale, développer le « savoir co-enseigner » des futurs enseignants de langue étrangère ? »

Parmi les méthodes de recherche, il y a des méthodes dites de découverte, et pour Merriam (1988) et Yin (1994), les méthodes qualitatives et particulièrement l'étude de cas se situe dans cette idée de découverte [...] Selon Yin (1994), l'étude de cas constitue une méthode qui s'applique particulièrement bien à des questions de l'ordre du « comment ». Par ailleurs, comme je l'ai expliqué en introduction, le sujet de la formation initiale des enseignants de langue étrangère au co-enseignement ne semble pas avoir été étudié, d'après la bibliographie disponible. D'après Dionne (2009, p. 100), la théorie enracinée se présente justement comme une solution pour le chercheur qui fait le choix d'un phénomène peu étudié. En effet, ne pouvant s'appuyer sur une bibliographie existante, le chercheur ne pourra se baser que sur ses données empiriques pour développer une théorie.

Tous les aspects évoqués ci-dessus, propres à la théorie enracinée, se rapprochent de près de ma propre démarche. Ce propos reste toutefois à nuancer. En effet, la méthode d'analyse adoptée dans le cadre de cette recherche - à l'exception de quelques caractéristiques communes -, demeure éloignée de l'analyse par théorie enracinée (étapes traduites dans un tableau en Annexe 11).

Cette partie nous a permis de présenter, entre autres, les arguments en faveur de l'outil retours réflexifs. Cependant, bien que ces travaux constituent une source riche d'informations, ils présentent cependant plusieurs limites que nous présenterons ci-dessous.

2.4 L'outil questionnaire

Début mars 2025, j'ai soumis à mes collègues un questionnaire à quatre questions (Annexe 12) fermées, avec demande de justification pour deux d'entre elles. Dans la partie précédente, j'expliquais les raisons pour lesquelles j'avais choisi de prendre en compte mon propre retour réflexif dans l'analyse. À l'inverse, je n'ai pas rempli le questionnaire élaboré par mes propres soins, pour des raisons évidentes. C'est pourquoi, les réponses sont au nombre de 12 et non au nombre de 13 qui correspond au nombre total d'étudiants-enseignants qui ont participé à cette expérience.

Cette partie aura pour objet d'exposer les raisons pour lesquelles nous avons eu recours à ce nouvel outil et de présenter les résultats au questionnaire.

2.4.1 Ajuster, vérifier, quantifier

L'outil questionnaire constitue une réponse aux limites que représentent mes observations de terrain et l'analyse des retours réflexifs. Nous verrons comment cet outil permet d'ajuster nos données, de vérifier nos analyses, et d'établir un bilan chiffré

2.4.1.1 Ajuster

Les retours réflexifs remis par les étudiants à leur encadrant en janvier 2025 ne présentent pas forcément l'exhaustivité dont les étudiants auraient souhaité eux-mêmes rendre compte, et ce, pour deux raisons. D'une part, un certain nombre d'entre eux ont réalisé ces travaux dans des conditions de stress et de fatigue qui ont impacté la qualité de leurs témoignages, ainsi que cela m'a été confié. D'autre part, si l'on prend en compte que ce travail était noté, on peut supposer que certains étudiants ont censuré leurs propos par peur que ceux-ci « déplaisent » à l'enseignant-évaluateur. C'est effectivement l'hypothèse que j'ai faite à la découverte de la nature modérée des propos tenus dans les retours réflexifs des étudiants qui avaient pourtant été très virulents lors de la préparation du Conseil de formation. Le questionnaire vient donc donner une seconde voix d'expression aux étudiants qui n'ont pas bénéficié du luxe de s'exprimer à la hauteur de ce qu'ils auraient souhaité faute de temps, mais également à ceux qui ont peut-être souffert d'un sentiment de restriction de liberté. Enfin, ce questionnaire présente un intérêt en ce qu'il a été soumis aux étudiants le 8 mars 2025, soit environ deux mois après le rendu du retour réflexif, et un peu plus de trois mois après la fin des cours de grec moderne. Ce laps de temps étant assez long, on peut considérer que les étudiants traversaient désormais une phase post-digestive de cette expérience, propice au recul, plutôt qu'aux sentiments à vifs.

2.4.1.2 Vérifier

Ce questionnaire a été conçu avec l'objectif de ne pas rester à un stade herméneutique des données récoltées dans les retours réflexifs. Par ailleurs, ayant également bénéficié de l'appui de mes observations, j'ai pu croiser celles-ci avec les données extraites des retours réflexifs. Cet exercice m'a fait prendre en considération, tel qu'évoqué ci-dessus, que je ne pouvais en rester à l'analyse des retours réflexifs qui, parfois, entraient en contradiction avec certaines de mes observations. Au contraire, je nécessitais d'un outil qui me permette d'établir un bilan, de vérifier ou de contredire certaines hypothèses, telles que :

- Il existe un écart entre l'état d'esprit des étudiants avant et après l'expérience de co-enseignement du grec moderne.
- Cette expérience a eu un impact sur le désir de co-enseigner des étudiants dans leur vie professionnelle future.
- Cette expérience, dans son ensemble (expérience de co-enseignement, encadrement de Léo Roy, retours réflexifs des étudiants de M2, retours réflexifs des étudiants de M1), a formé les étudiants à co-enseigner.
- Les étudiants n'envisagent pas le co-enseignement comme une situation d'enseignement réaliste.

Afin de répondre à ces hypothèses, j'ai élaboré quatre questions fermées, avec demande de justification pour les questions 2 et 3 (Annexe 12) Voici les questions soumises :

- Q1 : Est-ce que tu étais réticent(e) à l'idée d'enseigner à plusieurs au tout début du semestre ?
- Q2 : Est-ce que tu aimerais enseigner à plusieurs à l'avenir ?
- Q3 : Est-ce que tu considères que cette expérience t'a formé(e) à co-enseigner ?
- Q4 : Est-ce que tu penses que tu seras amené(e) à co-enseigner dans ta vie professionnelle ?

En premier lieu, il s'agit d'observer l'écart éventuel entre la réponse donnée dans la question 1 et celle donnée dans la question 2 par les étudiants du Master 2 ELE. En effet, l'existence d'un écart peut donner un indicateur quant à l'impact de cette expérience sur le « désir co-enseigner » des étudiants-enseignants.

Concernant la question 2, je ne l'ai pas restreinte à une question fermée pour deux raisons. D'une part, j'avais conscience (en amont de ma lecture des retours réflexifs) que, pour certains étudiants, le nombre de 13 enseignants a représenté une réelle difficulté, ce qui ne veut pas pour autant dire qu'ils n'ont pas apprécié de collaborer. Je trouvais donc logique de leur permettre de nuancer leurs propos dans la mesure où, le nombre d'enseignants n'est pas spécifié dans la question. Par ailleurs, il est vrai qu'enseigner à 13 ne renvoie pas à une situation très réaliste, alors que, comme nous l'avons montré tout au long de la première partie de cette étude, le co-enseignement, en binôme ou en nombre restreint, se fait de plus en plus courant.

La question 3 « Est-ce que tu considères que cette expérience t'a formé(e) à co-enseigner ? » a également été pensée avec demande de précision. L'objectif était de

comprendre quelles sont les leviers de réussite ou d'échec de cette expérience, envisagée ici comme modèle de formation d'enseignants de langue étrangère au co-enseignement. Pour les étudiants répondant « Non », il leur était demandé de justifier leur réponse. Pour les étudiants répondant « Oui » à la question, il leur était demandé de choisir parmi quatre facteurs (« l'expérience même », « l'encadrement de Léo Roy », « ton propre retour réflexif », « le retour réflexif des étudiants de M1 ») qui selon eux, ont participé à leur formation au co-enseignement. Ils avaient la possibilité de choisir plusieurs facteurs mais aussi, d'ajouter un facteur supplémentaire, non proposé dans le questionnaire.

La question 4 avait comme objectif d'examiner si, pour les étudiants, le co-enseignement appartenait au champ des possibles. Autrement dit, l'objectif sous-jacent était également de voir si cette expérience a semblé aux étudiants avoir un lien avec leur futur métier, ou s'ils ont perçu celle-ci comme une expérience déconnectée de la réalité professionnelle.

2.4.1.3 Quantifier

Dans le cadre de cette recherche, la dimension quantitative m'a paru pertinente dans la mesure où elle permet d'établir un petit bilan de cette expérience. Les chiffres peuvent donner certaines indications, et notamment, donner des points d'éclairage sur les échecs et les réussites de cette expérience. Dans une perspective d'élargir la réflexion sur la formation des futurs enseignants de langue étrangère (mais pas exclusivement) au co-enseignement, tirer un bilan chiffré de cette étude de cas, peut permettre de proposer, non seulement des pistes d'amélioration, mais également de mettre en perspective ces chiffres avec des études de cas qui s'intéresseraient à des expériences similaires.

2.4.2 Présentation des résultats du questionnaire

Dans la partie précédente, j'expliquais les raisons pour lesquelles j'avais choisi de prendre en compte mon propre retour réflexif dans l'analyse. À l'inverse, je n'ai pas rempli le questionnaire élaboré par mes propres soins, pour des raisons évidentes. C'est pourquoi, les réponses sont au nombre de 12 et non au nombre de 13 qui correspond au nombre total d'étudiants-enseignants qui ont participé à cette expérience. Ci-dessous, un tableau chiffrant les réponses obtenues :

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

Tableau 2 - Présentation des résultats du questionnaire

Questions proposées	Réponses « Oui »	Réponses « Non »
Est-ce que tu étais réticent(e) à l'idée d'enseigner à plusieurs au tout début du semestre ?	6	6
Est-ce que tu aimerais enseigner à plusieurs à l'avenir ?	11	1
Est-ce que tu considères que cette expérience t'a formé à co-enseigner ?	9	3
Est-ce que tu penses que tu seras amené(e) à co-enseigner dans ta vie professionnelle ?	7	5

Les résultats bruts au questionnaire ont le mérite de donner d'emblée une image claire. Dans la partie qui suit, ces résultats seront non seulement expliqués, mais également nuancés à l'aide des informations complémentaires fournies par nos deux autres outils : le journal de terrain partiel et les retours réflexifs des étudiants du Master 2 ELE.

PARTIE 3 :

Le laboratoire de co-enseignement de grec moderne comme modèle de formation au co-enseignement à améliorer

Dans cette troisième partie, nous présenterons les résultats de notre enquête. Discuter de ces résultats nous permettra d'amorcer des éléments de réponse quant à notre question initiale qui, pour rappel, a été formulée en ces termes : Comment, en formation initiale, développer le « savoir co-enseigner » des futurs enseignants de langue étrangère ? En effet, si les études de cas n'ont pas de valeur de représentation d'une population, elles sont néanmoins « généralisables à des propositions théoriques » (Yin dans Latzko-Toth, 2009, p. 24).

En premier lieu, nous tenterons de répondre à notre troisième question de recherche en montrant comment s'établit le « savoir co-enseigner » dans le contexte du module *Enseignement réflexif du grec moderne*, de façon aussi bien empirique qu'à travers la démarche réflexive.

En deuxième lieu, nous répondrons à notre deuxième question de recherche en mettant en évidence l'aspect clivant de l'expérience vécue par les étudiants du Master 2 ELE dans le contexte du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*. Une ouverture sera proposée quant au « désir co-enseigner » des étudiants concernés, suite à cette expérience.

Enfin, nous reviendrons sur notre première question de recherche et nous nous interrogerons sur les impacts de l'absence de discours sur le co-enseignement par les enseignants qui encadrent le module *Enseignement réflexif du grec moderne*. Nous tenterons de déceler si cette absence aurait une éventuelle incidence quant au sens que donnent les étudiants du Master 2 ELE à cette expérience. Il s'agira notamment de voir comment cette absence peut jouer un rôle défavorable sur le « désir savoir co-enseigner » des étudiants et de là-même impacter leur formation au co-enseignement.

3.1 Un module qui forme à co-enseigner une langue étrangère par l'expérience et la réflexivité

Nous observerons et établirons, dans un premier temps, une discussion autour des résultats enregistrés pour la question 3 du questionnaire « Est-ce que tu considères que cette expérience t'a formé(e) à co-enseigner ? ». Puis, nous essayerons de voir par quel biais les étudiants du Master 2 ELE ont acquis un « savoir co-enseigner ».

3.1.1 Des résultats positifs : « Oui, cette expérience m'a formé(e) à co-enseigner »

Selon les résultats du questionnaire, 9 étudiants considèrent que cette expérience les a formé(e)s à co-enseigner, contre 3 qui ont répondu par la négative. Pour 1 étudiant des 3 ayant répondu « Non », sa réponse reste cependant à nuancer. En effet, cet étudiant ne sous-entend pas que le *laboratoire de co-enseignement du grec moderne* n'est pas formateur, mais plutôt qu'ayant lui-même bénéficié de plusieurs expériences de co-enseignement au préalable, il avait déjà été formé. Cet étudiant finit d'ailleurs par admettre que cette expérience a tout de même enrichi ses savoir-être en contexte de co-enseignement :

Comme je l'ai dit, j'avais déjà eu une expérience de co-enseignement avec Benoît mais aussi avant avec des professeurs espagnols quand j'étais assistante de langue française en Espagne. Je dirais cependant que cette expérience m'a appris à faire des concessions (pour que tout le monde, ou au moins la majorité, soit d'accord sur le contenu enseigné). (Elodie)

Ainsi, il semblerait que 10 étudiants sur 12 aient consciemment tiré bénéfice de cette expérience, en termes de formation au co-enseignement, ce qui représente un chiffre non négligeable. Seuls deux étudiants considèrent que cette expérience ne les a pas formés à co-enseigner, leurs réponses n'étant néanmoins pas à délaissier car elles peuvent constituer des pistes d'amélioration intéressantes. En effet, tous deux se rejoignent sur un point : ils considèrent que le nombre trop important d'enseignants a freiné leur formation à co-enseigner en raison de l'anxiété que cela a suscitée chez eux. Il s'agit d'ailleurs des deux étudiants qui ont dit avoir « détesté » ce module lors de la préparation du Conseil de formation. Pour l'un le *laboratoire de co-enseignement du grec moderne* lui a définitivement confirmé que le co-enseignement n'est pas fait pour lui puisqu'il a répondu « NON » à la question 2 « Est-ce que tu aimerais enseigner à plusieurs à l'avenir ? ». En revanche, le second semble avoir perçu un certain intérêt à co-enseigner puisque sa réponse à la question 2 s'est soldée par un « Oui » malgré ses réticences de départ. Autrement dit, cette expérience – si incomplète selon son ressenti – lui aura au moins appris qu'enseigner à plus de deux ou trois ne constitue pas une option envisageable pour lui.

Pour les étudiants ayant répondu « Oui » à la question 3, il leur était demandé de choisir parmi quatre facteurs (voir tableau 3) qui selon eux, ont participé à leur formation au co-enseignement. Ils avaient la possibilité de choisir plusieurs facteurs. Le tableau ci-dessous restitue les réponses des étudiants :

Tableau 3 - Facteurs qui ont contribué à la formation des étudiants au co-enseignement

Facteurs proposés dans le questionnaire	Nombre d'étudiants ayant coché tel ou tel facteur
L'expérience même	9
Encadrement de Léo Roy	6
Ton propre retour réflexif	2
Le retour réflexif des étudiants de M1	6

Tous les étudiants ayant répondu « Oui » ont considéré que c'est l'expérience même qui leur a permis d'acquérir un « savoir co-enseigner ». Leur réponse fait écho à la célèbre formule d'Albert Einstein « La connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est que de l'information ». Néanmoins, pour les uns de façon consciente, pour les autres de façon inconsciente, « l'information » donnée par le cadre réflexif offert par l'encadrement de Léo Roy, la rédaction de leur propre retour réflexif, ainsi que la lecture des retours réflexifs des étudiants de Master 1 semblent également avoir joué un rôle dans l'acquisition de ce savoir.

3.1.2 Se former au co-enseignement à travers l'expérience

Nous verrons ici comment les étudiants-enseignants du Master 2 ELE un acquis un certain savoir-faire via cette expérience de co-enseignement.

3.1.2.1 La division du travail

Comme nous l'avons vu dans la partie 1, enseigner comprend plusieurs dimensions : établissement d'une progression, préparation des cours (éventuellement élaboration du matériel pédagogiques), enseignement pendant le cours, évaluation. Comment alors s'organiser à treize ? Est-ce que tout le monde doit se charger de tout, au même moment ? Est-ce que les tâches doivent être divisées ? Si oui, comment se répartir le travail ? Ce sont les questions auxquelles les étudiants-enseignants ont dû faire face tout au long de ce semestre. Sur les 13 étudiants, il est intéressant de noter que 11 ont mentionné, de façon plus ou moins détaillée, les étapes de cette organisation dans leurs retours réflexifs (Annexe 13). Ils y retranscrivent leur expérience, montrant qu'ils ont acquis une connaissance empirique immédiate sur ce qui fonctionne ou non à plusieurs, avec des formulations telles que « Nous nous

sommes vite rendu compte », que l'on retrouve à plusieurs reprises. Cependant, si tous parlent du passage du co-enseignement à treize (1^{er} cours) à la division en deux groupes qui a suivi, plus rares sont ceux qui évoquent la troisième étape qui correspond à la création d'un troisième groupe, le « groupe évaluation », composé de seulement 3 personnes. En effet, sur les quatre étudiants qui en parlent, deux ont fait partie de ce groupe. Cela confirme bien qu'il est plus difficile d'intégrer une information quand celle-ci ne fait pas partie de notre propre vécu, faisant notamment écho à la théorie de l'apprentissage par la pratique que John Dewey a développé à la fin du XIX^e siècle (Boutet, 2016).

Par ailleurs, les étudiants semblent avoir établi des stratégies pour tenter de faire face à la charge de travail rencontrée au sein de ce Master. Étant donné que collaborer à plusieurs demandait un temps de travail assez conséquent afin d'arriver à un accord commun, l'équilibre trouvé de scinder la promotion en deux groupes a montré les avantages du travail d'équipe puisqu'il permettait de dégager du temps aux étudiants-enseignants une semaine sur deux. C'est ce que montre le témoignage ci-dessous :

Ce système a permis de mieux répartir la charge de travail et ainsi laisser plus de temps libre à une partie de la classe qui découvrait lors des réunions le mardi soir ce qui était proposé par leurs camarades. (Joëlle)

Si les témoignages répertoriés dans l'Annexe13 montrent comment les étudiants ont appris à se répartir le travail en deux groupes, voire trois groupes distincts, eux-mêmes divisés en sous-groupes (binômes ou de trinômes), les témoignages ci-dessous montrent la recherche constante, de la part des étudiants du Master 2 ELE, d'un équilibre du partage des tâches entre hellénophones et non hellénophones, plus ou moins réussi, selon les perceptions :

Cela signifie que lors de la préparation des différents cours, activités et points culturels, chaque groupe a pu être composé de francophones et d'hellénophones, ce qui nous semblait nécessaire pour que chaque partie serve à contrebalancer l'autre. (Arthur)

Pour l'enseignement, nous avons essayé de former systématiquement des binômes franco-helléniques, tant lors de la conception que de l'animation des cours. Cela permettait de maintenir un équilibre entre les connaisseurs et les moins connaisseurs du grec moderne et de la culture grecque. Nous étions entre 6 et 8 personnes maximum pour concevoir les cours. Ensemble, nous définissions la structure générale de la séance, souvent chaque vendredi matin. Cela facilitait l'explication des idées, l'écoute, la répartition équitable du travail et la rotation des groupes. (Alice)

[...] des responsabilités ont été attribués [sic] à chacun d'entre nous. Il me semble qu'elles ont été justement réparties entre nous 13... (Joëlle)

Nous étions 13 enseignants au total, dont une minorité parlait grec. [...] A [sic] mon sens, cela a créé un certain déséquilibre dans la charge de travail,

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

puisque les enseignant.es grec.ques étaient moins nombreux.ses que les enseignant.es français.es. Iels étaient donc généralement réparti.es sur plus d'activités. De même, dans la préparation, leur aide était constamment sollicitée afin de relire les potentielles erreurs commises par les enseignant.es français.es. Il était évidemment nécessaire d'éviter les erreurs, mais je pense que cela a eu un impact sur leur charge de travail, ce que je regrette. (Benoît)

Au cours de ce semestre, les étudiants-enseignants ont également pu être témoins de leur difficulté à déléguer certaines tâches, tout en prenant conscience de l'importance de cette faculté dans un contexte collectif.

Je pense que nous n'avons pas toujours su lâcher prise et réellement se diviser les tâches. (Benoît)

Pour conclure, cette expérience d'enseignement pluriculturelle a été un vrai défi quant au travail d'équipe car il m'a parfois été difficile de délégué [sic] le travail ce qui a pu être parfois source d'un sentiment d'inutilité. (Joëlle)

De mon côté, ayant une expérience solide de travail collectif, je n'ai pas eu de difficultés à déléguer les tâches. Au contraire, j'ai même souvent encouragé mes collègues hellénophones à le faire ainsi que le montre cet extrait de mon journal :

Pour inclure Arthur et Victor dans la préparation du cours sur le « Jour du Non », on leur fait un mini-cours sur les événements en question. Arthur et Victor sont de bons cobayes pour le quizz qu'on a préparé. En revanche, ils dorment à moitié. C'est-à-dire qu'au lieu de prendre l'initiative de faire la fiche pédagogique, en même temps que le groupe de Grecs réfléchit aux activités, ils nous regardent. Je leur suggère alors de faire la fiche pédagogique. Ils la font mais ne notent que le timing et les participants à telle ou telle activité, sans décrire le contenu de chacune de celles-ci. Maria dit alors qu'elle le fera. Je lui dis, devant les personnes concernées, que Victor et Arthur sont tout à fait en mesure de le faire (et que nous compléterons après, si nécessaire) puisque nous avons pris la peine au début, de tout leur expliquer point par point. Victor et Arthur disent qu'effectivement ils devraient pouvoir le faire et font finalement un très bon travail.

Il en est de même pour la préparation du polycopié pour l'activité « Μενω/πρω ». Maria veut le faire, alors qu'elle a déjà beaucoup travaillé sur ce cours et moi aussi. Je lui dis que Victor et Arthur peuvent le faire, ce à quoi ils acquiescent. En effet, ils sont coopératifs et capables de beaucoup de choses [sic] mais ne prennent jamais d'initiative...

Effectivement, le travail qu'ils font à deux est très bon et Maria est agréablement surprise. Nous corrigeons simplement une faute mais au moins, nous n'avons pas eu à faire le visuel.

Cette anecdote a eu plusieurs conséquences pour mon collègue hellénophone, tout comme pour mes deux collègues non-hellénophones. Mon collègue hellénophone a eu, non seulement une charge de travail en moins, mais s'est également rendu compte qu'il pouvait s'appuyer sur les autres. Du côté de mes collègues non-hellénophones, il semblerait qu'ils se soient sentis valorisés puisque tous deux ont choisi de présenter cette activité dans leurs retours réflexifs (voir Annexe 14).

3.1.2.2 Les 12 apprentissages établis par les étudiants du Master 2 ELE

La délégation des tâches n'est pas le seul apprentissage que semble avoir fait les étudiants du Master 2 ELE. À la lecture des retours réflexifs, nous en avons répertorié 12 (tableau 4). Les citations correspondantes à ces apprentissages peuvent être consultées en Annexe 15.

Tableau 4 - Les 12 apprentissages conscientisés

Les apprentissages conscientisés	Nombre de citations relevées	Nombre d'étudiants concernés
Apprendre à déléguer le travail	3	3
Apprendre à repérer ses forces et ses faiblesses pour mieux se compléter	7	5
Apprendre à faire des concessions	2	2
Apprendre à s'affirmer	2	2
Apprendre à bien communiquer avec les autres	2	2
Apprendre à accepter la critique	1	1
Apprendre à bien se coordonner en amont sur les modalités d'intervention ou d'évaluation	4	2
Apprendre à assurer une cohérence pédagogique entre chaque cours	2	2
Apprendre à bien gérer le temps	1	1
Apprendre à faire de la place à l'autre	1	1
Apprendre à ajuster sa posture professionnelle afin de ne pas laisser transparaître les éventuels conflits existants au sein de l'équipe enseignante	1	1
Apprendre à accepter d'être observé ³⁷	1	1

On relève 27 citations qui attestent d'une certaine réflexivité quant aux savoir-faire ou savoir-être nécessaires pour co-enseigner. Il convient cependant de souligner que ces 27 citations proviennent de 9 étudiants sur les 13. Par ailleurs, sur ces 9 étudiants, le nombre de témoignages varie entre 1 et 9. Autrement dit, si certains montrent avoir acquis une certaine conscience du travail collectif sur plusieurs points, d'autres se sont focalisés – du moins de façon consciente – sur un seul aspect.

³⁷ Il s'agit d'une remarque faite par un étudiant lors du Conseil de formation (voir Annexe7). Il ne l'a pas mentionné dans son retour réflexif.

Selon les cas, les retours réflexifs attestent d'une conscience chez les étudiants-enseignants, plus ou moins élevée, de l'ajustement nécessaire à effectuer dans le cadre d'une configuration de co-enseignement.

Concernant la nature des apprentissages, on peut repérer deux types de compétences. D'une part, les savoir-faire que l'on compte au chiffre de 8 : « déléguer le travail », « repérer ses forces et ses faiblesses pour mieux se compléter », « bien se coordonner en amont sur les modalités d'intervention ou d'évaluation », « assurer une cohérence pédagogique entre chaque cours », « bien gérer le temps », « faire de la place à l'autre », « ajuster sa posture professionnelle afin de ne pas laisser transparaître les éventuels conflits existants au sein de l'équipe enseignante ». De l'autre, les savoir-être que l'on compte au chiffre de 4 : « Faire des concessions », « bien communiquer avec les autres », « accepter la critique », « accepter d'être observé ». Ce qui, en revanche, ne figure pas dans les retours réflexifs est la trace d'une quelconque acquisition de savoirs théoriques concernant le co-enseignement.

Enfin, il semblerait que « repérer ses forces et ses faiblesses pour mieux se compléter » soit la leçon la plus amplement retenue par les étudiants du Master 2 ELE. Cela est finalement peu surprenant si l'on prend en compte la configuration franco-hellénique de cet enseignement du grec moderne.

3.1.2.3 Apprendre à travailler en équipe mixte hellénophone / non-hellénophone et en tirer des avantages

Comme nous l'avons vu en première partie de cette recherche, co-enseigner est toujours un vecteur de formation mutuelle. Cela semble d'autant plus vrai dans un contexte, où collaborent 13 enseignants issus de deux pays distincts ayant leurs propres logiques culturelles et éducatives. En effet, certains étudiants témoignent, dans leur retour réflexif, de cet apport mutuel :

Nos approches pédagogiques n'étaient pas les mêmes et l'un apprenait par l'autre. J'avoue que dans mon parcours d'enseignant je n'ai jamais eu l'occasion de travailler en binôme et je n'avais pas pensé collaborer avec un autre enseignant ensemble, encore moins collaboré avec un enseignant d'un pays différent ». (Miltos)

Mon interaction avec le groupe français m'a fait réaliser à quel point il est important pour un enseignant des langues d'intégrer à la culture de la langue qu'il enseigne. (Semeli)

J'ai, cependant, beaucoup appris de ces derniers quant à la façon de dispenser un cours. J'ai d'abord compris qu'il était très important d'occuper tout l'espace de la classe. En effet, en les observant j'ai pu noter que les Grecs [sic] étaient beaucoup plus en mouvement que les Français [sic] et que de ce fait, ils arrivaient à mieux capter l'attention des M1. (Joëlle)

La reconnaissance de l'autre et des avantages que l'on peut tirer de sa différence est déjà la preuve, non seulement d'une acceptation mais également d'un certain plaisir à enseigner avec une personne issue d'une autre culture. Par ailleurs, les étudiants-enseignants du Master 2 ELE ont pu percevoir nettement les avantages pratiques du travail en équipe composé d'enseignants hellénophones et non hellénophones, notamment pour la phase de préparation des cours. En effet, les étudiants-enseignants grecs ont pu, chaque fois, se servir de leurs collègues non-hellénophones afin de s'assurer que le contenu linguistique était adapté au niveau débutant des apprenants de M1 (voir les témoignages dans l'Annexe 16). La présence des Français s'est alors avérée d'une grande utilité puisque, d'une part, leur approche objective de non-hellénophones permettait d'éviter les conflits éventuels entre enseignants hellénophones qui n'avaient pas forcément la même perception de la difficulté et, d'autre part, ils réajustaient les propositions. Cela permettait alors d'éviter des situations telles que celle décrite ci-dessous par un étudiant grec, qui dépeint le fiasco d'une activité élaborée par un binôme greco-grec, sans l'avoir testé auprès de leurs pairs français en amont :

Ma collaboration avec Miltos pour la conception, préparation et la présentation de cette activité était très efficace étant donné que nous nous entendons très bien. Nous nous sommes mis en accord facilement sur tous les choix que nous avons fait, car c'était aussi un travail de binôme. [...] Avant de commencer à réaliser l'activité avec les étudiants, nous avons écrit vite-fait les deux premières personnes du singulier pour le verbe « μου ἀπέσει » juste en leur donnant la signification et pas d'autres explications. Quand nous avons commencé à projeter l'activité sur le tableau, j'ai entendu un certain nombre d'étudiants de faire des réactions de surprise, mais négatives. J'ai ressenti que l'activité leur était difficile à la réaliser, car je voyais aussi de moins en moins qui voulaient participer. J'avais également, moi-même, le sentiment que nous leur avons expliqué très vite le verbe, qui constituait une nouvelle information pour eux et nous leur avons demandé juste après de compléter l'exercice. C'est pendant le déroulement que je me suis rendu compte que tout est allé trop vite, côté explication, sans laisser les étudiants de bien assimiler l'information. Je me suis senti très mal, car je me suis mis dans leur position et j'ai pu imaginer les sentiments désagréables et inconfortables qu'ils sentaient, ce qu'il n'était pas notre intention. [...] Nous, en tant qu'enseignants, nous voulions créer un polycopié un peu plus ludique et transmettre la plupart de connaissances possibles en réalisant en même temps une mini-révision. C'était une erreur de notre part de n'avoir pas pris en compte que le verbe « μου ἀπέσει » n'était pas abordé aux cours précédents et que son explication ne pourrait pas être effectuée si vite. (Stella)

Enfin, le déséquilibre initial existant entre les étudiants-enseignants détenteurs de la connaissance de la langue enseignée et les étudiants-enseignants éloignés de cette langue, a contraint les premiers à penser comment donner place aux seconds afin de rétablir un équilibre. Les deux témoignages ci-dessous, le premier issu du retour

réflexif d'un collègue grec, le second tiré de mon journal de terrain, illustrent bien mes propos :

En outre, une autre question qui est apparue au cours de notre collaboration était la plainte de certains collègues Français qui avaient souvent l'impression de posséder un rôle plus marginal qui accouchait un sentiment de mise en écart concernant la procédure de l'enseignement à cause de leur manque de connaissances adéquate de la langue. Nous avons essayé de résoudre ce problème en leur donnant plus de place dans les parties culturelles de l'enseignement, où les explications étaient principalement données en français. Cette répartition des rôles a non seulement renforcé notre collaboration, mais a également ajouté une dimension pluraliste à notre enseignement. (Christos)

Après échange avec Benoît sur son malaise par rapport au cours de grec, au sentiment d'illégitimité, j'ai voulu lui donner une place importante pour ce cours, d'autant plus que c'est un expert de la mythologie. (Je crois que cela a fonctionné puisqu'il est à fond maintenant !)

De même, parallèlement à ce travail effectué par les hellénophones, les étudiants-enseignants non-hellénophones, eux, ont dû adapter leur rôle et trouver leur place notamment dans la phase de préparation des cours ou des documents d'évaluation (voir Annexe 17), tout en faisant face à la frustration de ne pouvoir faire toujours partie de la phase d'enseignement ainsi que le montre le témoignage ci-dessous :

Au fur et à mesure des semaines ce sentiment d'inutilité s'est résorbé après avoir demandé à mes camarades de faire les activités ensemble ce qui me permettait d'être impliquée dans leur création. Cependant ce sentiment est réapparu directement dans la salle de classe. Effectivement, il m'a été fait remarquer, et j'avais pu le constater par moi-même, que plus le temps passé et plus j'avais du mal à trouver ma place au tableau. Ceci s'explique par ma difficulté à enseigner la langue dû à mon niveau A1 en grec dû au sentiment d'illégitimité [sic] que j'ai pu ressentir. (Joëlle)

Ce dernier constat reste néanmoins à nuancer car, si les étudiants-enseignants non-hellénophones, étaient généralement limités dans les phases d'enseignement concernant les aspects lexicaux ou grammaticaux, ils pouvaient néanmoins participer activement à l'enseignement de certains aspects culturels. Le témoignage ci-dessous illustre mon propos :

Je me suis tout de suite proposé pour prendre en charge et ainsi animer et préparer cette activité. En effet, j'aime beaucoup la mythologie grecque depuis que je suis enfant, et je savais qu'il s'agissait d'une présentation que j'allais prendre plaisir à mettre en place. Il s'agit d'une activité que j'ai principalement préparé [sic] et animé [sic] seul, ce qui était entièrement mon choix parce que j'avais envie de le faire. Il s'agit d'un sujet sur lequel je me sentais vraiment confiant et que je savais que je maîtrisais. De plus, je voulais éviter de rajouter du travail à d'autres membres du groupe. Miltos était tout de même à mes côtés lors de la présentation en classe afin d'ajouter des précisions si nécessaire et de prononcer correctement les noms des divinités en grec. (Benoît)

L'extrait ci-dessus représente également un intérêt en ce qu'il souligne un souci de la part des étudiants-enseignants non-hellénophones de ne pas alourdir la charge de

travail de leurs collègues grecs. Par ailleurs, certains étudiants-enseignants non-hellénophones ont tiré parti de leur expérience d'apprenant du grec moderne en M1 l'année précédente pour suggérer des activités à proposer à leurs pairs grecs ou même parfois pour rassurer leurs homologues locuteurs natifs français :

Lors du premier semestre de mon master 1, j'ai suivi les cours de grec moderne animés par mes prédécesseurs, dont j'ai parfois pu m'inspirer pour proposer des idées de thématique ou d'activités à mes collègues ce semestre. Je me suis aussi appuyée sur mon expérience d'apprenante pour essayer de ne pas reproduire les erreurs que mes prédécesseurs avaient fait à mes yeux. En effet, l'année dernière mes camarades et moi-même avons eu le sentiment de ne pas avoir eu suffisamment de temps en classe pour assimiler l'alphabet grec, c'est pourquoi cela me tenait à cœur cette année qu'en tant qu'enseignants nous prenions le temps pour que les apprenants puissent l'assimiler. (Elodie)

Pour le cours 4, notamment pour l'enseignement des chiffres et nombres, je me suis davantage appuyée sur certains étudiants français de notre collectif qui bénéficiaient d'une expérience d'apprenant de grec moderne, vécue l'année précédente, dans le cadre de leur Master 1 en didactique des langues à l'Université d'Angers. Ils ont suggéré de reprendre des exercices effectués l'année précédente qui, selon eux, avaient bien fonctionné. Arthur m'a expliqué le principe et, ensemble, nous avons élaboré les supports et avons pris en charge l'animation de cette activité. (Mélissa)

J'avais suivi le cours de grec l'année dernière et ai pu découvrir cette année l'autre côté de celui-ci ; en tant que personne sachant ce qui avait été fait par la promotion précédente, j'ai pu me servir de mon expérience personnelle pour contribuer davantage à la préparation des cours, notamment en disant quelles notions avaient été vues ou non et pourraient par conséquent être pertinentes à travailler cette année. [...]Je pense avoir réussi à rassurer mes collègues français qui n'avaient jamais étudié le grec auparavant (Alicé, Benoît et Victor) grâce aux notes que j'avais prises alors. (Arthur)

En fin de compte, force est de constater qu'aux vues des remarques présentes dans les retours réflexifs, il semble que ce pari non évident d'un enseignement présentant certains déséquilibres dans la composition de son équipe enseignante ait été plus ou moins gagné puisque chacun semble avoir trouvé sa place. C'est ce qu'illustre à merveille ce témoignage d'un étudiant non-hellénophone :

Mon rapport avec le grec a beaucoup évolué durant ce semestre. Au début, je n'avais presque aucune notion de cette langue, et j'étais assez effrayé à l'idée d'enseigner une langue que je ne connaissais concrètement pas. Je ne me sentais pas à ma place, je ne comprenais pas ce que je pouvais apporter d'intéressant à ce cours, je pensais que je n'aurai aucune utilité, ce qui était finalement faux. S'il est vrai que je ne me sentais pas toujours très utile lors de l'animation des activités, comme je viens de l'expliquer j'ai peu à peu compris en quoi ma présence lors de l'élaboration des cours était pertinente et je pense avoir fini par me sentir à l'aise et par trouver ma place au sein de ce groupe enseignant, même si mes forces ne se trouvaient pas du côté linguistique des cours. J'ai pris conscience qu'il ne s'agit pas de l'aspect qui domine la préparation d'un cours et qu'il est possible d'apporter des idées pertinentes sans pour autant parler la langue enseignée. (Benoît)

Le paroxysme de cette expérience de co-enseignement entre enseignants hellénophones et non hellénophones semblent avoir permis aux étudiants-

enseignants du Master 2 ELE, non seulement de découvrir les avantages d'une telle configuration pour l'enseignement d'une langue étrangère, mais également d'acquérir un savoir co-enseigner empirique profond si l'on tient compte du défi, non des moindres, de départ.

3.1.3 Se former à travers la réflexivité

Dans cette partie, nous donnerons à voir les différentes étapes réflexives que les étudiants-enseignants du Master 2 ELE ont expérimenté dans le cadre du module « Enseignement réflexif du grec moderne ». Nous verrons notamment comment celles-ci ont participé à leur formation au co-enseignement.

3.1.3.1 Les rencontres hebdomadaires encadrées

6 étudiants sur les 12 ayant répondu au questionnaire ont dit avoir été formés au co-enseignement grâce à l'encadrement de Léo Roy. Tous les étudiants n'en sont pas forcément conscients, mais celui-ci a pourtant joué un rôle important puisqu'il nous a poussés à une démarche réflexive concernant notamment notre fonctionnement collectif. En effet, si l'on tient compte des remarques notées dans mon journal (Annexe 5), Léo Roy a assumé plusieurs rôles dans notre formation au co-enseignement : celui d'observateur, de conseiller mais aussi de booster³⁸.

Les remarques et conseils de Léo Roy à l'issue du premier cours ont servi de guide précieux à notre répartition des rôles au cours de la phase d'enseignement mais également à la répartition des tâches pour les phases de préparation. Il me semble que tous les conseils prodigués par notre encadrant, lors de la séance du mardi 17 septembre 2024 (Annexe 5) et lors de celle -qui a suivie- du 1^{er} octobre, ont été pris en compte au cours du semestre. Cette remarque vaut également pour ses conseils concernant notre évaluation des retours réflexifs des étudiants de M1 lors de la séance du mardi 19 novembre (Annexe 5). Il est néanmoins intéressant que tous n'ont pas perçu son rôle de la même façon. Du moins, nous observons l'adoption de terminologies différentes dans les retours réflexifs des étudiants-enseignants du Master 2 ELE pour caractériser les interventions de Léo Roy. Si l'on compare les trois témoignages (extraits complets en Annexe 18) qui décrivent le même processus, on observe trois versions des faits différentes. Le premier étudiant décrit l'intervention de Léo Roy comme une injonction, le deuxième comme un conseil tandis que le troisième, ne le mentionne même pas, faisant apparaître la scission en deux groupes comme une idée issue des étudiants-enseignants eux-mêmes :

³⁸ Nous employons ici un anglicisme car nous n'avons pas trouvé d'équivalent français qui se hisse à la hauteur de la définition qu'englobe ce terme.

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

Cette organisation a durée [sic] 3 à 4 semaines jusqu'à ce que M. Roy, témoin de nos difficultés, décide de nous imposer 3 groupes. (Joëlle)

Nous voyant déjà épuisés par la charge du travail que demande le master et devant la nécessité de préparer les évaluations de ce cours, Monsieur Roy nous a alors conseillé de nous diviser à nouveau en trois groupes. (Elodie)

La préparation du premier cours a été réalisée en groupe de 13 enseignants (notre groupe au complet). Je garde le souvenir d'un processus chaotique et complexe, où 13 opinions s'opposaient autant qu'elles pouvaient se compléter. [...] Pour les cours suivants, nous avons donc décidé de diviser le groupe enseignant en deux. (Alice)

Comme mentionné précédemment, le rôle de notre encadrant a été également de soutenir nos efforts collectifs par des paroles qui ont donné force aux étudiants-enseignants. Je me réfère notamment à la séance de préparation du mardi 5 novembre, qui s'était finalement transformée en séance de pleurs due à la surcharge de travail ressenti par certains étudiants au sein du Master 2 ELE, et qui s'est conclue par Léo Roy avec les mots suivants : « Quelle solidarité entre vous ! Moi ça me touche ! ». À mon sens, cette phrase a eu la vertu de renvoyer une image positive des liens établis au sein de notre groupe d'étudiants-enseignants.

Enfin, il convient de dire que la réflexivité encadrée concernant cette expérience de co-enseignement a été effective jusqu'à la fin du semestre. En effet, lors de la séance bilan du 5 décembre 2024 dont les témoignages des étudiants sont retranscrits dans l'Annexe 7 (pp. 144-146), Léo Roy a réagi aux remarques des étudiants-enseignants, concernant leurs frustrations quant à leur rôle ou leurs angoisses d'être observés par leurs pairs, de la façon suivante (paroles notées sur le moment par moi-même au mot près) :

Je vous avais dit à la première séance, que enseigner une langue c'est tout ça : c'est créer la création de contenus, évaluation, progression, etc. Vous n'étiez pas obligés d'enseigner. Concernant le voyeurisme, on était dans un laboratoire de création, on patageait tous ensemble.

Dans la partie suivante, nous verrons comment les étudiants-enseignants du Master 2 ELE se sont nourris de ces remarques pour la rédaction de leurs retours réflexifs.

3.1.3.2 Les retours réflexifs des M2

Selon les réponses fournies dans le questionnaire, seuls 2 étudiants ont considéré que leur propre retour réflexif a participé à leur formation à co-enseigner. Cela témoigne-t-il d'une certaine modestie de la part des étudiants ? Cela est-il plutôt le signe d'une absence de conscience de ce qu'apporte la démarche réflexive ? Si de notre côté, nous nous posons ces questions, c'est que les retours réflexifs prouvent le contraire. Le fait que 11 étudiants sur 13 ont mentionné les étapes et le fonctionnement du travail collectif atteste d'un niveau de digestion de l'information

permise, entre autres, par le biais de la démarche réflexive. A ce propos, il n'est pas inintéressant d'observer le cas des deux seuls étudiants qui ne font nullement mention de la particularité de cette organisation à 13. L'un des deux étudiants est moi-même. J'interprète mon silence concernant cet aspect par le fait qu'ayant travaillé auparavant, pendant cinq ans, au sein d'un collectif de réalisation de documentaire composé de 8 personnes, la division du groupe me semblait évidente. Autrement dit, étant donné ma relativement longue expérience, j'avais déjà exploré en profondeur cette dimension du travail collectif. Le second étudiant est le seul de tous à avoir clairement exprimé pendant tout le semestre son insatisfaction à co-enseigner et à avoir confirmé cette tendance en aval, dans le cadre du questionnaire, en répondant qu'il ne souhaitait pas co-enseigner à l'avenir. Deux interprétations – non exclusives, ni contradictoires – peuvent être alors proposées. L'une serait que la dimension collective du module « Enseignement réflexif du grec moderne » a tellement déplu à cet étudiant, que l'absence d'analyse de ce facteur dans son retour réflexif pourrait être assimilée à une forme de déni. L'autre serait que, n'ayant pas le projet de co-enseigner à l'avenir, cet élément ne lui a pas paru digne d'appropriation. Mon propre silence (car ayant déjà été formée) comme celui de mon collègue (n'ayant aucun projet, ni désir de co-enseigner à l'avenir) confirment par-là un des objectifs de la réflexivité qui est celui de l'acquisition de nouveaux savoirs :

L'explicitation de la pratique et sa formalisation par l'écriture constituent une production, une externalisation. Elles permettent de construire de nouveaux savoirs, lesquels sont appropriés sur le plan intrapsychique, ce qui constitue une internalisation ; la pensée fait son chemin au travers de ses productions.
(Naeck, 2013)

Par ailleurs, il n'est pas anodin que l'on retrouve dans les retours réflexifs des formules telles que « avec du recul... » ou l'utilisation du conditionnel passé. En effet, émettre des hypothèses sur ce qui serait à refaire autrement montre un degré de compréhension profond des écueils passés. Compréhension pouvant être réutilisée de façon plus effective par les étudiants en question, dans le cas où, dans leur vie professionnelle future, ils seraient amenés à co-enseigner. Les trois témoignages ci-dessous attestent d'un certain degré de réflexivité, alors même que les trois étudiants qui en sont à la source n'ont pas mentionné leur retour réflexif comme vecteur de leur formation au co-enseignement :

Avec le recul, je me rends à présent compte que j'aurais dû me concentrer sur la création d'activité plutôt que de vouloir à tout pris [sic] enseigner car cette dernière me procurait [sic] un vrai sentiment de satisfaction. (Joëlle)

Pour éviter cette situation, nous aurions dû davantage réfléchir au déroulé de notre activité et aux consignes que nous allions donner. (Elodie)

Aujourd'hui, je réalise avec le recul, que cette activité a tout simplement manqué de temps pour la faire vivre. Nous sommes passées trop vite sur les notions et les collègues du cours suivant n'ont pas effectué la correction de la fin de l'exercice. Responsabilité alors partagée puisque Stella et moi avons oublié de ramasser les travaux des étudiants et d'en effectuer la correction, de notre côté. (Alice)

Nous pouvons pousser encore plus loin notre argument quant à l'efficacité, pourtant inconsciente chez les étudiants, de la réflexivité dont ils ont dû faire preuve à la fin du semestre, dans le cadre de la validation de l'UE « Enseignement réflexif du grec moderne ». En effet, si seuls 2 étudiants mettent en avant la rédaction de leur retour réflexif comme vecteur de formation au co-enseignement, 10 étudiants³⁹ considèrent avoir été formés à co-enseigner dans le cadre du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*. Or, dans leur article, les auteurs Mélanie Mongin et Najoua Mohib (2019) montrent que « la prise de conscience des compétences » est dépendante du processus de mise à distance, propre à la réflexivité.

3.1.3.3 Les retours réflexifs des M1

Selon les réponses fournies dans le questionnaire, 6 étudiants considèrent que la lecture des retours réflexifs des étudiants de M1 a participé à leur formation à co-enseigner. Cela dit, seul 1 étudiant (Alice) y fait clairement référence dans son retour réflexif, soulignant trois aspects retenus pour améliorer le travail en situation de co-enseignement : s'appuyer sur les compétences des collègues plus experts de certains domaines, définir les modalités d'intervention en amont, ajuster sa posture professionnelle afin de ne pas laisser transparaître les éventuels conflits existants au sein de l'équipe enseignante.

Au regard des retours des M1, je veillerai à [...] demander de l'aide aux collègues plus compétents que moi sur les sujets qui me font défaut.

Cette préparation laborieuse a eu des répercussions sur le premier cours, qui ne s'est pas déroulé dans des conditions optimales : la salle était exiguë[sic], il faisait relativement chaud et nous n'avions pas défini les modalités d'intervention, ni pour les enseignants, ni pour les étudiants de Master 1. Il nous arrivait de passer parfois dans les groupes afin de demander si tout se passait bien et discuter de certaines notions. C'est en lisant les retours de ces derniers que j'ai réalisé la pression qu'ils ont ressentie à cet instant (nous passions souvent, les interrompions, etc.)

Avec le recul, bien que le portfolio ait été une bonne idée pour que les étudiants gardent une trace de ce qu'ils avaient vu depuis le début des cours, nous en avons oublié la réflexivité. Cela nous aurait permis d'ajuster notre position professionnelle, au vu des retours des Master 1 sur le sentiment de conflit existant au sein de l'équipe enseignante.

³⁹ Les résultats au questionnaire sont de 9 mais nous avons montré précédemment qu'il fallait plutôt compter 10 réponses positives (voir p. 57).

Concernant le dernier point, il est vrai que les étudiants de M1 ont fait de nombreuses références aux conflits (sans aucune précision) qu'ils ont ressentis au sein de notre équipe enseignante. Nous en avons été très surpris, car au-delà des quelques petits conflits d'ordre anecdotique entre certains membres de notre équipe, ce n'est pas du tout le ressenti que nous avions sur nous-même et que nous pensions renvoyer. Nous avons plutôt eu le sentiment d'être arrivés à bien communiquer, d'où la « solidarité » de notre groupe notée par Léo Roy à la moitié du semestre, d'une part, et les réponses positives au questionnaire, administré par moi-même à mes collègues au mois de février 2025, concernant leur désir de co-enseigner à l'avenir. J'ai alors mené une petite enquête auprès des étudiants de M1 pour comprendre ce qui avait conduit leurs ressentis. Ceux-ci m'ont alors confié qu'ils se référaient plus particulièrement à deux membres de notre équipe enseignante qui ne se privaient pas de certains commentaires ou comportements. Il est vrai qu'il s'agit des seuls étudiants avec lesquels des conflits ont émergé au tout début du semestre mais que l'équipe a finalement réussi à temporiser en interne, hors des rencontres hebdomadaires avec Léo Roy, notamment en décidant d'ignorer certaines attitudes. En effet, je fais d'ailleurs mention, dans mon journal, d'un épisode qui s'est déroulé lors du cours 3, où nous étions trois à co-enseigner et où je me suis retrouvée à essayer de masquer l'attitude embarrassante de ce collègue (un des deux mentionnés par les étudiants de M1) envers un autre collègue. A posteriori, je regrette qu'une discussion encadrée n'ait pas eu lieu à ce sujet. D'une part, peut-être que cela aurait évité que certains comportements se poursuivent et impactent nos apprenants. D'autre part, cela aurait peut-être ancrée encore plus profondément chez les étudiants en question des savoir-être indispensables en situation de co-enseignement. Il semble, cependant, qu'un des deux étudiants ait réussi à prendre du recul puisqu'il conclue, de la façon suivante, son retour réflexif :

À la suite de cette UE, je peux dire avec confiance que je suis une professeure plus assurée qui n'a pas peur de prendre de la place dans sa salle de classe et de faire face à des défis. J'ai tout de même conscience que je dois faire attention à ma façon de communiquer et qu'il me reste encore beaucoup à apprendre quant à la partie évaluation de mes cours. (Joëlle)

Étant donné les réflexions dont je fais part ici, sans pourtant l'avoir mentionné dans mon retour réflexif rendu en janvier 2025, il ne m'est pas difficile d'imaginer que cela vaut pour d'autres de mes collègues. Cela expliquerait donc que la moitié des étudiants du Master 2 ELE considèrent que la lecture des retours réflexifs des étudiants de M1 a participé à leur formation au co-enseignement. Il me semble toutefois que si les étudiants de M1 étaient un peu mieux formés à la réflexivité, leurs

écrits pourraient avoir des répercussions encore plus importantes sur la formation de leurs aînés académiques, en termes tout aussi qualitatifs que quantitatifs.

Cette première partie a mis en évidence le fait que l'expérience de co-enseignement vécue par les étudiants du Master 2 ELE leur a permis de se projeter de façon empirique « dans le jeu des diverses postures » (Gremion et Carron, 2020), contrairement à ce qui semble avoir pêché dans la tentative de formation au co-enseignement mise en œuvre dans le cadre du cours *Pratiques pédagogiques guidée*, dispensé à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel, évoquée en introduction. En effet, les auteurs de cette étude, concluent leur recherche sur l'interrogation suivante :

Pour finir, on ne sait pas vraiment jusqu'à quel point le changement de regard et l'isomorphisme que l'on défend permettent ou pas aux étudiantes et aux étudiants de se projeter dans le jeu des diverses postures. En effet, quoique reconnaissant et attestant des bénéfices pour eux-mêmes, jusqu'à quel point entrent-ils dans une relation de rapport au savoir qui permette cette mise en abyme ?

Dans le cas des étudiants du Master 2 ELE, les étudiants semblent être entrés dans un « rapport au savoir » par le fait, non seulement d'avoir été les acteurs d'un module de co-enseignement, mais également parce que ce processus a été encadré et dirigé vers une démarche réflexive. Le premier constat fait écho à la théorie de Schön (1994, p. 76) qui rappelle que le « savoir est dans nos actes ». Le second fait écho au « processus de conscientisation qui implique l'élaboration de nouvelles connaissances sur soi et sur le monde, permettant ainsi d'aboutir à une émancipation individuelle et collective » (Mongin & Mohib, 2019).

Maintenant que nous avons montré comment s'établit le « savoir co-enseigner », il s'agira d'étudier comment, à partir de cette expérience, les étudiants du Master 2 ELE ont développé un « désir co-enseigner », malgré les nombreuses difficultés rencontrées au sein du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*.

3.2 Une expérience de co-enseignement d'une langue étrangère clivante mais non rédhibitoire

3.2.1 Des sentiments contradictoires qui attestent d'une expérience clivante

Comme on peut le voir dans l'Annexe 19, les retours réflexifs des étudiants du Master 2 ELE donnent à lire une palette riche de sentiments, tantôt positifs, tantôt négatifs. Il convient, cependant de souligner que les sentiments négatifs (15 témoignages) exprimés sont presque deux fois plus nombreux que les sentiments positifs (8 témoignages), ainsi que le fait apparaître précisément le tableau 5. Ce

rapport proportionnel s'applique également au nombre d'étudiants concernés par ces témoignages : on compte presque deux fois plus d'étudiants exprimant des sentiments négatifs (9) que d'étudiants exprimant des sentiments positifs (5).

Tableau 5 - Sentiments positifs vs. Sentiments négatifs

Types de sentiments exprimés	Nombre de citations relevées	Nombre d'étudiants concernés
Sentiments positifs	8	5
Sentiments négatifs	15	9

Plus précisément, le tableau 6 met en évidence la nature des différents sentiments négatifs tout en les dénombrant. On compte 7 citations (provenant de 5 étudiants) qui font mention de situations de « Désaccords et incompréhensions », 4 citations (provenant de 3 étudiants) qui font part de « sentiment d'inutilité et/ou d'illégitimité », 2 citations (provenant de 2 étudiants) qui expriment un « sentiment d'exposition », 1 citation concernant une absence de confiance ainsi qu'une citation faisant état d'un sentiment de « sacrifice ».

Tableau 6 - Nature des sentiments négatifs éprouvés par les étudiants

Nature des sentiments négatifs éprouvés	Nombre de citations relevées	Nombre d'étudiants concernés
Désaccords et incompréhensions	7	5
Sentiments d'inutilité et l'illégitimité	4	3
Sentiment d'exposition	2	2
Sentiment de sacrifice	1	1
Absence de confiance	1	1

Ces résultats font écho à certains passages de mon journal de terrain où l'on perçoit que les expériences et sentiments de nature diverse coexistent :

Très bonne collaboration avec Stella et Maria : entente, écoute, complémentarité, égalité des tâches [...] Pour certains groupes, la

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

collaboration s'est moins bien passée : petits drames » (cours du 12 septembre)

La plupart des collaborations se sont bien passées mais gros drame entre Semeli et Joëlle. [...] Semeli et Joëlle expliquent aux étudiants de M1 le vocabulaire de la famille. Joëlle montre des signes d'agacement envers Semeli alors qu'elles sont face aux étudiants. Étant moi aussi au tableau, j'essaie de masquer ce qu'il se passe, en meublant un peu. (cours du 3 octobre)

Dans l'Annexe 20, un deuxième type de citations est relevé : celles qui font état des avantages du co-enseignement en termes de formation, et des désavantages du co-enseignement en termes d'organisation. En effet, ce type de considérations est apparu dans la quasi-totalité des retours réflexifs. Excepté un étudiant, tous soulignent le caractère riche de cette expérience collaborative où les étudiants se sont mutuellement formés (20 citations). Dans ces citations, on note un certain nombre de formulations tels que : « m'a permis de », « m'a donné la possibilité de », « m'a donné l'occasion de », « j'ai appris », « j'ai découvert », « m'a aidé ». À contrario, onze étudiants sur treize mettent en avant l'aspect complexe et chronophage de ce travail collectif (14 citations) avec des expressions tels que : « défi », « difficile », « difficultés », « chaotique », « grand investissement personnel », « compliqué », « complexe », « beaucoup de temps », « chronophage », etc. Ce sont ces chiffres que le tableau 7 donne à voir.

Tableau 7 - Processus formateur vs. Processus complexe et chronophage

Avantages et désavantages du co-enseignement	Nombre de citations relevées	Nombre d'étudiants concernés
Processus formateur	20	12
Processus complexe et chronophage	14	11

Ces résultats font également écho à certains passages de mon journal de terrain qui font apparaître tout aussi bien la richesse que la complexité du travail collectif :

Maria nous a fait découvrir un logiciel intéressant pour créer des exercices sur Wordwall.net (12 septembre)

Les autres membres ont proposé des activités sympas à faire pour le verbe être, ont proposé l'idée de l'arbre généalogique pour faire de l'intuitif pour le vocabulaire (3 octobre)

A l'inverse du cours 3, je n'avais pas réfléchi à la séance en amont. Cela a été plus difficile de trouver comment enchaîner le cours. On essayait de tout mettre, en respectant la consigne de l'inductif pour les pronoms, le verbe avoir, les chiffres et nombres [...] Christos nous a saoulé parce qu'il est parti manger pendant la préparation du cours et après il a fallu tout lui répéter. [...]

Arthur nous a stressé parce qu'ils n'avaient toujours pas envoyé le mercredi 14h les modifications par Leo. (10 octobre)

Préparation avec les autres un peu compliquée. Maria est fatiguée et n'est pas très concentrée. Elle sous-estime le temps et je n'ai pas envie que ça refasse comme la dernière fois. (24 octobre)

Qu'il s'agisse des sentiments positifs ou négatifs éprouvés par les étudiants ainsi que des avantages et inconvénients que leur a apporté le travail collectif, ces extraits, tirés des retours réflexifs ou de mon journal de terrain, nous montrent que cette expérience de co-enseignement n'a pas été vécue de façon anodine par ses acteurs et qu'elle met à jour de nombreuses contradictions. Pour illustrer notre propos, nous pouvons notamment pointer le phénomène suivant. Bien que les sentiments négatifs exprimés soient plus nombreux que les sentiments positifs, tous les étudiants, excepté un, saluent le caractère formateur de cette expérience. La partie qui suit tentera de mettre en évidence les raisons pour lesquelles se jouent ces constats contradictoires.

3.2.2 Des étudiants-enseignants face à divers défis

Lorsque Léo Roy nous a exposé le 5 septembre 2024 ce en quoi consistait le module « Enseignement réflexif du grec moderne », cela a généré une certaine panique chez la majorité des étudiants du Master 2 ELE. Du côté des locuteurs natifs français, ils ne pouvaient se figurer comment enseigner une langue inconnue. Du côté des locuteurs natifs grecs, les réticences étaient de nature diverse : certains ne voyaient pas l'intérêt d'enseigner le grec moderne dans la mesure où leur vocation est d'enseigner le français, d'autres doutaient quant à leur capacité à enseigner leur langue maternelle, d'autres encore ne voyaient pas de quelle utilité seraient les locuteurs natifs français. Enfin, une grande partie des étudiants a exprimé une certaine appréhension quant au fait de devoir collaborer à treize.

3.2.2.1 Enseigner une langue inconnue : quelle idée !

Sans surprise, la lecture des témoignages des étudiants locuteurs natifs français offrent un éclairage important quant à la déstabilisation ressentie face à l'enseignement d'une langue non maîtrisée. En Annexe 21, figurent quelques extraits issus des retours réflexifs rédigés par mes co-étudiants qui illustrent bien mon propos. En effet, tous, sans exception, soulignent leur absence ou quasi-absence de connaissance du grec moderne, faisant parfois mention de traits spécifiques de cette langue et culture : « je ne maîtrise pas du tout l'accent tonique ni suis capable de faire le bon choix entre « ἦτα », « ἰώτα » et « ὑψιλον » ou entre « ὀμικρον » et « ωμέγα », « J'ai ici eu beaucoup de difficultés à comprendre les traditions

grecques », « j'avais conscience (...) de ne pas avoir un bon accent », etc. Par ailleurs, plusieurs étudiants font part de sentiments d'« appréhension » allant même jusqu'à l'emploi d'expression telle que « j'étais assez effrayé ». Enfin, une grande partie des étudiants parlent de leur sentiment d'« inutilité » et d'une certaine difficulté à trouver leur place dans ce processus. Ces témoignages coïncident effectivement avec les paroles exprimées par les étudiants locuteurs français natifs lors de la préparation du Conseil de formation qui, comme je l'ai mentionné plus haut, se sont sentis comme des « pots de fleurs ».

3.2.2.2 Enseigner sa langue maternelle sans avoir été formé pour : quelle idée !

Cette fois de façon plus surprenante, la lecture des témoignages des étudiants locuteurs natifs grecs offre à voir les sentiments ambivalents ressentis face à l'enseignement d'une langue, certes maîtrisée, mais que les étudiants n'ont pas appris à enseigner. En Annexe 22, on peut lire quelques extraits issus des retours réflexifs rédigés par mes co-étudiants qui illustrent bien mon propos. En effet, sur les six étudiants locuteurs natifs grecs, quatre étudiants font mention, au mieux, du fait qu'enseigner le grec moderne n'était pas une idée qu'ils avaient envisagée, au pire, du fait qu'ils ont éprouvé de l'anxiété à enseigner leur langue maternelle alors même qu'ils n'ont jamais été formés pour. Trois de ces étudiants emploient l'expression « défi » pour caractériser ce qu'a représenté cette expérience pour eux. Un étudiant se réfère plus précisément à sa difficulté à expliquer des règles linguistiques qui lui « semblaient évidentes ». Son honnêteté coïncide d'ailleurs avec une remarque de mon journal de terrain : « Christos balance les infos comme ça, il n'est pas préparé. Il faut toujours être vigilant pour rattraper ses maladresses, c'est fatigant ». Je suis finalement la seule des étudiants locuteurs natifs grecs – parmi ceux qui se sont référés à la particularité d'enseigner leur langue maternelle – à ne pas l'avoir vécu comme un « défi ». Il s'agit d'ailleurs d'un élément auquel j'ai tenté de donner une explication dans mon propre retour réflexif :

Avant d'exposer les modalités du travail en équipe binationale et pluriculturelle, je considère important de me présenter en quelques mots car il me semble que ma double identité franco-grecque a eu une incidence évidente sur ma façon d'envisager ces cours et sur le rôle, qui a été le mien, au sein de notre collectif d'enseignement. D'un père grec et d'une mère française, j'ai grandi et fait mes études en France, pour finalement m'installer définitivement à Athènes, en 2012. Ayant vécu longtemps dans ces deux pays, je dispose d'une bonne connaissance des deux langues et cultures. Par ailleurs, ayant baigné depuis toujours dans un environnement biculturel et ayant été témoin de l'apprentissage du grec par certains membres de ma famille française, je dispose d'une conscience des difficultés que peuvent rencontrer les locuteurs français dans l'apprentissage du grec.

En effet, ma double identité franco-grecque semble m'avoir permis d'adopter un certain recul, voire parfois d'assumer un rôle de médiateur entre les deux langues et cultures, constat qui semble partagé par certains de mes co-étudiants ainsi que l'illustrent les deux témoignages ci-dessous :

La chance d'avoir quelqu'un qui connaisse les deux pays, langues et cultures aussi bien que Mélissa dans notre groupe a sans doute permis d'aller encore un peu plus loin que les promotions ELE qui n'ont pas nécessairement de personnes dans sa situation. (Arthur)

[...] nous avons également parmi nous une personne Franco-Grecque, Melissa Vassilakis. Je pense que sa présence dans notre équipe était une réelle chance puisqu'elle connaît aussi bien la culture française que la culture grecque, permettant de proposer des idées d'activités culturelles intéressantes et de faire des interventions pertinentes lors des cours afin d'éclairer des points qu'une personne à la culture française ne pourrait pas saisir. (Elodie)

Il est, par ailleurs, intéressant de constater que, sur les huit étudiants qui mentionnent la répartition chiffrée des locuteurs natifs grecs et français dans leur retour réflexif, six m'ont donné une place à part, soulignant ma double identité et/ou mon bilinguisme natif. À contrario, un étudiant français m'a classée dans le groupe de « Grecs », tandis qu'un étudiant grec m'a classée dans le groupe de « Français ». Au-delà des considérations identitaires que révèle cette classification – certes intéressantes mais qui sortent de notre sujet – cela montre bien l'*interstitialité*⁴⁰ de ma position à mi-chemin entre deux langues et deux cultures. Position, qui m'a cependant permis de trouver entièrement ma place au sein de cette équipe enseignante, ainsi que je l'ai écrit dans mon retour réflexif :

[...] le fait d'être accompagnée par d'autres étudiants a constitué, au-delà d'un soulagement puisque c'était ma première expérience d'enseignement en classe, un moteur. Est-ce lié à mon identité franco-grecque et donc au fait que j'ai réussi à bien trouver ma place et du sens à ma présence dans ce groupe d'enseignants.

Sans grande surprise, mon témoignage semble libéré d'un certain poids et constitue une voix à part. En effet, je n'ai ni souffert du sentiment d'« inutilité », ressenti par la plupart des étudiants locuteurs natifs français, ni n'ai éprouvé cette expérience comme un « défi », à l'image de certains de mes homologues grecs. Cette expérience franco-grecque d'enseignement a plutôt constitué pour moi un réel plaisir, ce qui explique, en partie, mon choix de recherche.

3.2.2.3 Co-enseigner en équipe de treize enseignants : quelle idée !

Comme nous l'avons vu précédemment, la quasi-totalité des étudiants a ressenti le besoin de décrire les différentes étapes de l'organisation à treize : cela montre que

⁴⁰ Terme employé dans les sciences sociales pour caractériser les identités hybrides.

ce processus les a profondément marqués. De même, la quasi-totalité des étudiants a pointé l'aspect complexe et chronophage du co-enseignement à treize (voir tableau 7, p. 73). Une fois encore, il n'est pas anodin que je sois la seule étudiante à n'avoir, ni décrit les étapes d'organisation, ni parlé de la complexité ou de l'aspect chronophage du fonctionnement à treize. Cela vient attester, une fois de plus, que je n'ai pas vécu cette expérience comme une contrainte, contrairement à la plupart de mes collègues. Trois témoignages, venant de trois étudiants distincts, mettent bien en évidence ce qui a déjà été dit dans l'introduction de ce mémoire, à savoir que co-enseigner « donne nécessairement lieu à une rencontre, où les personnalités des enseignants, tout comme les pratiques et représentations pédagogiques de chacun, vont se faire face » :

Être treize enseignants, venant des cultures différentes, exige une très bonne organisation pour l'élaboration des cours. Chacun parmi nous avait des stimuli différents et notre façon d'enseigner variait. (Miltos)

La préparation du premier cours a été réalisée en groupe de 13 enseignants (notre groupe au complet). Je garde le souvenir d'un processus chaotique et complexe, où 13 opinions s'opposaient autant qu'elles pouvaient se compléter. De nombreux aspects étaient à prendre en compte. Les divergences ne découlaient pas systématiquement des différences culturelles, mais surtout des pratiques pédagogiques et des habitudes d'enseignement propres à chacun. (Alice)

L'interculturalité était bien présente dans notre groupe et c'est quelque chose que j'ai tellement apprécié. La collaboration entre nous était efficace la plupart de fois. D'autre part, nous pouvons comprendre que qui dit 13 manières différentes de penser, dit 13 façons divers de percevoir le monde, qui dit une variété de 13 approches pédagogiques d'enseignement... C'était chronophage de se mettre d'accord quelques fois ou de valider les activités l'une de l'autre, mais on est y arrivé. (Stella)

Il est intéressant de noter que, dans ces citations, la nationalité n'est pas ce qui sépare les étudiants. À ce propos, dans tous les retours réflexifs, seuls trois étudiants mettent en avant les différences culturelles liées à la nationalité. Les étudiants se réfèrent essentiellement à la diversité des « approches pédagogiques », mais aussi – dans un ordre décroissant – à la diversité des « personnalités », des « expériences professionnelles », des « parcours de formation », des « expériences personnelles », des « expériences professionnelles, des « cultures éducatives » et des « habitus » (voir tableau 8 et Annexe 23).

Tableau 8 - La description du « pluriculturel » par les étudiants du Master 2 ELE

Diverses dimensions du pluriculturalisme enseignant	Nombre de citations relevées	Nombre d'étudiants concernés
Approches et pratiques pédagogiques	7	6
Personnalités	4	4
Expériences professionnelles	4	3
Parcours de formation	4	3
Nationalités	3	3
Expériences personnelles	2	2
Cultures éducatives	1	1
Habitus	1	1

Le constat établi plus haut n'en est que plus renforcé au regard des retours réflexifs rédigés par les étudiants grecs. Sur les 6 étudiants, 4 témoignent de leur désir de transmettre des éléments socioculturels appartenant à la culture dominante, tandis que 2 insistent sur leur volonté de « déconstruire les stéréotypes », de ne pas « transmettre une image mythifiée », de « ne pas tomber dans le piège de l'image d'Épinal ».

Cette pluriculturalité, située à plusieurs niveaux, dont nous venons de faire la démonstration vient donner raison, tout aussi bien aux étudiants qui ont ressenti cette expérience comme particulièrement éprouvante, qu'aux étudiants qui y ont plutôt vu un enrichissement, l'un excluant pas l'autre dans la plupart des cas.

3.2.3 Des résultats positifs : « Finalement, co-enseigner pourquoi pas ? »

Malgré les difficultés rencontrées par les étudiants lors de cette expérience, les résultats sont positifs. En effet, les étudiants ont répondu « Oui » de façon quasi unanime (11 étudiants sur 12) à la question 2 « Est-ce que tu aimerais enseigner à plusieurs à l'avenir ? ». Pourtant, les étudiants étaient totalement partagés sur la question 1 « Est-ce que tu étais réticent(e) à l'idée d'enseigner à plusieurs au tout début du semestre ? », puisque la moitié d'entre eux (6) ont répondu « Oui » tandis que l'autre moitié (6) a répondu « Non ». Ces résultats nous révèlent deux aspects.

D'une part, concernant la réticence ou non des étudiants à l'idée de co-enseigner, on peut relever que, sur les 6 étudiants ayant répondu « Non », on compte 5 étudiants de nationalité française et 1 étudiant de nationalité grecque, alors que, sur les 6 étudiants ayant répondu « Oui », on compte 2 étudiants de nationalité française et 4 étudiants de nationalité grecque. Cela viendrait-il confirmer les propos de Προμπονάς (2023) qui souligne l'absence d'esprit de collaboration en Grèce en lien avec sa culture particulièrement individualiste ? Avant de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse qui établit des différences d'ordre culturel, penchons-nous de plus près sur le profil des étudiants ayant respectivement répondu « Non » et « Oui ». Les 5 étudiants de nationalité française ayant répondu « Non » ont effectué leur Master 1 à l'Université d'Angers, en présentiel, où ils avaient déjà bénéficié d'une expérience de co-enseignement. 3 d'entre eux en font d'ailleurs mention dans les questionnaires qu'ils m'ont retourné :

J'avais déjà suivi le cours de grec l'année précédente et je savais donc à quoi m'attendre lorsque je me suis engagé pour suivre ce M2. De plus, mon stage de M1 était en co-enseignement (binôme), bien que le travail à deux soit différent du travail à treize. (Arthur)

J'ai été amené [sic] par le passé à co-enseigner. Tout d'abord j'ai enseigné en binôme dans la salle de classe même lors de mon stage de M1 avec le CeLFE. J'ai également enseigné en binôme lors d'un stage de deux mois. Nous nous partagions les classes. L'une travaillait avec nos apprenants le lundi et le vendredi et l'autre travaillait avec eux le mardi, mercredi et jeudi. (Joëlle)

J'ai déjà enseigné en binôme avec Benoît l'année dernière pour notre stage et c'était très enrichissant on se complétait suffisamment (dans les idées d'activités mais aussi dans notre présence en classe). D'ailleurs le fait d'être deux enseignants permet d'avoir une double présence pour les apprenants, je pense qu'on ne craint moins de laisser des apprenants de côté quand on est avec d'autres apprenants. (Elodie)

Au contraire, les 2 étudiants de nationalité française ayant répondu « Oui » n'ont pas effectué leur Master 1 à Angers ou, du moins, pas en présentiel, et n'avaient jamais co-enseigné au préalable. Il en va de même pour les 4 étudiants grecs qui ont exprimé leur réticence de départ. Le seul grec qui ne s'est pas positionné ainsi est un étudiant qui, bien qu'il ne bénéficie pas d'expérience de co-enseignement au préalable, a néanmoins eu l'occasion au cours de sa vie de participer à l'élaboration de nombreux projets artistiques collectifs. Si l'on prend donc ces considérations en compte, il apparaît que les réticences ne sont pas d'ordre culturel mais qu'elles viennent plutôt confirmer la fameuse « peur de l'inconnu ».

L'autre aspect à prendre en compte est l'incidence de cette expérience sur le « désir co-enseigner » des étudiants ayant participé au module « Enseignement réflexif du grec moderne ». Nous pouvons établir les constats suivants :

- Pour 5 étudiants, on note une modification entre la situation de départ et la situation d'arrivée : bien qu'à priori réticents à l'idée de co-enseigner, cette expérience a exercé une influence positive sur leur position initiale.
- Pour 6 étudiants, on ne note pas de modification entre la situation de départ et la situation d'arrivée : ils n'étaient pas réticents à l'idée de co-enseigner et cette expérience n'a pas eu d'influence négative sur leur position initiale.
- Pour 1 étudiant, on ne note pas de modification entre situation de départ et la situation d'arrivée. Il était réticent à l'idée de co-enseigner et cette expérience l'a conforté dans sa position.

Il semblerait que cette expérience a modifié ou, du moins, confirmé l'attrait pour le co-enseignement de la quasi-totalité (excepté 1 étudiant) des étudiants du Master 2 ELE. Ce « désir co-enseigner », survenu pour certains à postériori, semble étroitement lié au « savoir co-enseigner » acquis au cours de cette expérience. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les étudiants-enseignants français ont su, au fur et à mesure, trouver leur place et prendre la mesure de ce qu'ils pouvaient apporter en tant qu'enseignants non-locuteurs de la langue enseignée. De même, les Grecs ont su tirer profit de la présence de leurs pairs français à plusieurs niveaux.

Les résultats recueillis par le biais du questionnaire semblent fournir un indicateur de réussite quant à la capacité du module « Enseignement réflexif du grec moderne », à former à co-enseigner. Toutefois, bien que positifs, ces résultats restent à nuancer, comme nous le verrons dans la partie qui suit.

3.2.4 Des résultats à nuancer : « Co-enseigner, oui, mais à certaines conditions ! »

Dans le questionnaire rempli par mes collègues, il leur était demandé de détailler leur réponse à la question 2. S'ils répondaient « Non », ils devaient justifier leur réponse. S'ils répondaient « Oui », ils devaient préciser à quelles conditions co-enseigner deviendrait souhaitable. Comme nous l'avons mentionné précédemment, seul un étudiant a répondu « Non » à cette question. Sa réponse a le mérite d'être claire : il dit souhaiter avoir le contrôle total de sa classe (« J'aime bien diriger ma propre classe tout seul et avoir « l'autorité » absolue. Dans ma classe, l'État c'est moi ! »). Les 11 autres étudiants restants ont répondu « Oui », 8 d'entre eux posant comme condition la limitation du nombre d'enseignants. Si certains ne donnent pas de chiffre précis, d'autres précisent celui-ci : tandis que certains proposent de limiter le nombre d'enseignants à deux, d'autres se déclarent prêts à aller jusqu'à quatre. À cette

condition, les étudiants en ajoutent d'autres que l'on peut découvrir dans le tableau 9 :

Tableau 9 - Conditions auxquelles les étudiants du Master 2 ELE accepteraient de co-enseigner dans leur vie professionnelle future

Co-enseigner oui, si...	Nombre d'étudiants concernés
Si le nombre d'enseignants est limité	8
Si les rôles sont définis dès le départ	3
Si les enseignants ont des objectifs pédagogiques communs	2
Si les enseignants se connaissent et/ou s'entendent bien	2
S'il s'agit d'un choix de la part des enseignants et non d'une pratique imposée	1
Si les objectifs pédagogiques ont bien été définis au préalable	1
Si les enseignants bénéficient d'un accompagnement au co-enseignement	1
Si ce n'est pas à temps plein	2
Si les enseignants se partagent souvent la classe en 2	1
Si la collaboration se limite au choix du manuel	1

Parmi les conditions posées par les étudiants, 7 (en vert) constituent des propositions qui montrent une ouverture, de la part des 7 étudiants qui les ont rédigés, à l'idée de co-enseigner. À contrario, 1 proposition (en violet) nous donne à penser que, malgré sa réponse positive, l'étudiant à l'origine de cette proposition ne serait finalement pas si tenté par le co-enseignement, ce à quoi d'ailleurs l'intéressé finit par consentir, après nombreuses tergiversations : « Pourtant, si l'on prend en compte l'aspect de programmation je suis consciente que je vais être amenée à "co-enseigner". Pourtant, je n'en ai pas forcément envie pour le moment ». Enfin, 2 propositions (en orange) citées par 3 étudiants nous laissent comprendre que, malgré leur ouverture au co-enseignement, ceux-ci souhaitent, de façon plus ou moins prégnante selon les cas, conserver une identité professionnelle individuelle.

Bien que les conditions évoquées par les étudiants présentent un matériau riche à analyser, faire ce travail sortirait du cadre de notre recherche dont l'objectif est de donner des pistes quant aux moyens de développer le « savoir co-enseigner » en formation initiale. Par ailleurs, comme nous l'avons précisé dans la partie 2 concernant la méthodologie, l'objectif ici était plutôt de permettre aux étudiants de nuancer leurs réponses. Cette démarche scientifique s'est avérée pertinente dans la mesure où elle nous permet d'offrir au lecteur des résultats plus nuancés (tableau 10) :

Tableau 10 - Des réponses plus nuancées à la question 2 « Est-ce que tu aimerais enseigner à plusieurs à l'avenir ? »

Réponses après réévaluation	Nombre d'étudiants concernés
NON franc	1
NON masque	1
OUI franc	7
OUI partiel	3

Si le chiffre initial de 11 étudiants ayant répondu « Oui » est passé à 10, voire à 7, selon les interprétations, celui-ci reste néanmoins positif. Si l'on ajoute ma voix également, cela nous donne un chiffre compris entre 8 et 11, sur un total de 13 étudiants.

Les résultats positifs obtenus à la question « Est-ce que tu aimerais co-enseigner à l'avenir ? » montrent que certains étudiants ont, non seulement dépassé leur peur initiale, mais ont également acquis une certaine assurance à co-enseigner puisqu'ils se disent désireux d'expérimenter éventuellement de nouveau, dans leur vie professionnelle future, cette forme collective d'enseignement. L'aisance à co-enseigner dont les étudiants du Master 2 ELE font preuve, à travers le « désir co-enseigner » qu'ils manifestent, est un indicateur supplémentaire du pouvoir de formation au co-enseignement contenu dans le *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*.

Dans la partie suivante, nous nous arrêterons de plus près sur les étudiants qui ont fait preuve, au cours de cette expérience ou à l'issue de celle-ci, d'une certaine forme de défiance face au *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*. Nous essaierons de montrer comment leurs difficultés à donner du sens à cette

expérience, qu'ils jugent « éloignée du terrain », a pu impacter négativement leur « désir savoir co-enseigner » et donc, entraver leur formation au co-enseignement.

3. 3 Un module sans ancrage discursif sur la réalité du co-enseignement

3.3.1 Une expérience éloignée de la réalité de terrain ?

Après avoir analysé sommairement les résultats à la question 4 du questionnaire « Est-ce que tu penses que tu seras amené(e) à co-enseigner dans ta vie professionnelle ? », nous essayerons de voir dans quelle mesure ces résultats se rapprochent de la réalité de terrain.

3.3.1.1 Des résultats mitigés

Les réponses à la question 4 du questionnaire donne à voir des résultats mitigés puisque 7 étudiants ont répondu « Oui » et 5 ont répondu « Non ». Ces résultats laissent à penser que presque la moitié des étudiants du Master 2 ELE considèrent que cette expérience, vécue au sein du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*, est éloignée du terrain. C'est en, en effet, ce qu'ont désiré développer 3 des 5 étudiants ayant répondu négativement à la question 4 qui était, à l'origine, pourtant fermée :

NON, je ne pense pas que le co-enseignement d'une langue étrangère soit quelque chose de fréquent dans la vie professionnelle des enseignants. Que ce soient mes cours d'anglais, d'allemand ou de japonais, je n'ai jamais vu de modalités de co-enseignement. Je ne pense pas que le stage que nous sommes en train d'effectuer dans différents établissements scolaires d'Athènes puisse réellement être qualifié de co-enseignement non plus, cela relève davantage du domaine de l' « Assistant Language Teacher » qui selon moi ne met pas le professeur et l' « ALT » au même niveau, contrairement à ce que nous avons fait durant le premier semestre. (Arthur)

Je ne pense pourtant pas être forcément amené [sic] à co-enseigner plus tard. Si l'on ne prend que les aspects d'élaboration/préparation et d'animation en compte. L'enseignement à l'heure actuelle se fait souvent avec un seul professeur dans la classe, la préparation [sic] s'effectue aussi généralement seul. Pourtant, si l'on prend en compte l'aspect de programmation[sic] je suis consciente que je vais être amenée à "co-enseigner". Pourtant, je n'en ai pas forcément envie pour le moment. (Alice)

Cette expérience était assez marquante et traumatisante - même si le mot peut sembler excessif, je n'ai pas d'autre façon d'exprimer mon mécontentement envers cette expérience que j'ai été obligé de subir. Je considère qu'il s'agissait d'un concept ridicule, très éloigné de la réalité d'une classe, et qui a représenté honnêtement une charge supplémentaire dans un semestre académique déjà excessivement chargé d'obligations. Au bilan final, cela ne m'a rien apporté et chaque fois que j'y repense, cela m'énerve profondément. Je suis désolé pour ceux qui devront vivre cette expérience l'année prochaine. (Christos)

Même s'il est vrai qu'enseigner à 13 paraît peu probable, les enseignants ont, au minimum, de fortes probabilités à être amenés à collaborer autour de projets

communs au cours de leur carrière, voire à co-enseigner à deux ou plusieurs. Il semble ici que les étudiants-enseignants du Master 2 ELE en soient plus ou moins conscients, à l'issue de cette expérience.

3.1.1.2 Des Résultats à l'image du stade de progression du co-enseignement en Grèce et en France

Il est intéressant de noter que l'on compte la même proportion d'étudiants français et d'étudiants grecs dans ces réponses. En effet, 4 étudiants français contre 3 étudiants grecs ont donné une réponse positive, tandis que 3 étudiants français contre 2 étudiants grecs ont donné une réponse négative. Ces résultats mitigés reflètent assez bien ce que nous avons montré dans la première partie de cette recherche. En effet, la Grèce et la France, en sont plus ou moins au même stade d'avancée, en termes de développement du co-enseignement. Il n'est donc guère étonnant que l'on retrouve la même proportion d'étudiants grecs et français dans les deux pôles de réponses possibles. Selon les cas, les étudiants sont plus ou moins sensibilisés à la question du co-enseignement car celle-ci, même si elle est en progression depuis une dizaine d'années, reste encore à un stade primaire.

3.1.1.3 Le développement du co-enseignement dans le cadre de l'assistantat en langues étrangères

Un des étudiants français du Master 2 ELE ayant répondu négativement à la question 4 explique qu'il n'arrive pas à se projeter dans cette réalité professionnelle puisque cela ne correspond, ni à son expérience d'apprenant, ni à son expérience actuelle de stage à Athènes d'assistant en langues étrangères (voir son témoignage p. 83) Son premier argument est à nuancer aux vues des réalités actuelles du co-enseignement, comme nous l'avons précédemment montré. Son second aussi dans la mesure où, la réalité que cet étudiant décrit (« [Le] domaine de l'« Assistant Language Teacher » [...] ne met pas le professeur et l'« ALT » au même niveau, contrairement à ce que nous avons fait durant le premier semestre. ») tend à disparaître, du moins en France. En effet, il existe actuellement une formation proposée par le réseau Canopée intitulée « Le co-enseignement avec un(e) assistant(e) en langues étrangères » (Réseau Canopée, s.d.) qui montre que ce dispositif pourrait être amené à évoluer. Nous pouvons ajouter d'ailleurs ici qu'il existe de grandes chances pour que les enseignants qui, dans leur formation initiale, auraient eu l'opportunité d'expérimenter le co-enseignement, ainsi que l'ont fait les étudiants du Master 2 ELE, ne nécessitent pas de ce type de formation pour

instaurer une modalité de co-enseignement avec leur assistant(e) en langues étrangères.

3.3.2 Des étudiants en remise en question constante

2 des 5 étudiants qui ont répondu par la négative à la question 4 « Est-ce que tu penses que tu seras amené(e) à co-enseigner dans ta vie professionnelle ? » sont deux étudiants (un Français et un Grec) qui, au cours du semestre, ont remis en question, à plusieurs reprises, le sens du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*.

Pour illustrer mon propos, je peux me référer notamment à une réunion qui s'est tenue au mois de novembre avec notre responsable de formation, Delphine Guédât-Bittighoffer et Léo Roy. Comme noté dans mon journal (Annexe 7), l'étudiant français, débordé, a dit : « Un professeur travaille seul avec sa classe. Il faut arrêter de nous imposer des travaux de groupe ». Toutefois, chez ce même étudiant, cette expérience semble avoir un peu bousculé son ressenti initial puisqu'il a tout de même tiré bénéfice du *laboratoire de co-enseignement de grec moderne*. Certes, son « oui » à la question 2 « Aimerais-tu co-enseigner à l'avenir ? » ressemble plutôt à un « non »⁴¹. Néanmoins, non seulement, il a tout de même répondu positivement à la question 3 « Penses-tu que cette expérience t'a formé(e) à co-enseigner ? » mais en plus, il s'agit de l'étudiant qui, dans son retour réflexif, a fait preuve de la plus grande réflexivité concernant les apprentissages liés au fonctionnement collectif puisque 10 des 27 citations répertoriées (voir Annexe 15 et p. 61) proviennent de celui-ci. Il semble donc que cet étudiant, malgré toutes ses réticences, soit parvenu à une certaine ouverture après la « bataille » qu'il a avoué avoir mené tout au long du semestre, au moment du Conseil de formation (Annexe 7).

Dans le cas de l'étudiant grec, toute la moitié du semestre, la participation de cet étudiant a plus constitué un poids pour l'équipe enseignante, qu'un atout puisqu'il a fallu inclure celui-ci, sans pour autant pouvoir s'appuyer sur lui. Sa réticence à collaborer apparaît d'ailleurs, de manière assez signifiante, dans mon journal (deux premières citations ci-dessous), comme dans certains retours réflexifs de collègues (troisième citation) :

Alice prend énormément de place. Après l'activité où les étudiants doivent écrire leurs prénoms en grec, c'est elle qui les prononce alors qu'elle est française et qu'elle n'a pas l'accent grec. Christos laisse faire au lieu de prendre la main. (Enseignement cours 2)

⁴¹ Voir pp. 81-82

Christos nous a agacé parce qu'il est parti manger pendant la préparation du cours et après il a fallu tout lui répéter. (Préparation cours 4)

Tout d'abord il a été très difficile de faire une place à Christos qui ne trouvait pas de réel intérêt à cet exercice et qui faisait face à des outils qu'il n'avait jamais utilisés [sic]. Nous avons donc essayé de le former à l'utilisation de Canva mais la plateforme [sic] peu intuitive l'a démotivé. Cette baisse de motivation nous a posé un vrai problème [sic] car la participation de Christos à la préparation du bilan a considérablement baissé. Il nous a donc été compliqué de nous assurer que les tournures des phrases étaient correctes. Pour remédier à ce problème nous avons fait appel à nos autres collègues grecs et nous nous sommes appuyés sur le plurilinguisme lorsque nous n'étions pas sûres de la structure des phrases proposées. (Joëlle)

De même, ses réponses au questionnaire ont tendance à montrer que cette expérience n'a eu aucun effet sur lui puisqu'il a répondu par la négative aux questions 2 et 3. Il n'a ni acquis le désir de co-enseigner, ni ne considère avoir été formé au co-enseignement. Pour autant, bien que les réponses de cet étudiant, tout comme les observations de ses collègues à son sujet soient assez sévères, ces éléments restent néanmoins à nuancer. D'une part, d'après mes observations il semble que la posture de cet étudiant a évolué au cours du semestre puisque son implication a largement progressé. J'en fais d'ailleurs mention dans mon journal d'observation concernant le cours 9 : « Grosse progression de l'investissement de Christos ». J'ajouterais même ici, que pour ce cours, cet étudiant s'est non seulement impliqué de manière significative pour la préparation, mais a aussi enfin semblé prendre du plaisir à enseigner, voire à co-enseigner. Il n'est d'ailleurs pas étonnant qu'il ait choisi d'analyser une activité réalisée lors de ce cours dans son retour réflexif. Par ailleurs, cet étudiant appartient aux 8 étudiants sur les 13 qui ont montré, dans leurs retours réflexifs, avoir tiré des leçons du travail collectif. En effet, il apparaît que cet étudiant a retiré 4 apprentissages : apprendre à s'affirmer, apprendre à bien communiquer, apprendre à repérer ses forces et ses faiblesses pour mieux se compléter, apprendre à faire de la place à l'autre⁴². Autrement dit, concernant cet étudiant grec, bien qu'il n'en soit pas conscient pour le moment, cette expérience semble lui avoir permis d'approcher certaines compétences qui pourront s'avérer utiles s'il est, plus tard, amené à co-enseigner. Ce contexte d'enseignement ne lui paraît pourtant pas constituer une option probable, si l'on se base sur sa réponse négative à la question 4, citée ci-dessus.

⁴² Il convient néanmoins de souligner que les propos de cet étudiant montrent toujours une certaine distance. En effet, il utilise peu la 1^{ère} personne du singulier qui convient mieux à la réflexivité. Pour illustrer mon propos, je prendrai l'exemple de la phrase suivante : « Dans l'ensemble, cette expérience a mis en lumière l'essence du travail d'équipe et l'importance de combiner des compétences et des perspectives variées pour atteindre un objectif commun ».

Le cas de ces deux étudiants que l'on vient d'illustrer donne particulièrement à penser. En effet, nous émettons l'hypothèse que s'ils avaient été sensibilisés en début du semestre sur le fait qu'ils seront éventuellement amenés à co-enseigner dans leur vie professionnelle, ils seraient entrés dans ce *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*, d'une autre manière. Autrement dit, avec le désir d'acquérir une compétence de « savoir co-enseigner », qui leur aurait permis de donner plus de sens à cette expérience et peut-être, de la mettre encore plus à profit.

3.3.3 Développer chez les étudiants un « désir savoir co-enseigner »

Il s'agira ici de revenir sur les origines du module « Enseignement réflexif du grec moderne » et de mettre en lumière les valeurs inconscientes qui le régissent, avant de proposer des pistes de réflexion quant au développement d'un « désir savoir co-enseigner » chez les étudiants concernés.

3.3.3.1 Une formation au co-enseignement de langues étrangères qui devrait en porter le nom

Lors de notre entretien, Emmanuel Vernadakis a confirmé par ses réponses que la dimension collaborative était un aspect qui lui tenait à cœur et qu'il a voulu mettre à l'œuvre dans ce module. Cependant, de façon consciente, il semblerait qu'il ait envisagé l'intérêt de celui-ci uniquement du point de vue de l'aspect du dialogue interculturel entre étudiants de nationalités différentes (« c'est vrai que l'aspect collaboratif je l'ai uniquement vu en termes de collaboration en tant qu'étudiants de nationalité différente »). Or, au cours de cet entretien, Emmanuel Vernadakis a révélé que lui-même co-enseignait à deux ou trois voix à l'université et que, bien que rare, il s'agissait d'une modalité d'enseignement qu'il recherchait car il la trouvait très enrichissante :

Moi-même, j'ai fait beaucoup de cours à deux voix à la fac. Et c'était quelque chose que je recherchais. Ce n'était pas courant du tout. Et puis, je ne sais pas, je pense qu'il n'y en a pas eu d'autres enseignants. [...] J'ai fait à deux voix en même temps et à deux voix à des temps différents. Ça, ça se fait plus ou moins. Mais en même temps, j'ai fait ça en master. Et c'est quelque chose que je trouvais très, très enrichissant.

À l'écoute de cette information inattendue, je lui ai alors posé la question suivante : « Peut-être que vous avez voulu leur donner envie de poursuivre sur cette voie-là, eux aussi, en tant qu'enseignants plus tard ? ». Cette suggestion a paru constituer une révélation pour mon interlocuteur :

C'est possible, mais je n'ai pas... Là, tu vois, tu me fais découvrir quelque chose que... Je ne sais pas si... C'est vrai que dans mon enseignement, j'ai

fait des choses plus ou moins consciemment, mais il y a des choses qui n'ont pas été conscientes.

Pourtant, tout comme Léo Roy qui, cette année universitaire 2024-2025, n'a pas fait usage du terme « co-enseignement » pour expliquer aux étudiants ce qu'ils s'apprêtaient à vivre⁴³, Emmanuel Vernadakis m'a confié qu'il n'avait jamais employé ce terme au cours de ses treize années d'encadrement du module « Enseignement réflexif du grec moderne ».

MV : Est-ce que vous employiez, par exemple, le mot co-enseignement pour dire aux étudiants ce qu'ils s'apprêtaient à vivre ?

EV : Aux étudiants, non. Très sincèrement, non. Je ne l'ai jamais fait.

MV : Et pourquoi ? Pourquoi ne pas utiliser le mot de co-enseignement ?

EV : Parce que ça ne m'a pas traversé l'esprit. Ce n'était pas quelque chose qui était dans les mœurs. Pourtant, je le faisais moi-même. Et ce n'est pas quelque chose sur lequel je misais vraiment de manière consciente. Euh... C'est sans doute ça.

Emmanuel Vernadakis explique que ce mot n'est jamais advenu dans son discours car le co-enseignement « n'était pas dans les mœurs ». Pourtant, le co-enseignement, en Grèce comme en France, a entre-temps pris de l'ampleur, ainsi que nous l'avons montré dans la première partie de cette recherche.

3.3.3.2 Le rôle de l'encadrant : adapter son discours

Aux vues des constats établis dans la partie précédente, il nous semblerait pertinent de cultiver chez les étudiants du Master 2 ELE une certaine prise de conscience de l'existence du co-enseignement, en assistant notamment sur le cas des enseignants de langue étrangère, qui peuvent être amenés à collaborer avec des assistants en langue étrangère et/ou des personnels de l'éducation spécialisée. Faire ce petit travail théorique, permettrait à certains étudiants, plus réfractaires, de donner du sens à l'expérience vécue au sein du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*. En effet, comme l'écrit Freire (cité dans Mongin & Mohib, 2019), « il n'y a pas de conscientisation en dehors de la praxis, en dehors de l'unité théorie-pratique, réflexion-action ». Or, si le cadre du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne* offre la possibilité aux futurs enseignants de lier la réflexion sur la collaboration en équipe à l'action de co-enseigner, il ne leur permet pas de relier leur pratique de co-enseignement, à une théorie⁴⁴.

⁴³ Je développe cet aspect plus en détail pp. 35-37.

⁴⁴ Ici on ne se réfère pas forcément aux théories sur le co-enseignement telles quelles, mais plutôt au simple fait même de présenter un discours sur la réalité du co-enseignement et, par extension, du travail en équipe qui est monnaie courante dans tous types d'institutions.

Aujourd'hui, « développer un savoir co-enseigner » n'apparaît toujours pas comme objectif de ce module (annexe A2). Ainsi, cette étude plaide en faveur de l'ajout de cet objectif, voire en faveur de l'introduction du terme « co-enseignement » dans l'intitulé du module, présentement appelé « Enseignement réflexif du grec moderne ».

Conclusion

Cette étude partait du constat d'un paradoxe que l'on relève actuellement, en France, comme en Grèce, dans le domaine de l'éducation : les enseignants font de plus en plus face à des injonctions institutionnelles qui valorisent, voire imposent des modalités collectives d'enseignement, alors même qu'ils n'ont pas été formés à co-enseigner au cours de leur formation initiale. Nous avons notamment montré que, dans le cadre d'un cours de langue, cette modalité peut s'avérer d'autant plus compliquée, dans la mesure où les différences interculturelles entre enseignants se font encore plus saillantes dans l'enseignement des langues étrangères. L'objectif ici était donc de répondre à la question « Comment, en formation initiale, développer le « savoir co-enseigner » des futurs enseignants de langue étrangère ? ».

Pour répondre à cette question, nous nous sommes penchés sur l'étude de cas du *Laboratoire de co-enseignement du grec moderne*, que nous avons nous-même expérimenté dans le cadre de notre Master 2 franco-hellénique de Didactique des langues.

Dans la première unité, une première partie, plus théorique, nous a permis de mettre en avant deux points majeurs. Nous avons vu que collaborer ne va pas se soi et que, de fait, il existe une nécessité absolue de former les enseignants à co-enseigner, au mieux en formation initiale, sinon en formation continue. D'autre part, s'il nous a été impossible d'établir un état des lieux des formations initiales formant les futurs enseignants à co-enseigner, nous avons cependant pu constater que peu d'études ont été menées à ce sujet. En effet, actuellement, on ne compte qu'une étude disponible, réalisée en Suisse, qui s'est intéressée à la formation au co-enseignement en formation initiale. Cet élément nous laisse à penser que les formations initiales préparant leurs étudiants au co-enseignement restent encore marginales dans les pays qui nous intéressent ici, la France et la Grèce.

La première unité a également été l'occasion de mettre en contexte notre terrain d'étude dans son historicité, tout comme dans ses caractéristiques actuelles. Revenir à la genèse du module « Enseignement réflexif du grec moderne », suivre son évolution au fil des années, avec l'appui du témoignage d'Emmanuel Vernadakis qui a co-fondé et encadré ce module, a mis en lumière un point essentiel : il semblerait que l'apprentissage de la collaboration en équipe figure parmi les objectifs cachés ou – du moins – inconscients de ce module. Or, cet objectif ne figure nulle part de façon officielle. À contrario, nous avons montré en quoi ce module constitue un véritable *laboratoire de co-enseignement* puisqu'instinctivement, les étudiants de la promotion

2024-2025 du Master 2 ELE ont appliqué des modalités de pratiques collectives d'enseignement, théorisées à plusieurs reprises par la littérature sur le co-enseignement. En cela, le module actuellement appelé « Enseignement réflexifs du grec moderne », nous a paru acquérir un statut de modèle de référence à analyser, pour tenter de donner des éléments de réponse à notre question de départ.

Dans la seconde unité de cette étude, nous avons d'abord exposé nos trois questions de recherche, qui ont guidées nos analyses : Dans quelle mesure la démarche réflexive concernant le fonctionnement collectif permet-elle aux étudiants – futurs enseignants de langue étrangère – du Master 2 ELE de développer un « savoir co-enseigner » ? Pourquoi cette expérience de co-enseignement du grec moderne, en équipe pluriculturel, pourtant particulièrement clivante, favorise-t-elle chez les futurs enseignants de langue étrangère un certain « désir co-enseigner » ? En quoi l'absence de la notion de co-enseignement dans le discours des enseignants qui encadrent le module « Enseignement réflexif du grec moderne » peut-elle constituer un frein au « désir savoir co-enseigner » des étudiants ? Nous avons montré que ces questions ont été établies à partir de la première étape de cette recherche qui s'est appuyée sur une démarche ethnographique et, plus exactement, sur notre posture de *participation observante*.

Cette seconde unité a également été l'occasion de guider notre lecteur à travers le cheminement de notre réflexion quant à la démarche empirique entreprise, en montrant notamment comment le quantitatif s'est imposé à nous, dans la perspective de proposer un bilan chiffré du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*. Pour ce, nous avons décrit nos trois outils de recherche dans leur ordre chronologique d'élaboration, démarche qui a constitué la source d'inspiration du titre de cette unité : « d'une ethnographie descriptive à la quantification des données ». Plus précisément, il s'agissait de mettre ici en avant l'interdépendance de nos outils de recherche, en montrant en quoi la tenue d'un *journal partiel de terrain*, croisée à l'analyse des treize retours réflexifs remis par les étudiants du Master 2 ELE à la fin du semestre à leur encadrant, nous permettrait de proposer une interprétation des résultats obtenus au questionnaire proposé aux étudiants du Master 2 ELE, quelques mois après la fin de leur expérience au sein du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*.

Au terme de cette recherche, nous aboutissons à plusieurs résultats présentés ci-dessous :

Le laboratoire de co-enseignement du grec moderne : un modèle qui aboutit à des résultats positifs

Sur les douze étudiants interrogés, dix reconnaissent que cette expérience leur a permis d'acquérir un « savoir co-enseigner ». Ce chiffre important correspond, non seulement aux observations relevées au cours du semestre mais également à l'analyse des retours réflexifs. En effet, nous avons répertorié un total de 12 compétences (8 savoir-faire et 4 savoir-être), nécessaires dans le cadre d'un enseignement partagé, nommées et reconnues, comme acquises ou en voie d'acquisition, par les étudiants du Master 2 ELE dans leurs retours réflexifs.

Plus spécifiquement en lien avec notre problématique ciblée sur le co-enseignement de langues étrangères, les résultats nous montrent également que les étudiants du Master 2 ELE ont, malgré un pari non gagné d'avance et les difficultés éprouvées, réussi à trouver de réels avantages à travailler dans une équipe enseignante, constituée de locuteurs natifs et de non-locuteurs de la langue cible.

Par ailleurs, la quasi-unanimité (11 sur 12) de réponses positives à la question « Est-ce que tu aimerais co-enseigner à l'avenir ? » à l'issue de cette expérience, alors que la moitié des étudiants-enseignants étaient, en début d'année, réticents à l'idée de co-enseigner (6 sur 12), montre qu'un processus de transformation s'est effectivement opéré au cours du semestre. Ainsi, l'acquisition d'un « désir co-enseigner » par les étudiants du Master 2 ELE nous donne un indice supplémentaire quant au potentiel formatif du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*.

Les facteurs de réussite

Le succès de la formation au co-enseignement, qui s'opère à travers l'expérience du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*, semble, d'après nos résultats, être lié à trois facteurs. Premièrement, à la partie empirique de ce module, qui permet aux étudiants de se projeter « dans le jeu des diverses postures » (Gremion et Carron, 2020, p. 193). Deuxièmement, à l'encadrement proposé qui offre aux étudiants un soutien, tout aussi pratique (conseils, cadres imposés, etc.), que psychologique. Enfin, à la démarche réflexive, à double sens, qui s'opère. Les retours réflexifs des étudiants de M1, témoignant des réussites ou des échecs opérés au sein de cette modalité collective d'enseignement, constituent parfois des pistes de réflexion, voire d'amélioration, intéressantes pour les étudiants-enseignants de M2. De même, la réflexivité réalisée par les étudiants-enseignants eux-mêmes, à l'issue de cette expérience, semble avoir deux vertus. D'une part, elle permet à ces derniers, au

minimum de comprendre leurs écueils dans leur fonctionnement collectif, au mieux d'aboutir à des pistes d'amélioration concrètes. D'autre part, elle leur permet de prendre conscience des compétences acquises (Mongin & Mohib, 2019) au cours de cette expérience, en matière de co-enseignement.

Contrairement aux conclusions tirées par Gremion et Carron (2020) au terme de leur enquête, les étudiants du Master 2 ELE semblent, à travers cette expérience, être entrés « dans une relation de rapport au savoir » (Gremion et Carron, 2020, p. 194). Si ce constat fait apparaître le modèle du *laboratoire de co-enseignement de grec moderne* comme une réussite, nous pouvons néanmoins nuancer notre propos par quelques points qui pourraient constituer de potentielles pistes d'amélioration.

Pistes d'amélioration

Nous avons montré au long de cette recherche que la démarche réflexive adoptée par les étudiants-enseignants de M2 en fin de semestre constitue un vecteur important de formation. Cela dit, des disparités sont à noter d'un étudiant à l'autre. En effet, nous avons le sentiment que le niveau de réflexivité n'est pas le même selon les cas, et que de fait, le niveau d'apprentissage ne s'opère pas de façon pareillement optimale pour tous. Le même constat vaut pour les retours réflexifs des étudiants M1 qui, peinant parfois dans cette démarche réflexive, apportent des éléments de réflexion moins édifiants qu'ils ne pourraient l'être, pour la formation au co-enseignement de leurs aînés académiques. De fait, il pourrait être intéressant de mieux former les étudiants de M1 et de M2 à cette démarche académique introspective qui ne va pas de soi.

Un autre point à questionner concerne les savoirs théoriques sur le co-enseignement. Certes, la tentative opérée, dans le cadre du cours *Pratiques pédagogiques guidée* (Gremion et Carron, 2020), semble avoir trouvé certaines limites dans le fait que les étudiants soient restés à la place d'apprenants. Elle a néanmoins le mérite d'avoir proposé aux intéressés « la découverte et la mise œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement » (Gremion et Carron, 2020, p. 182), ainsi que l'appropriation de « contenus de savoirs » (Gremion et Carron, 2020, p. 184). Au contraire, concernant les étudiants-enseignants du Master 2 ELE, s'il apparaît dans cette recherche que ceux-ci ont développé un certain nombre de savoir-faire et de savoir-être, nécessaires aux modalités d'enseignement collectives, on note cependant une absence d'acquisition de savoirs théoriques. Or, allier le fond et la forme peut permettre d'aller encore plus loin dans l'acquisition de compétences.

La dernière piste d'amélioration a déjà été largement développée dans la partie intitulée *Un module sans ancrage discursif sur la réalité du co-enseignement*. La méconnaissance sur les réalités du co-enseignement en France, comme en Grèce, persiste encore aujourd'hui. Cela se répercute notamment sur certains étudiants-enseignants du Master 2 ELE qui ont tendance à percevoir l'expérience vécue au sein du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne* comme totalement détachée du réel, puisque 5 d'entre eux considèrent qu'ils ne seront jamais amenés à co-enseigner – ne serait-ce qu'à deux – dans leur vie professionnelle future. On émet donc l'hypothèse, que si, du côté de l'encadrement du module « Enseignement réflexif du grec moderne », le discours rappelant la réalité du co-enseignement était plus accentué, cela pourrait permettre aux étudiants de donner sens à leur action et d'adopter un « désir savoir co-enseigner » qui propulserait leur formation au co-enseignement.

Portée et limites de cette recherche

Cette recherche a eu le mérite d'étudier un phénomène, non seulement peu exploré, mais également pertinent aux vues des constats des lacunes existantes dans les dispositifs actuels de formation initiale des futurs enseignants. La description détaillée du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*, ainsi que les résultats de l'analyse effectuée à partir de cette expérience collaborative d'enseignement, permet d'offrir des pistes concrètes d'application. En ce sens, cette étude de cas va plus loin que l'article de Pelletier et Priolet (2024) qui, constatant des « décalages entre idéaux des sortants et réalités de terrain, entre prescrit et réel, allant jusqu'à l'effet d'un tsunami pour les enseignants selon les contextes scolaires qui les accueillent en première année de titularisation », tentent de formuler des propositions dont la plupart restent cependant à un stade théorique.

Dans une tentative d'approcher au plus près de résultats fiables et lisibles, il ne fait nul doute que la méthodologie de cette recherche, basée sur trois outils, présente une certaine créativité, mêlée à un souci de rigueur. Nous relevons cependant deux limites majeures. D'une part, comme développée plus haut dans une partie intitulée « un outil sous le prisme du chercheur »⁴⁵, en tant que partie prenante de cette expérience, il paraît peu probable que mes observations et interprétations ne souffrent pas de l'impossibilité de « l'idéal de neutralité en recherche » (Morel & Paquet, 2019). D'autre part, concernant plus spécifiquement l'outil questionnaire,

⁴⁵ Voir p. 48.

nous nous demandons si le faible recul temporel ⁴⁶ des étudiants vis-à-vis du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*, doublée de leur implication encore effective en tant qu'étudiants du Master 2 ELE⁴⁷, n'a pas quelque peu influencé leurs réponses. En effet, si les délais temporels nous l'avaient permis, il aurait été intéressant d'administrer ce questionnaire quelques mois après la fin de l'année universitaire afin de voir, si l'enthousiasme des post-étudiants du Master 2 ELE pour le co-enseignement, tout comme leur sentiment d'y avoir été formés, s'étendrait dans la durée.

Cette dernière considération nous permet de se diriger vers une ouverture concernant la durée de l'expérience du *laboratoire de co-enseignement du grec moderne*. En effet, à l'issue de cette recherche, nous pouvons nous demander si une seule expérience de co-enseignement, expérimentée au cours d'un semestre, est suffisante. Enfin, de façon plus large, nous pouvons nous demander, à quel point la formation au co-enseignement peut faire émerger tous les savoirs-être nécessaires à cette modalité collective d'enseignement.

⁴⁶ En effet celui-ci n'a été administré que trois mois après la fin de cette expérience.

⁴⁷ Le questionnaire a été administré en cours d'année, en mars 2025, et non après la fin du Master.

Références bibliographiques

Titres en français

Albarelo, L. (2022). L'étude de cas : pertinence et validité. Dans Albero, B. et Thievenaz, J. (dirs.) *Enquêter dans les métiers de l'humain*. (pp. 27-36). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.03.0027>

Boubila, C. (2021). Une expérience de coenseignement : le PDMQDC !. *Cahiers pédagogiques*, 566, 33-34. <https://doi.org/10.3917/cape.566.0033>

Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>

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

Cuq, J-P et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (3^e éd.). Presses universitaires de Grenoble.

Dejean, C. (2023). Le co-enseignement pour la formation de futurs enseignants de FLE. *Études en didactique des langues*, 41, pp.25-50. [Consulté le 20 février 2025 sur : <https://hal.science/hal-04715051v1>]

Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28 (1), pp. 76-105. <https://doi.org/10.7202/1085322ar>

Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5e éd.). Pearson Education.

Friend, M. et Cook, L. (2013). *Interactions. Collaboration skills for school professionals* (7e éd.). Pearson Education.

Gremion, F. et Carron, P. (2020). Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives. *Éducation et francophonie*, 48(2), 180-199. <https://doi.org/10.7202/1075041ar>

Grognet, F. (2004). Du Trocadéro à Branly : le dernier voyage des objets ethnographiques ? *Le Détour, Revue des Sciences Humaines*, 3, pp. 219-232. <https://hal.science/hal-01887107/document>

Harent, R et Walkowiak, C. (2021). Co-intervenir, coenseigner, coanimer. *Cahiers pédagogiques*, 566, 10-11. <https://doi.org/10.3917/cape.566.0010>

Harent, R. & Thoulec-Théry, M. (2021). Sept configurations à deux en classe. *Cahiers pédagogiques*, 566, 32. <https://doi.org/10.3917/cape.566.0032>

Harent, R. (2018). Le Co-enseignement, note de synthèse. [Consulté le 13 avril 2025 sur : <https://hal.science/hal-01839532v1/document>]

Harent, R. (2016). Dispositif “ plus de maîtres que de classes ” : mise en tension de la professionnalité des enseignants et position d'extériorité du dispositif expliquent-elles les réticences à la co-intervention ? [Consulté le 22 avril 2025 sur : <https://hal.science/hal-03334954/document>]

Heintz, M. (2023). Protéger ou invisibiliser ses interlocuteurs : peut-on ouvrir les données ethnographiques ? *Terrains & travaux*, 43, pp. 233-255.
<https://doi.org/10.3917/tt.043.0233>

Janin, M. & Couvert, D. (2020). Le coenseignement : bénéfices, limites et importance de la formation. *Éducation et francophonie*, 48(2), 200–219.
<https://doi.org/10.7202/1075042ar>

Laurens, V. (2023). Réflexivité et construction des savoirs en master de didactique du FLE.S. Dans M. Molinié (dir.), *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues* (pp. 25-88). L'Harmattan

Latzko-Toth, G. (2009), L'étude de cas en sociologie des sciences et des techniques. CIRST <https://depot.erudit.org/id/004067dd>

Lussi Borer, V. & Ria, L. (2016). Apprendre à travailler à plusieurs dans les établissements scolaires. Dans Lussi Borer, V. & Ria, L. (dirs.), *Apprendre à enseigner* (pp. 235-250). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.borer.2016.01.0235>

Marandon, G. (2003). Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance : clés pour la rencontre interculturelle. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 61-62, pp. 259-282.

Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2016), «What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching ? *Teaching and Teacher Education*, 60, pp. 224-233.

Merriadec, C. & Moutte, L. (2021). Passer du « je » à « nous ». *Cahiers pédagogiques*, 566, 23-25. <https://doi.org/10.3917/cape.566.0023>

Michel, A. (2021). Moi non plus je ne voulais pas coanimer. *Cahiers pédagogiques*, 566, 39. <https://doi.org/10.3917/cape.566.0039>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de recherche, (s. d.). *Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle*. [Consulté le 14 février 2025 sur :
<https://eduscol.education.fr/document/1914/download?attachment>]

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. (1^{ère} éd.). Hachette.

Mongin, M. et Mohib, N. (2019). Accompagner la prise de conscience de compétences dans un dispositif d'insertion professionnelle des jeunes : regards de formatrices. *Phonesis*, Vol. 8, 85-97. [Consulté le 25 avril 2025 sur :
<https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2019-3-page-85?lang=fr>]

Morel, J. et Paquet, V. (2019). Sur l'idéal de neutralité en recherche. Bachelard, Busino et Olivier de Sardan mis en dialogue. Dans Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M. et Piron, F. (dirs) *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* Chapitre 4, pp. 55-66. Éditions science et bien commun (Québec)
<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/morelpaquet/>

Moussaoui, A. (2012). Observer en anthropologie : immersion et distance. *Contraste*, 36, pp. 29-46. <https://doi.org/10.3917/cont.036.0029>

Naeck, V. (2013). Quel accompagnement à la construction d'une posture réflexive dans la formation initiale des enseignants du primaire à l'île Maurice. *Travaux & documents : La littérature dans l'océan Indien : politiques, pratiques et perspectives*, 45, pp.115–131. [Consulté le 3 avril 2025 sur : <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02186028v1/document>]

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 5 éd., pp. 269-357. <https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269?lang=fr>.

Pelletier, L. et Priolet, M. (2024). Vous avez dit École inclusive ? Ce que disent de leurs pratiques collaboratives des professeurs des écoles titulaires première année fraîchement sortis des bancs de la formation initiale. Dans Perez, J.-M., Suau, G., et Gremmo, M.-J. (dirs) *Éducation et formation aux pratiques inclusives : Tensions entre reproduction et innovation* (pp. 217–233). Éditions de l'Université de Lorraine (Éducation inclusive) [doi:10.62688/edul/b9782384510856/17](https://doi.org/10.62688/edul/b9782384510856/17).

Réseau Canopé. (s.d.) Le co-enseignement avec un(e) assistant(e) en langues étrangères [Consulté le 23 février 2025] <https://www.reseau-canope.fr/service/le-co-enseignement-avec-une-assistante-en-langues-etrangeres>

Réseau Canopé. (2019). La co-intervention, un modèle de cohésion de classe [Consulté le 29 avril 2025] <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/interdisciplinarite/la-co-intervention-un-modele-de-cohesion-de-classe.html>

Revillard, A. (s.d.). Aide-mémoire : À quoi sert le journal de terrain dans une enquête par observation directe ? <https://annerevillard.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/journal-de-terrain.pdf>

Schnoller, C. (2018). Apprendre le français et apprendre à penser en français pour devenir un véritable acteur social. *Synergies Mexique* n° 8, pp. 15-26. <https://gerflint.fr/Base/Mexique8/schnoller.pdf>

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27, pp.127-140. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>

Soulé, B. et Richet, C. (2010). Moniteur sportif et sociologue : Récit d'une observation participante clandestine. *Bulletin de Méthodologie Sociologique/Bulletin of Sociological Methodology*, 108 (1), pp.14-32.

Thoulec-Théry, M. (2021). Coenseigner, entre théorie et pratique. *Cahiers pédagogiques*, 566, pp. 55-57. <https://doi.org/10.3917/cape.566.0055>

Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Seuil.

Tremblay, P. (2020). Le coenseignement : fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14–36. <https://doi.org/10.7202/1075033ar>

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*.

Vantomme, P. (s.d.) Balise φ 1 : l'analyse de contenu, *Séminaires et cours de méthodologie de recherche*

<http://www.lereservoir.eu/PDF/PV/COURS/CADRES/BALISE%20PHI.pdf>

Viennot, E. (2019). Genrer, dégenrer, regenrer : la langue, un terrain de lutte pas comme les autres. Dans Christine Bard et Frédérique Le Nan (dirs.), *Dire le genre. Avec les mots, avec le corps* (pp. 271-296). CNRS éditions.

Titres en grec

Μελισσόπουλος, Χ. (2022). Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για τον ρόλο τους στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. [Mémoire de master, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes].
<https://pergamos.lib.uoa.gr/>.
<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3217374/file.pdf>

Προμπονάς, Κ. (2023, 12 mars). Η Συνδιδασκαλία στα ελληνικά σχολεία υπό τον φακό της δημοκρατικής εκπαίδευσης. *Fresh-education*. [Consulté le 30 janvier 2025 sur : <https://fresh-education.gr/η-συνδιδασκαλία-στα-ελληνικά-σχολεία>]

Τσίνας, Β. (2018, 15 septembre). Συνδιδασκαλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Fresh-education*. [Consulté le 30 janvier 2025 sur : <https://fresh-education.gr/συνδιδασκαλία-στη-δευτεροβάθμια-εκπ/>]

Χρονοπούλου, Γ. (2021). Η ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΜΝΑΕ. ΜΙΑ ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ [Consulté le 2 février 2025 sur : <https://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2021/05/Co-teaching-text.pdf>]

ΙΕΠ – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (s.d.). *Εναλλακτική Ενισχυτική Διδασκαλία* [Consulté le 14 mai 2025 sur : <https://3e.sch.gr/wp-content/uploads/2023/07/Εναλλακτική-Ενισχυτική-Διδασκαλία.pdf>]

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de recherche, (s. d.). *Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle*. [Consulté le 14 février 2025 sur : <https://eduscol.education.fr/document/1914/download?attachment>]

Lois

Circulaire 2012-201 du 18 décembre 2012 sur les dispositifs « plus de maîtres que de classes »

Décision ministérielle commune 449/2007 « Ωράριο εργασίας προσωπικού ΣΜΕΑ / Λειτουργία ΚΔΑΥ / Καθήκοντα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής »

Décision ministérielle commune 3622/2018 « Οργάνωση, Λειτουργία και Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.» για το σχολικό έτος 2018-2019. »

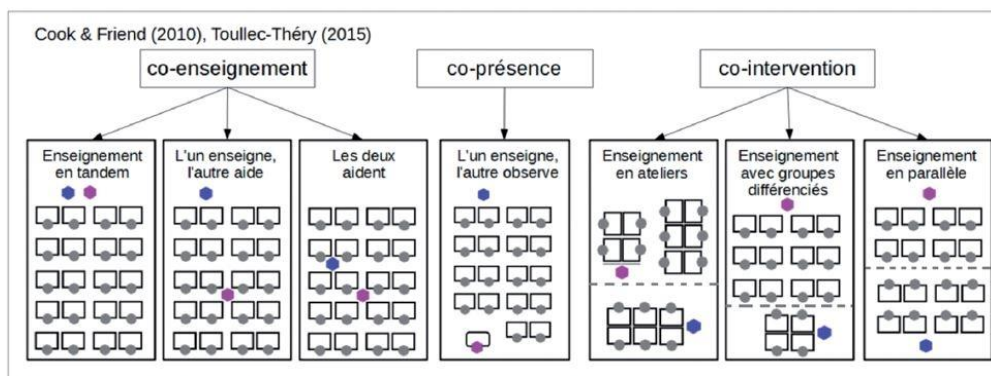
Loi 3699/2008 « Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες »

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap

ANNEXES

Annexe 1 : « Les sept configurations à deux en classe⁴⁸ »



Schémas issus d'un travail initial de traduction et adaptation de Claire Boniface, IEN à Paris, à partir des ouvrages de Lyne Cook et Marilyn Friend.

⁴⁸ Titre de l'article (Harent & Thoulec-Théry, 2021) dont ce schéma est tiré

Annexe 2 : « Syllabus UE 45 Enseignement interactif à un public universitaire : Volet – Enseignement réflexif du grec moderne »



SYLLABUS

**UE45 Enseignement interactif à un public universitaire :
Volet - Enseignement réflexif du grec moderne**

Informations générales

Niveau : Master 2

Nom du responsable du cours : Léo ROY

Contact : leo.roy@univ-angers.fr

Période du cours : S36 à S48 (mardi et jeudi)

Public : étudiant-e-s du M2 ELE

Description du cours

Ce cours propose une approche réflexive de l'enseignement du grec moderne dans laquelle les étudiant-e-s de Master 2 prennent en charge la préparation pédagogique et l'enseignement de la langue grecque. Les étudiant-e-s sont encouragé-e-s à se positionner comme enseignant-e-s pour un public universitaire débutant. Ils/Elles sont formé-e-s à concevoir et à animer des séances d'apprentissage de la langue cible, à élaborer des supports didactiques, à gérer une classe, à penser l'évaluation et à adapter leurs méthodes pédagogiques en fonction du public. Le cours met l'accent sur la réflexion critique autour des pratiques d'enseignement, l'adaptation interculturelle et la capacité à motiver et engager les étudiant-e-s débutant-e-s dans l'apprentissage du grec moderne.

Objectifs du cours

- Développer des compétences pédagogiques en se plaçant dans le rôle d'un-e enseignant-e
- Encourager l'approche réflexive de l'enseignement du grec moderne
- Réfléchir et concevoir une progression et une programmation pédagogiques
- Animer et encadrer une classe pour un public universitaire débutant
- Promouvoir une dynamique d'apprentissage d'une nouvelle langue pour des apprenant-e-s d'origines linguistiques différentes, en favorisant l'entrée culturelle et le développement de compétences orales
- Adopter une démarche réflexive sur son enseignement

Modalités d'évaluation

- Préparation et animation des séances de cours pour les étudiant-e-s de M1
- Rédaction d'un retour réflexif sur l'expérience d'enseignement
- Investissement et implication pendant les différents temps du cours

Annexe 3 : Communication présentée par Emmanuel Vernadakis, lors de la Journée d'étude du 3 avril 2025 à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes

***Πενία τέχνας κατεργάζεται*⁴⁹ : Errances didactiques d'un braconnier béotien entre pratiques d'enseignement et enseignement de pratiques.**

INTRODUCTION

Formation à double diplomation en Didactique de Langues accréditée en 2009, le parcours de Master 2 « Enseignants de Langues en Europe (ELE) – franco-hellénique », se déroule au premier semestre à l'Université d'Angers et au second, à l'Université Nationale et capodistrienne d'Athènes⁵⁰. Au cours du semestre angevin, et dans le cadre d'une UE intitulée « Enseignement interactif à un public universitaire », les étudiants effectuent deux stages tuteurés. Le premier stage a lieu au Centre d'enseignement de la Langue Française pour Étrangers (CeLFE), et se rapporte à la pédagogie de projet. Encadrés par des tuteurs, les stagiaires travaillent alors avec des étudiants internationaux, souvent d'origine asiatique, pour monter avec eux un projet (pièce de théâtre, chansons, etc.), présenté à la fin du semestre à l'ensemble des étudiants du CeLFE. Le second stage relève d'un diptyque qui fait dialoguer les deux années de formation du master Didactique des Langues (DDL) angevin. Les stagiaires du M2 ELE franco-hellénique initient les étudiants du M1 DDL au grec moderne. L'initiation se présente sous forme de stage tuteuré. Pour les initiés, il s'agit d'un « **Apprentissage** réflexif du grec moderne » essentiellement mené par des locuteurs natifs ; pour les initiateurs, il s'agit d'un « **Enseignement** réflexif du grec moderne ». La présente communication porte sur le second stage, voire sur le diptyque « Apprentissage/Enseignement réflexif du grec moderne ».

Mis à part son développement sur deux niveaux, M1 et M2, ce diptyque juxtapose d'autres caractéristiques inattendues. De nature empirique, il repose, principalement, sur des principes issus d'expériences personnelles d'apprentissage/enseignement des langues, se sert essentiellement de matériel culturel didactisé pour organiser ses séances, réunit un nombre équivalent de stagiaires et d'apprenants, et « *last but not least* », plusieurs de ses stagiaires ne

⁴⁹ « La nécessité est la mère de l'invention ». Théocrite

⁵⁰ A l'issue d'un appel à projets européen, le master franco-hellénique Enseignants de langue en Europe. Formation à la pluralité linguistique et culturelle des publics scolaires, a été sélectionné par un comité franco-grec pour recevoir une subvention par les deux ministères d'éducation pendant quatre ans pour couvrir les frais des premières années de son fonctionnement. La crise financière grecque survenue en ce moment, n'a cependant permis l'ouverture officielle du parcours qu'en 2011.

possèdent pas la langue qu'ils enseignent. Si, sur le plan administratif, ces caractéristiques complexifient sa lisibilité, ce diptyque fonctionne néanmoins bien sur le plan pédagogique. Le caractère inédit de sa structure est en partie dû aux réformes « à moyens constants ». Toutefois, les difficultés du parcours de sa création ont fédéré des savoirs et compétences cautionnés par les stagiaires autant que par leurs étudiants. Après un bref parcours historique, je tenterai de tracer ces compétences et savoirs et esquisser leur intérêt. Ensuite, je vous présenterai le cadre et contenu du cours de grec pour les étudiants de M1 DDL, puis le cadre et le contenu du stage tuteuré des stagiaires du M2 ELE franco-hellénique. Je terminerai avec quelques commentaires et réflexion sur l'ensemble que j'ai qualifié de diptyque.

HISTORIQUE

En 1994, une filière de Français, langue étrangère (FLE) a été créée à la Faculté des lettres de l'Université d'Angers. Marie-Christine Anastassiadi, était alors chargée d'un cours intitulé « initiation à une langue nouvelle : grec moderne » dans ce même cadre. Éluë enseignante titulaire à l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes (ΕΚΠΑ), en 1997, j'ai été sollicité pour assurer cet enseignement à Angers en ma qualité de locuteur natif. Maître de conférences en littérature en langue anglaise, je n'avais aucune qualification pour le faire. J'ai toutefois accepté le défi.

Dans le contexte de la mastérisation des formations, en 2005, ce cours a été remodelé et mutualisé pour étoffer la maquette du Master 1, Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation (MEEF), proposée par le département d'anglais. L'essentiel du travail se ferait en classe. Pour explorer, dans un cadre grec, une idée dans l'air chez les anglicistes, les supports seraient des documents visuels, musicaux et littéraires témoignant de l'histoire et de la culture récente du pays. Inspiré de manière empirique de mon propre apprentissage des langues, j'ai intégré, entre autres, dans la didactisation de ces documents une démarche d'analyse lexicale morphosyntaxique comparatiste. Les nouveaux mots, en particulier les mots transparents⁵¹, étaient décomposés en prépositions, préfixes, suffixes, racines etc. pour rendre repérables des morphèmes partagés entre le grec et les langues du répertoire langagier des apprenants. Cette déstructuration favorisait un certain degré de domestication de l'exotisme revêtu par le grec à cause de son alphabet, permettait de faire ressortir la dimension culturelle de certains faits

⁵¹ On a souvent eu recours au vocabulaire technique de la dissertation et du commentaire littéraires dont la plupart des termes sont composés et issus du grec : analepse, prolepse, syllepse, homophone, métaphore, homodiégétique, hétérodiégétique, etc. Les composantes, <ana>, <pro>, <homo>, <hétéro>, <méta>, <phone> etc. étaient ensuite recherché dans d'autres mots transparents : anaphore, phonème, phonétique, polyphonique, etc.

de langue récurrents, et incitait à des expérimentations ludiques⁵². Les étudiants ont manifesté de l'intérêt pour cette approche qu'ils tenaient pour un moment de décompression enrichissante.

Ce cours a disparu en 2012, à l'occasion d'une nouvelle réforme qui retirait aux Universités la responsabilité des Masters MEEF⁵³. Pour servir l'innovation à moyens constants, c'est avec un nouveau statut, de cours et de stage à la fois⁵⁴, que l'apprentissage/enseignement du grec a intégré la maquette d'un autre parcours de Master 2, intitulé « Enseignants de langues en Europe. Formation à la pluralité linguistique et culturelle des publics scolaires » alias « M2 ELE franco-hellénique ». Il s'agit d'une formation d'enseignants de langue à l'international, aboutissant à une double diplomation, dont le montage a mobilisé plusieurs enseignants de FLE angevins et athéniens. Accrédité en 2009, le parcours n'a pu s'ouvrir qu'en septembre 2011, à cause de la crise financière grecque. Rebaptisé « Apprentissage/enseignement réflexif du grec », le cours/stage de grec – on peut désormais parler de « diptyque » – serait dispensé par des locuteurs natifs, tuteurés par moi, aux étudiants du M1 DDL. Validé en tant qu'unité d'enseignement pour les uns, il constituerait un stage tuteuré pour les autres.

Ce recours historique se terminera avec une brève incursion autobiographique sur mon propre apprentissage des langues. J'ai appris l'anglais dans un contexte familial, mes enseignants étant mes parents. Ma mère, qui tenait une école d'anglais, m'avait bercé de *Nursury Rhymes*, d'histoires simplifiées et de récits de ses souvenirs avec ses compagnons de jeu américaines, mélangeant de manière naturelle les deux langues, l'anglais et le grec. Mon père, économiste, qui avait acquis un bon niveau d'anglais par ses études, m'a enseigné l'anglais par la méthode traditionnelle. Quant au français, je l'ai appris en terminale, par coup de tête, pour m'affranchir des études d'économie qui m'étaient destinées à Londres et

⁵² Il s'agissait de mettre en évidence le fonctionnement interne du grec, par déstructuration et restructuration de segments lexicaux phonétiques, morphologiques, et sémantiques (par exemple le « a » privatif, des prépositions, des préfixes, des suffixes, des racines, ou encore la manière dont il est possible de créer des mots composés) que l'on retrouve aussi en anglais et/ou en français, notamment dans la terminologie scientifique de tous les domaines – y compris en littérature. Il s'agissait aussi de mettre en évidence de manière, certes, raccourcie, néanmoins efficace, le lien entre ces segments et la culture. Par exemple, le suffixe diminutif [-άκι], qui peut être ajouté pratiquement à tous les substantifs, n'est pas sans rapport à la préférence de la culture grecque pour le petit plutôt que pour le grand (cf. « mon vieux » et son équivalent grec « παιδάκι μου »).

⁵³ Pour les confier aux Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) qui ont remplacé les IUFM.

⁵⁴ Le statut couplant stage et enseignement s'explique par la conjoncture des paramètres suivants : l'étroite collaboration entre l'IUFM et l'Université dans les premières années de la mastérisation qui nous a permis de mieux comprendre et apprécier les uns le travail des autres ; l'impératif, à partir de 2010, d'intégrer des stages dans les formations universitaires ; l'impératif d'œuvrer à moyens constants ; ma participation à la direction de mémoires de master d'enseignement qui m'a rapproché autant des enseignants de l'IUFM que des enseignantes du FLE avec qui nous codirigeons des mémoires.

suivre, à la place, un cursus littéraire à Paris. Fulgurant, cet apprentissage était de l'ordre du défi, un défi doublé par la fascination d'une culture qui m'a conquis, entre autres par sa cuisine. Profond, mais compliqué, mon rapport à l'anglais était différent de mon rapport au français : une porte d'ouverture vers un ailleurs où « je » se transforme en autre.

Malgré mes manques de qualifications dans le domaine de la didactique et grâce à la confiance de mes collègues à Angers et à Athènes, j'ai eu le privilège de codiriger le M2 ELE franco-hellénique avec M-C. Anastassiadi, et de tuteurer ses stagiaires de 2011 à 2024.

LES APPRENANTS

L'apprentissage réflexif du grec est un cours optionnel, proposé en M1 DDL. Il fait aussi partie de la « dette FLE », c'est-à-dire des enseignements complémentaires obligatoires pour les étudiants reçus en Master DDL sans attester d'options de didactique dans leur cursus de licence. Entre quinze et vingt par promotion, les apprenants sont des jeunes lauréats d'une licence en lettres/ langues ; ou bien des adultes francophones ou allophones en reconversion, recrutés sur dossier ; ou encore des enseignants en poste dans l'éducation nationale, en congé-formation (CFP). Ils constituent un groupe plurilingue et pluriculturel dont les différences sont néanmoins estompées par une culture universitaire française partagée. À raison de deux heures et quarante minutes hebdomadaires, ils doivent atteindre un petit niveau A1 de grec moderne à la fin du semestre.

Sur le plan méthodologique, il s'agit, tout d'abord, de dépister des traces du grec sur le français, l'anglais et éventuellement les langues de la biographie langagière de chaque apprenant, pour s'approprier, ensuite, un nouvel alphabet. Il s'agit, ensuite, de se sensibiliser l'oreille et l'œil à la reconnaissance d'éléments signifiants, dans l'objectif d'isoler ces éléments du reste d'un énoncé obscur, lorsque les apprenants parcourent des documents authentiques (clips, chansons, poèmes, etc.) didactisés par les stagiaires. Le storytelling, pratiqué en mode « translangagé », c'est-à-dire avec recours au grec et au français directement dans le même récit, sert le même objectif. Il s'agit, encore, de périodiquement contrôler leurs acquis, au moyen d'exercices hebdomadaires et de contrôles surprises, et de réinvestir les connaissances acquises dans des contextes de communication simple (niveau A1). Lors de la dernière séance du semestre, les apprenants font la démonstration de leurs acquis par groupes de deux ou trois au moyen d'une réalisation à contenu culturel, élaborée avec l'aide des stagiaires.

Cependant, d'autres objectifs sont également poursuivis et évalués dans le cadre de cet apprentissage. Ils doivent développer un regard critique face à la pluralité des pratiques des stagiaires, d'une part et d'autre part, face à la pluralité culturelle du contexte dans lequel ces pratiques se déploient, en prenant de la distance, mais en tenant aussi compte de l'ensemble de paramètres qui déterminent ce contexte. L'objectif est de sonder l'apprentissage du groupe et de se positionner en tant qu'individus face à ces pratiques, à partir de leurs acquis linguistiques et professionnels, dans la rédaction d'un « Retour réflexif » évalué autant par les enseignants stagiaires que par moi. Autrement dit, il s'agit d'explorer, de manière critique, le processus d'apprendre à apprendre dans un environnement interculturel. Ce qui, d'ailleurs, ouvre aussi des perspectives de réflexion sur le savoir-être, plus explicitement inscrites dans les objectifs des stagiaires du M2.

LES STAGIAIRES

Entre dix et quinze, selon les promotions, les stagiaires sont issus d'horizons divers et, par conséquent, n'ont pas la même culture universitaire. Leur groupe est plus hétérogène que celui de leurs apprenants. Leurs parcours d'études et leurs répertoires langagiers les font entrer dans l'une des trois catégories suivantes :

- des locuteurs natifs du grec moderne, lauréats d'une licence de quatre ans en lettres/langues, obtenue en Grèce ;
- des étudiants du parcours M1 DDL angevin de l'année précédente ;
- des étudiants nationaux ou internationaux, recrutés sur dossier via l'application « mon master ».

L'hétérogénéité du groupe ne garantit pas le fonctionnement exemplaire des séances de cours. Nombre d'obstacles doivent chaque année être surmontés. Les stagiaires non-hellénophones se trouvent dans la position peu confortable (pour utiliser une litote), d'enseigner une langue qu'ils ne parlaient pas. Quant aux locuteurs natifs, ils enseignent leur langue en recourant à une autre, mieux maîtrisée par leurs apprenants que par eux-mêmes. Leur enseignement se déroule dans un « ailleurs » géographique et linguistique pas toujours apprivoisé, qui peut paraître hostile. D'autant plus qu'ils n'ont pas suivi une première année de Master DDL et, de ce fait, ont du mal à dépasser leur subordination à l'enseignement frontal, à intégrer dans leurs approches des processus inductifs, et à choisir des documents culturels appropriés. Alors que, théoriquement, hellénophone et allophone pourraient travailler de manière complémentaire dans des domaines de compétences respectifs, les uns fournissant le contenu et les autres structurant chaque séance, dans la pratique,

cette complémentarité peine à percer, tant que les valeurs d'une éthique interculturelle n'ouvrent chaque individu à la différence de chaque autre.

Natifs et allophones, les stagiaires disposent de vingt heures de préparation⁵⁵ avec un tuteur (moi jusqu'en 2024) pour se familiariser avec les principes de l'approche. Dans ce contexte, ils sont invités à organiser dix séances d'enseignement de deux heures et quarante minutes chacune. Ils doivent composer une fiche pédagogique par semaine, trouver les supports à didactiser, concevoir et produire les autres matériaux nécessaires. Les uns proposent des contenus, les autres des cadrages. Pour ce faire, ils ont accès à l'espace de travail numérique où sont stockés les documents didactisés et exercices ciblés, élaborés par les promotions précédentes, qui peuvent servir de source d'inspiration, ou de matière à recycler. Ils se répartissent les tâches en échangeant sur la base de leurs savoirs et savoir-faire.

Lors de la première réunion de préparation, les stagiaires reçoivent un syllabus de référence, qu'ils doivent ensuite adapter au profil de chaque promotion. Ils reçoivent également la plupart des activités pour lancer la première séance, des exemples concrets qui donnent le ton de ce qui devrait suivre. Il s'agit de quiz pour situer les apprenants dans un contexte de savoir culturel grec, d'un exercice inductif intitulé « Je parle grec sans le savoir⁵⁶ », et d'activités de lecture inductive reposant sur des noms propres en majuscules grecques. Prêts à l'emploi, ces exemples peuvent être réarrangés par les stagiaires – et c'est toujours ce qui se produit.

L'appropriation de l'alphabet grec par les apprenants est au cœur des quatre séances suivantes, durant lesquelles les stagiaires sont à l'œuvre. En parallèle, chaque semaine, les stagiaires injectent des formules d'usage quotidien, qu'ils réactivent et enrichissent durant un rituel d'ouverture d'un quart d'heure qui se poursuit tout au long du semestre⁵⁷. Les nouveaux éléments, structuraux ou lexicaux, sont introduits de manière inductive et en mobilisant des connaissances préalables ou « passives ». Par le biais de ce rituel, les stagiaires fournissent des formules et un vocabulaire élémentaire qui permettent aux apprenants de se présenter, exprimer leurs goûts, commander au restaurant, etc. Mais pour les familiariser avec les quatre compétences de manière simple, ils conçoivent et distribuent des exercices écrits, qui se déroulent après le rituel, que les stagiaires rendent aux étudiants corrigés

⁵⁵ Dispensées bénévolement, jusqu'en 2024.

⁵⁶ Au moyen de mots transparents, il s'agit de permettre aux étudiants de reconnaître le son produit par chaque lettre de l'alphabet grâce à trois listes, à côté les unes des autres : la première, contenant un mot grec, la deuxième, sa translittération et la troisième sa traduction française avec des « blancs » à la place de lettres, des sons ou de sens de façon aléatoire dans chaque liste.

⁵⁷ Comme il y a presque autant d'enseignants que d'apprenants, tous les apprenants ont l'opportunité de prendre la parole à chaque séance.

d'une séance à l'autre. Lorsque l'occasion se présente, les stagiaires font ressortir, tant que peut se faire, les relations linguistiques et culturelles entre le français, l'anglais, les langues du répertoire linguistique des étudiants et le grec, autant en termes de similitude que de différence. Cette partie du cours recycle l'approche morphosyntaxique comparée dont il a été question plus haut, utilisée avec les anglicistes du MEEF, et est préalablement abordée en séance de préparation. Les stagiaires sont également tenus de concevoir trois ou quatre mini tests d'une durée de dix minutes chacun, distribués « par surprise anticipée » toutes les deux ou trois semaines. Ils doivent, enfin, tuteur le montage d'une série de projets à visée culturelle, que les apprenants réalisent par groupes de deux ou trois, avec leur aide, pour les présenter à l'ensemble de la classe lors d'une (onzième) séance complémentaire et festive à la fin du semestre.

L'ensemble de ce travail s'inscrit dans une dialectique interculturelle et réflexive qui ne s'effectue pas sans douleur. Les différences entre les habitudes pédagogiques des uns et des autres font surface surtout en début de semestre. L'évaluation des « Retours réflexifs » des apprenants, qui constitue l'ultime tâche pédagogique confiée aux stagiaires, permet néanmoins à ces derniers de mieux prendre conscience de la complexité du contexte. Ils s'aperçoivent que le concept de l'« autre »⁵⁸, et celui de la culture, constituent des paramètres incontournables de l'enseignement⁵⁹ qui, désormais, se déroule presque systématiquement dans un cadre plurilingue et pluriculturel. Cependant, si les difficultés d'établir une dialectique féconde avec l'autre se manifestent aux cinq ou six premières semaines du stage, les écarts qui divisent les stagiaires diminuent au cours du semestre, au nom du professionnalisme qui finit par s'imposer. Des ponts sont jetés et attrapés des deux côtés et des rapports de confiance, voire d'amitié, solide et durable s'installent à la place. Au fond, ce stage porte ses fruits après son déroulement, lorsque les stagiaires, en corrigeant les retours réflexifs de leurs étudiants, qui se montrent systématiquement reconnaissants au travail fourni par les premiers. Ils se rendent compte alors de ce qu'ils ont réussi à construire ensemble. Si le processus de

⁵⁸ Avant l'évaluation des retours réflexifs, par exemple, peu de stagiaires s'aperçoivent que la réception d'une règle grammaticale, syntaxique etc. par un Européen et par un Asiatique est différente. Si la règle peut éclairer le premier, elle peut confondre le second. La pluralité des exemples au détriment de la règle qui illustre leur fonctionnement est, par conséquent, préférable. Les apprenants finissent ainsi par formuler la règle eux-mêmes. Les attitudes entre stagiaires et apprenants au moment du cours ne sont pas, non plus, interprétées de la même manière par tous : si la recherche de proximité constitue un geste d'encouragement ou de sympathie pour les uns, elle peut être ressentie comme une intrusion dans son espace personnel par les autres.

⁵⁹ Le retour réflexif des apprenants apprend aussi aux stagiaires que, malgré la proximité de leurs parcours pédagogiques, les stagiaires ne sont pas perçus comme des collègues, mais comme des enseignants par les apprenants qui, de ce fait, ont un rapport à leur égard qui leur paraît étonnant.

travailler avec l'autre les ouvre à la résilience, le résultat de ce travail leur offre une leçon de savoir être : il cultive un regard critique et constructif vis-à-vis de soi-même pour permettre aux stagiaires de prendre conscience que **leur identité professionnelle se construit par le regard de l'autre.**

CONCLUSIONS

Le diptyque « apprentissage/enseignement réflexif du grec » est issu du couplage entre nécessité et ressource. Fragile par son caractère empirique, il a souvent été menacé de disparition. Il a toutefois réussi à survivre malgré les contraintes de parcours qui, *in fine*, se sont avérées constructives. Des « systèmes D », combinant amitié, collégialité, collaborations, associations d'ingénuité, conventions inattendues, postées face à la pénurie et aux menaces lui ont permis de figurer aujourd'hui comme un processus d'initiation pédagogique se déroulant sur deux niveaux : apprentissage réflexif et enseignement sous forme de stage tuteuré réflexif. À la fin du parcours, les stagiaires initiateurs, ceux qui ont *conduit* l'expérience, s'aperçoivent qu'ils ont eux-mêmes traversé un processus d'initiation. Pour employer le vocabulaire formaliste du schéma actanciel de Greimas⁶⁰, qui voit six « actants » dans tout processus d'initiation : le sujet, l'objet, le destinataire, le destinataire, les opposants et les adjuvants, l'intérêt de l'expérience réside non seulement aux objets recherchés (apprentissage et/ou enseignement) par les sujets, (apprenants en DDL ou stagiaires en M2 ELE), mais **à la qualité de mise en abyme** qui l'environne. Premièrement, elle entraîne la réflexion de tous les participants sur ***l'apprentissage de l'apprentissage*** et sur ***l'enseignement de l'enseignement***. Mais, elle permet aussi de mettre en évidence **le caractère interchangeable des actants** qui peuvent se reconnaître dans les rôles de sujet, de destinataire, de destinataire, d'opposant ou d'adjuvant, ou passer d'un rôle à l'autre selon les séances. L'intérêt de cette mobilité de rôles est qu'elle rend visible la perméabilité des statuts d'apprenant et d'enseignant. Elle montre, par exemple, que l'enseignement peut constituer un excellent mode d'apprentissage ; ou encore que qu'un enseignant reste toujours un apprenant. Elle permet, aussi, d'entrevoir le fonctionnement fructueux de l'altérité, qui sert de catalyseur à ce processus. Car chaque participant a eu, au moins une fois dans le semestre, l'occasion de se voir à la fois enseignant et apprenant, adjuvant et opposant, destinataire et destinataire de l'expérience. La valeur interculturelle proposée par cette initiation réside ainsi dans la

⁶⁰ Algridas, Julien GREIMAS. *Sémantique Structurale*, Paris 1966.

possibilité de transformations successives que des « ailleurs » concrets⁶¹ ou métaphoriques⁶² ouvrent à chaque « je » pour qu'il devienne un « autre ».

⁶¹ Comme la France pour les uns, la Grèce pour les autres

⁶² Comme l'enseignement/apprentissage du grec pour les uns et l'enseignement/apprentissage du français pour les autres.

Annexe 4 : Entretien du 14 avril 2025 avec Emmanuel Vernadakis

M. V⁶³

Alors, la première question, ce serait plutôt... Comment l'idée du module enseignement réflexif du grec moderne est née ? J'ai lu quelques petites choses, mais voilà.

E. V⁶⁴

Écoute, j'en ai parlé un peu il y a 10 jours. C'était un peu circonstanciel. Et puis après, il fallait s'adapter aux différents besoins de la Faculté des Lettres qui devait faire face aux réformes à moyen constant. Donc, on devait innover sans faire trop de dépenses. Du coup, le cours de grec qui, à l'origine, était créé par Marie-Christine Anastassiadi pour des étudiants de FLE, a servi également à la formation des anglicistes comme une ouverture à la didactique des langues. Et puis, il est revenu plus du côté du FLE, mais pas en tant que cours de grec. L'objectif n'était plus du tout l'enseignement du grec, mais c'était un objectif plus complexe, plus pluriel. Bien sûr, les étudiants devaient avoir un niveau de base à la fin du semestre, mais ce n'était pas l'objectif. L'objectif était d'utiliser surtout des documents de civilisation pour leur proposer un enseignement de langue à partir de documents de civilisation et en engageant surtout l'oral. Et comment on est arrivés à ce cadrage ? Par le biais d'échanges qu'on a eus avec des collègues, aussi bien anglicistes que des collègues de FLE. Et puis, surtout avec des échanges avec les étudiants. Les étudiants trouvaient que c'était une façon d'aborder une langue qui leur convenait bien. Et le cours de grec, ils l'appelaient « leur bol d'air frais de la semaine ». Même au moment où c'était adressé aux anglicistes... Je pense que tu connais le système en France, quand tu prépares un concours comme le CAPES, tu es quand même assez stressé. Alors ce cours leur permettait de déstresser.

MV

Donc ça c'était du côté des apprenants.

EV

Des étudiants, oui. C'est quelque chose qui leur permettait de réfléchir de manière constructive sur l'enseignement des langues vivantes, mais sans avoir ce poids de

⁶³ Ces initiales sont les miennes : Mélissa Vassilakis

⁶⁴ Ces initiales sont celles d'Emmanuel Vernadakis

l'apprentissage qu'on a d'habitude. Surtout quand il y a un concours à la fin du semestre.

MV

Et à quel moment c'est devenu un cours qui a été pris en charge par les étudiants eux-mêmes ?

EV

C'était au moment où on a créé ce master franco-hellénique, qui était un master financé à l'origine par les deux ministères de l'Education, le français et le grec. C'était à l'issue d'un appel à projets. Et on nous a dit, à la direction de l'UFR, qu'il fallait faire des économies. On ne pouvait pas disposer de beaucoup d'heures de cours. Donc, on a pensé à engager les étudiants grecs pour faire un cours de grec aux étudiants français. Ça serait pour eux un cours, un entraînement à l'enseignement, et pour les étudiants français, ça serait très bien, parce qu'ils auraient un cours par des native speakers. Par des locuteurs natifs. Les premières années, je faisais beaucoup plus de choses que par la suite. Parce que ce n'était pas dans l'habitude des étudiants grecs d'enseigner leur propre langue. Ils voulaient faire tout à la fois. Ils voulaient beaucoup, beaucoup, beaucoup trop. Ce que je comprends. Car quand on a cette chance d'enseigner une langue MoDIME, une langue qui n'est pas vraiment enseignée de manière large, on a envie de tout donner. De se donner, de faire en sorte que l'autre apprenne un maximum. Mais évidemment, ça n'était pas très productif. Au contraire. Alors, ce qu'on a essayé de faire, c'est de faire un « schedule », un cadre un peu raisonnable. Et c'est à partir de ce cadre qu'ils pouvaient travailler et trouver leur document, leur document toujours culturel. Et à partir de ces documents culturels, les didactiser et faire des exercices, etc. Mais ça, ça a pris du temps. Je pense que ça marche bien, côté étudiants, uniquement à partir de 2018. Avant, j'en faisais beaucoup plus. Mais à partir de 2018, je ne faisais plus rien au cours.

MV

Parce que le cadre avait été posé ?

EV

Oui, le cadre avait été posé. Et tout ce que je faisais, c'était de veiller à ce que le contenu corresponde au cadre. Parce que parfois, il y avait aussi des couacs. Dans

le choix des chansons, dans le choix des documents visuels. Ce que je leur disais toujours, c'est qu'il fallait prendre en compte le savoir des étudiants et ne pas aller directement à des choses qui étaient très différentes ou trop différentes de ce qu'ils savaient. L'apprentissage d'une langue est une initiation. En grec, je dis « μύηση ». Et on ne peut pas jeter les autres dans le mystère de la nouvelle langue comme ça sans les préparer, sans préparation, il faut que ça se fasse petit à petit. Pour qu'ils se rendent compte que quelque chose qui leur paraît différent, ce n'est pas si différent. En fin de compte.

MV

Ce que vous entendez par cadre, c'est justement poser cette chose-là. De faire des exercices ou des activités qui soient en lien avec la langue française pour qu'ils ne soient pas...

EV

Tout à fait. Tout à fait. Je leur disais qu'il fallait toujours essayer d'utiliser une manière inductive, de faire un enseignement inductif pour que les étudiants comprennent seuls la manière dont telle ou telle règle fonctionne. Et ça, c'était la chose la plus difficile pour les Grecs. Et ça probablement parce qu'ils n'ont pas... Enfin, en Grèce, l'enseignement est un enseignement ex cathedra. C'est toujours frontal. Et celui qui possède le pouvoir... Enfin le savoir... Il possède aussi un pouvoir qu'il exerce à gogo. Donc, c'est un peu compliqué pour que les jeunes étudiants grecs se rendent compte qu'il faut aller plus doucement et non pas présenter les choses avec des règles bien ficelées, mais conduire les autres, les mener à ce qu'ils comprennent comment cela fonctionne.

MV

Et du coup, comment ça a été pensé ? Parce qu'il y a quand même aussi des étudiants français. Donc, comment ça a été pensé à l'origine ? Un enseignement par les Grecs, ça je l'entends, mais les Français... Comment ça a été pensé ? Quelle était l'idée ?

EV

Eh bien, au début, les Français ne participaient pas. Ils participaient très très peu et ils étaient plutôt du côté des apprenants du M1. Et petit à petit, j'ai essayé de les faire impliquer par leur savoir-faire. Eh non pas, par leur savoir du grec. Et ils

devaient un peu freiner... Leur première tâche était de freiner les Grecs dans leur volonté d'enseigner trop de choses, d'avancer trop vite, d'aller trop rapidement à la chose qu'ils voulaient obtenir. Parce que ce que les étudiants disaient à leurs pairs était mieux perçu que ce que le professeur disait aux étudiants. Quand je leur disais d'aller plus lentement, il y avait toujours un... : « Le professeur dit, c'est pas sûr qu'il a raison ». Mais quand c'était les étudiants qui le disaient, ils les écoutaient mieux. Ils les suivaient mieux, ils comprenaient mieux. Mais je ne veux pas dire qu'ils allaient contre moi. C'était plus inconscient. Mais quand leurs pairs leur disaient la même chose, ils comprenaient mieux. Ils intégraient mieux.

MV

Oui, puis je pense qu'il y avait le poids de l'équipe aussi.

EV

Aussi. Alors, ça commençait par le freinage. Et puis, petit à petit, ils ont... Je leur disais, voilà, mais que pensez-vous, comment peut-on introduire cette notion pour que ça devienne plus inductif que frontal ? Parce que c'est vraiment une lutte. Ça a été une lutte. Détacher les étudiants grecs de l'enseignement frontal, c'était vraiment très difficile. Je ne sais pas comment ça s'est passé cette année, mais ils sont tellement habitués à ce que le savoir leur soit donné en bloc qu'ils ont du mal à concevoir une autre façon de faire. Même s'ils font de la didactique. C'est ça qui est quand même effarant. Et c'est leurs collègues français qui, petit à petit, leur donnent les moyens d'aller vers cet objectif. L'objectif de l'enseignement inductif, progressif, cadré, etc. Et même original, en termes de petites choses didactiques, de petites trouvailles qui font que cette chose fonctionne mieux qu'une autre. Mais cela dit, une fois qu'ils ont la main, les Grecs trouvent des choses qui sont aussi très très astucieuses. Par exemple, l'enseignement par translanguaging, dont je parlais il y a 10 jours. C'est un étudiant grec qui l'a trouvé. En donnant un texte avec des creux, un texte franco-grec avec des creux que l'étudiant devait remplir. En grec. Et ça a très bien marché. Avec des histoires qu'il connaissait bien sûr. Il a utilisé des histoires de mythologie. Et ça a très très bien marché. J'étais enthousiaste. Quand j'ai vu le résultat, c'était super. Ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler autrement qu'ils n'apprennent pas à travailler autrement.

MV

Du coup, cet enseignement réflexif du grec, ça a été fait en 2011 au moment de la création du Master, c'est bien ça ?

EV

Le réflexif, oui.

MV

Le réflexif aussi du côté des étudiants-enseignants ?

EV

À partir de 2011, oui. C'est ça.

MV

Donc de 2011 à 2018, il y avait une période de mise en place finalement ?

EV

C'est ça. C'est ça. Comment dire ?

MV

De tâtonnement...

EV

De digestion, je dirais, de tout ce magma qui lui-même n'était pas très net. Il se formait. C'était toujours une dialectique à l'échange des deux côtés pour que ça puisse fonctionner.

MV

Et justement, je voulais vous demander par rapport à votre rôle... Quelle était votre implication dans ces cours ?

EV

Alors, je préparais en fait les séances d'enseignement. Et ça, je le faisais gracieusement. Ce n'était pas pris dans mon service. Donc, ils avaient une heure et demie, deux heures de préparation de séances par semaine. Et là, on échangeait. Enfin, il y avait un échange, surtout entre eux. Et moi, j'encadrais cet échange. Et

quand ça n'allait pas, je mettais les pendules à l'heure. Parce que... Le premier cours allait toujours bien. La première séance était vraiment toute prête. Je donnais des choses qui pouvaient changer, être modifiées un tout petit peu. Mais le cadre était là. La matière était là. La matière pouvait être changée, modifiée un tout petit peu, avec d'autres mots. Mais la première séance était vraiment là pour qu'ils aient un exemple très concret de ce qu'il faut faire. Je ne sais pas si vous avez eu ce cours, « Je parle le grec sans le savoir », tout ça. Et à partir de là, ils avaient un exemple concret de comment le cours devait fonctionner par la suite. Donc, le premier cours allait bien. Toujours, tous les ans, ils étaient très contents d'avoir réussi. Et puis, je les félicitais, etc. À partir du deuxième, troisième, quatrième... Souvent le quatrième, c'était un peu désastreux. Parce que c'est là où les difficultés de communication entre personnes de cultures différentes surgissent. Chaque groupe, les Grecs d'un côté, les Français de l'autre, pensait que l'autre fonctionnait... Comment dire ? Ils n'étaient pas contents de la manière dont les autres fonctionnaient. Et parfois, il y a eu des clashes. Mon rôle était de rappeler que nous sommes là pour devenir des professeurs professionnels. Et si on veut respecter la profession, il faut qu'on arrive à travailler les uns avec les autres. Et que si on n'arrive pas, c'est qu'on manque de professionnalisme. Peut-être que nous ne sommes pas faits pour ce métier. Alors, je mettais toujours le point sur le professionnalisme. Et ça marchait. Et à la fin, pour toutes les promotions, même quand il y a eu des clashes, les étudiants partaient avec de très bons amis des deux côtés... Les promotions étaient soudées.

MV

Et comment vous entendiez ce professionnalisme ? Parce que, mine de rien, l'enseignement, généralement, ça se fait seul. Dans quelle mesure, vous pensiez que c'était important ?

EV

Eh bien, l'enseignement se fait seul, mais se fait dans une équipe. Toujours. Les meilleurs résultats qu'on puisse avoir en lycée, collège ou même en école primaire, c'est lorsqu'on arrive à travailler avec des collègues. Et monter des projets, par exemple, avec d'autres collègues, et avec d'autres classes. Et si on prétend être Européen, c'est impossible de ne pas tenir compte de la différence de l'autre. De la différence de l'autre au sein de l'école, mais aussi au sein de l'Europe. Il y a énormément de choses qui se font en termes de collaboration entre classes, entre

professeurs, entre enseignants, et des échanges de classes qui produisent des petits miracles. Des élèves qui ont pu aller par-ci par-là à un moment de leur vie, et ça, ça a changé toute la vie de cet élève. Donc, si à l'origine, il n'y avait pas deux professeurs qui avaient collaboré pour que cet échange ait lieu, ça ne serait jamais passé. J'ai eu même des étudiants qui me l'ont dit. « Vous savez, moi, je viens d'un milieu modeste, et j'ai pu faire ces études et avancer, parce qu'un jour, on a été à l'Angleterre... »... Enfin quand l'Angleterre était encore dans l'Europe... « ...et ça m'a tellement plu que j'ai voulu faire anglais par la suite ». C'est quand même bien.

MV

Alors, du coup, par rapport à ce que vous dites... Là, ce que vous dites, c'est un « savoir collaborer » parce qu'on peut être amené à collaborer au sein d'une équipe enseignante pour faire des projets... Mais est-ce que vous aviez conscience, en créant ce module, que les étudiants, au-delà de bénéficier d'une expérience d'enseignement collaborative, au sens de collaborer dans des projets, ils bénéficiaient surtout d'une expérience de coenseignement ?

EV

Euh... Oui, aussi. Ça, je le voyais plus, pas tant sur le plan de l'enseignement, mais sur le plan humain. Mon objectif était de leur montrer que l'enseignement est bien sûr un métier très important, avec ses règles, mais... Quand il y a un apport humain dans ce métier, tu te montres pas seulement exigeant, parce qu'il faut être exigeant, mais aussi compréhensif. Et tu vas, avec les autres, vers les autres. Ça peut bien marcher. Par exemple, je te donne un exemple de ce que je leur disais de faire. Quand on avait des contrôles, des contrôles surprise, entre guillemets, parce que les contrôles de surprise étaient toujours des surprises prévues... Je leur disais d'aider les étudiants à bien répondre. Ce qui étonnait, enfin ils le faisaient tous. Il y avait, au moment de l'examen, une sorte de complicité qui se créait. Et cette complicité avait de bons résultats. Parce que, non seulement, quand tu aides quelqu'un à un moment difficile, ce que tu lui donnes est mieux enregistré que dans un moment normal. Mais aussi, il t'en sait gré. Et ça fait que ça te rapproche à l'autre. Donc, c'est cette collaboration entre les uns et les autres que je voulais favoriser en leur donnant ces instructions, par exemple. Parce que je pense que le métier de l'enseignant doit être un métier très humain. Il faut toujours être très près de nos étudiants, de nos élèves.

MV

Mais du coup, il n'y avait pas forcément d'intention... Parce que c'est vrai que le co-enseignement, c'est quelque chose qui se développe de plus en plus, que ce soit en France ou en Grèce, il y a de plus en plus de cours qui se font...

EV

... A deux ou à trois voix.

MV

Voilà. Donc moi, ma question, c'est est-ce que vous aviez cette idée en créant ce module ? Est-ce qu'il y avait cette idée derrière ou finalement c'est un peu un hasard ?

EV

Bien entendu qu'il y avait, parce que moi-même, j'ai fait beaucoup de cours à deux voix à la fac. Et c'était quelque chose que je recherchais. Ce n'était pas courant du tout. Et puis, je ne sais pas, je pense qu'il n'y en a pas eu d'autres enseignants.

MV

À deux voix en même temps ?

EV

À deux voix.

MV

En même temps ?

EV

En même temps aussi. On a fait les deux. J'ai fait à deux voix en même temps et à deux voix à des temps différents. Ça, ça se fait plus ou moins. Mais en même temps, j'ai fait ça en master. Et c'est quelque chose que je trouvais très, très enrichissant. Parce que... Mais ce n'est pas le même cadre. Tu vois, le co-enseignement entre deux enseignants qui connaissent leur métier, qui savent de quoi ils parlent, et le co-enseignement entre des étudiants en deuxième année de master qui connaissent leur langue, certes... Ce n'est pas tout à fait la même chose. Ce n'est pas tout à fait la même chose. Parce que, même si les deux enseignants, les universitaires,

pourraient, quoique ça me paraît quand même un peu... Voilà, ça me paraît un peu impensable... Ils pourraient faire de la compétition... Mais ce n'est pas l'objectif. Ils n'auraient pas choisi ce mode d'enseignement s'ils étaient en compétition. Alors que dans l'équipe franco-grecque, les étudiants sont en compétition. Du moins jusqu'à un certain point. Pour plaire à qui ? Peut-être au professeur. Parce qu'il y a quelqu'un qui juge, évidemment. Ou aux autres étudiants. Il y a une mise en scène, une mise en scène de soi-même, qui fait que c'est un peu plus difficile de se rendre compte de l'apport de l'autre quand on est dans cette configuration. Je veux dire du master.

MV

Ce qui est intéressant de ce que je retiens, de ce que vous êtes en train de dire, c'est que vous-même, c'était quelque chose que vous faisiez et qui justement n'était pas courant et qui vous plaisait, le co-enseignement à deux... Et que de façon plus ou moins consciente, peut-être que vous avez voulu leur donner envie de poursuivre sur cette voie-là, eux aussi, en tant qu'enseignants plus tard ?

EV

C'est possible, mais je n'ai pas... Là, tu vois, tu me fais découvrir quelque chose que... Je ne sais pas si... C'est vrai que dans mon enseignement, j'ai fait des choses plus ou moins consciemment, mais il y a des choses qui n'ont pas été conscientes. Par exemple, toutes ces méthodes que j'ai mises en place sont issues de mon approche de l'apprentissage des langues qui est très personnelle.

MV

Puis ce qui très intéressant aussi, dans ce que vous dites aussi, c'est que cette UE était pensée dans un souci d'économie à la base, qu'il n'y avait pas vraiment une réflexion menée par rapport à ça...

EV

Du tout !

MV

...Et que du coup, ça s'est senti pendant les premières années parce que vous étiez dans une construction de « Comment est-ce qu'on va faire ? ». Et c'est assez intéressant finalement parce que c'est quelque chose qui s'est fait au fur et à mesure, d'abord par une contrainte où il n'y avait pas forcément... ... Ah oui, c'est ça

que je voulais vous demander aussi : le retour réflexif, est-ce que c'était demandé depuis la première année ?

EV

Oui.

MV

D'accord, des deux côtés. Des M1 comme des M2 ?

EV

Des deux côtés, oui.

MV

D'accord. Et pourquoi ?

EV

D'une part pour les étudiants qui apprenaient le grec, pour voir comment fonctionnait, ce qu'ils retenaient de cette façon d'apprendre. Et c'était aussi une leçon pour moi, je lisais le retour réflexif et j'adaptais au fur et à mesure l'enseignement l'année suivante, parce que j'avais un retour qui était toujours substantiel. Et de l'autre côté, c'était l'apprentissage de l'apprentissage, et de l'autre côté, c'était l'enseignement de l'enseignement. Et ce que je faisais, c'est que je corrigeais moi-même les retours réflexifs des étudiants. Je faisais des longs paragraphes de remarques, et je donnais mes remarques et mes corrections aux étudiants stagiaires, pour voir ce que je pensais, en leur disant : « oui mais vous vous faites selon vos propres critères ». Et parfois on n'était pas d'accord. Souvent j'étais plus sévère qu'eux et parfois beaucoup moins. C'est quelque chose qui m'a toujours posé question... Mais souvent on n'était pas d'accord avec les étudiants.

MV

Mais l'idée de cette réflexivité, c'est venu d'où ? Quelle est l'origine ?

EV

Ben euh... Je ne sais pas. Je me suis dit que ça serait utile, mais je ne sais pas. Je pense que c'était toujours par le cours d'anglais, par ce que j'ai fait avec les anglicistes. Parce que dans mon esprit, pour que l'apprentissage d'une langue

nouvelle du grec soit utile aux futurs enseignants d'anglais, c'était surtout pour qu'ils réfléchissent sur comment on apprend une langue. Parce que tu sais je suis quelqu'un... Je suis extrêmement attaché à mes étudiants, et je ne leur ferai jamais quelque chose qui pourrait être inutile, ou sans... Une perte de temps... Donc ça m'a beaucoup travaillé. Le grec ça me faisait très plaisir de l'enseigner évidemment, mais il fallait que ça aboutisse à quelque chose qui leur soit utile pour la vie. Et c'est dans cette perspective que je... Comme j'enseigne la littérature... que j'ai commencé, à cette brève période où ça durait, le cours de grec pour les anglicistes... J'ai décomposé les mots grecs en préfixes, suffixes, racines, etc., surtout les mots qu'ils connaissaient par l'anglais. Parce que comme je leur faisais la littérature, dans la littérature, les termes littéraires de la stylistique sont tous grecs... Donc quand tu fais une décomposition des mots, ils finissent par petit à petit comprendre une logique de construction linguistique. Et ils arrivent à recomposer des choses même s'ils ne parlent pas la langue. Et je me souviens, par exemple, qu'ils sortaient de la classe et ils appelaient l'un l'autre, « Ναυτεζάκι ».. Des choses de ce type. Parce qu'ils savaient que le suffixe ακι c'est affectif, donc ça c'était très positif pour moi. Parce qu'ils avaient compris quelque chose sur la langue, et donc...

MV

Mais du côté des enseignants, des étudiants enseignants ?

EV

Du côté des étudiants enseignants... Enfin qu'est-ce que... ?

MV

Du côté de ceux qui enseignaient, la réflexivité...

EV

Ah. J'aimerais bien... Oui, mon objectif était qu'ils réfléchissent sur eux-mêmes. Qu'ils se rendent compte qu'il y a des choses qu'ils doivent apprendre par les autres, et qu'ils ont appris par les autres des choses. Il y en avait qui parvenaient, il y en avait qui n'y parvenaient pas. Il y en a qui étaient, à la fin.. Dans le recours réflexif, qui disaient : « Voilà, j'ai appris par mes collègues français, ceci, ceci, cela, et cela, là je sais ». Et il y en avait d'autres qui étaient quand même assez imperméables. Pas beaucoup, mais il y en a eu. Il y en a eu.

MV

Et justement par rapport à ça... Parce que là j'ai l'impression que vous vous référez pas mal aux étudiants grecs. C'est vrai que les étudiants angevins, ceux qui ont fait leur M1 à Angers, ils semblent avoir été formés en fait à adopter une démarche réflexive. Est-ce que vous pensez justement que c'est le cas des étudiants externes, et notamment des étudiants grecs ?

EV

Tu peux répéter la question ?

MV

A Angers justement, ceux qui ont fait leur M1 à Angers, ils ont été plus ou moins formés à la démarche réflexive. Il y a pas mal de modules où on leur demande la réflexivité. Ce qui n'est pas forcément le cas des étudiants grecs qui ont fait leurs études en Grèce, ou même des étudiants français qui ont fait leurs études dans d'autres formations.

EV

Oui c'est vrai. Mais c'est plus facile pour les étudiants français qui ont fait leurs études dans d'autres formations, y compris pour les étudiants non français. Par exemple on avait une étudiante chinoise, on avait une étudiante italienne qui était la meilleure de toutes les étudiantes qu'on a jamais eu, qui n'était pas forcément, enfin... Je ne sais pas comment elle était préparée à la réflexivité avant... Mais elle y répondait de manière merveilleuse.

MV

Mais pour les Grecs ? De ce que vous avez vu au cours de ces années, est-ce que vous pensez que les étudiants grecs ont été... Des retours réflexifs que vous avez lus, est-ce que vous pensez qu'il y a cette démarche de réflexivité ?

EV

Beaucoup moins que chez les autres, mais il y en a qui y parviennent, et bien même. Ce que je peux faire si tu veux, c'est de te donner des copies, parce que j'ai tous les mémoires... Enfin tous les retours réflexifs depuis 2011 dans les archives... Il y a des Grecs qui parviennent de manière merveilleuse, très très bien. Il y en a d'autres

pour qui c'est plus difficile. Je crois que c'est quelque chose d'ordre culturel. On est peut-être un peu plus égoïste que les autres, plus centrés sur... On est convaincu, de toute manière, qu'on est meilleur, et ça c'est un peu compliqué.

MV

Est-ce que c'est ça ? Ou est-ce que c'est que, dans leur formation universitaire, on ne leur apprend pas du tout ça (la réflexivité) ?

EV

La réflexivité ? C'est peut-être ça aussi. Je ne connais rien de la formation à l'université.

MV

C'est ça. Parce que j'ai l'impression qu'en France, la réflexivité, notamment en didactique, c'est quelque chose... Voilà, il y a eu des apports, des croisements... Avec les apports de l'anthropologie, de la sociologie... Ce qui n'a pas forcément été le cas ici. Parce que ça ne s'invente pas de... Qu'est-ce que c'est que la réflexivité ? Quand on n'a jamais demandé à quelqu'un de parler de soi-même, de réfléchir sur ses pratiques, etc., c'est difficile de faire cet exercice... « Mais qu'est-ce qu'ils nous demandent là ? ». Surtout en Grèce, on demande quelque chose de très scolaire, de faire de la « παπαγαλία », beaucoup...

EV

C'est sûr, c'est sûr. Mais tu vois, souvent, parler de soi, pour un étudiant grec, c'est parler de soi en bien. C'est pour ça que je dis qu'on est plus égoïste. Et amoindrir (Le chat monte sur moi)... Ah bah dis donc, tu as de la chance !.. Amoindrir ses défauts ou ses difficultés, pour dire que finalement tout était bien. Mais bon, ils ne sont pas tous comme ça.

MV

Par rapport à ce que vous disiez sur l'encadrement, de votre rôle à vous... Nous, par exemple, cette année, on se retrouvait tous les mardis avec Léo. Et le cours avait lieu le jeudi. Mais en réalité, on se retrouvait le mardi, on avait déjà préparé. Nous, on avait fait en amont une réunion, on avait... Généralement, on se retrouvait le vendredi, on avait déjà, en fait, tout fait et il fallait passer par Léo pour un peu valider, pour voir si ça... Pas forcément valider, mais voir si ça marchait, si ça ne marchait

pas... Et que pour une équipe le présente à l'autre équipe... Parce qu'on s'était scindé en deux. Donc je ne sais pas... Comment c'était les années précédentes ?

EV

C'était un peu comme ça aussi. Mais vos équipes étaient les Grecs d'un côté, les Français de l'autre ?

MV

Ah non, non, non. Justement, c'était toujours des équipes mixtes.

EV

C'est une très bonne idée. Moi, je leur demandais de travailler tous ensemble. Et peut-être parce qu'il n'y avait pas deux équipes, il y avait toujours des problèmes. Au deuxième, troisième, quatrième cours. Et puis après, ça allait... Enfin après, ça coulait comme un fleuve.

MV

Donc à chaque cours, ils enseignaient tous ?

EV

Oui.

MV

D'accord, donc à chaque cours, ils enseignaient tous et à chaque cours, ils préparaient tous ensemble ?

EV

Oui.

MV

Costaud. Et ils étaient combien généralement ? Parce que nous, c'est vrai qu'on était 13 aussi.

EV

Ça variait. C'était entre 10 et 15.

MV

Et donc vous, vous n'étiez pas avec eux pour les préparations, j'imagine ?

EV

Euh... Non, non, non. Ils préparaient, soit à distance, soit ils se réunissaient pour préparer. Mais non... Souvent, ça leur est arrivé hein... Ils arrivaient le mardi sans rien avoir préparé. Ou ayant préparé, enfin... Des choses très maigres. Et il fallait qu'on recommence.

MV

D'accord. Et du coup... Parce que si j'ai bien compris... Vous enseigniez aussi avec les étudiants ? De ce qu'on m'a dit...

EV

J'étais là et de temps en temps, je faisais une intervention, surtout pour des choses d'ordre culturel. Ce que je faisais, c'était surtout du storytelling.

MV

D'accord. Mais si je comprends bien... Parce que, par exemple, Léo, lui, il n'intervenait absolument pas. Il était toujours là en tant qu'observateur.

EV

J'intervenais. Oui, c'est vrai que j'intervenais.

MV

Et, en fait, c'est intéressant ce que vous dites... Que chaque année, il y avait des problèmes, etc... Parce que c'est vrai que finalement, collaborer chaque semaine à 10 à 15 personnes, c'est un peu l'enfer [rires]. Nous, pour le premier cours, justement, on avait tous enseigné. Et, en fait, c'est Léo qui nous a conseillé de nous scinder et d'alterner une semaine sur deux entre les groupes, et que ça pouvait changer. Et finalement, ça a plutôt bien fonctionné parce que... Bon il y a eu des conflits comme chaque année, évidemment. Mais généralement, c'était plutôt à l'échelle de deux étudiants qui avaient des conflits entre eux. Et ce n'était pas forcément Français contre Grecs. Il n'y a pas eu tellement... Un tout petit peu au début, entre certains Français et certains Grecs... Mais ce n'était pas du tout quelque chose de généralisé.

EV

C'est ça mais c'est parce que Léo n'est pas grec lui-même.

MV

Oui, oui, peut-être. Et voilà, du coup, on s'est scindé en deux groupes, puis en trois groupes. Parce qu'aussi, on avait une charge de travail immense, donc ça déchargeait un petit peu de se scinder en trois groupes. Donc en fait, à chaque cours, on enseignait au maximum six personnes. Et à chaque fois, je ne sais pas si c'était le cas pour vous... On essayait de faire des binômes franco-grecs.

EV

D'accord. Oui, c'était toujours le cas.

MV

Et pour la préparation, et... ?

EV

Ça a toujours été le cas. Oui, il y avait toujours des binômes franco-grecs.

MV

Et non, moi, en l'occurrence, je n'ai pas ressenti ça... Bon, après, on a tous des ressentis différents... Mais j'ai senti qu'il y avait vraiment un apprentissage entre le côté grec et le côté français. Et que les Grecs étaient, à part peut-être un, assez réceptifs justement à apprendre d'une autre façon à enseigner. Qu'ils trouvaient ça très intéressant, en fait, le côté français.

EV

C'est bien.

MV

... Et ça, j'ai l'impression que c'est quelque chose qui a bien marché.

EV

C'est bien, tant mieux, tant mieux. Je pense que le fait d'avoir un prof grec, ça fait un clivage.

MV

Peut-être, oui.

EV

Je ne sais pas comment dire [rires]. Les uns sont peut-être déçus parce qu'ils pensent que tous les Grecs doivent être pareils. Alors que, évidemment, je n'étais pas tout à fait pareil. Ou ils étaient déçus de tel comportement ou... Donc, j'essayais d'être juste. Peut-être que je n'étais pas, je n'en sais rien...

MV

En fait, je suis en train de me dire... C'est en réfléchissant hein... Peut-être que le fait... Parce que c'est vrai que Léo, finalement, il n'avait pas tellement... On était vraiment en autonomie.

EV

C'est ça.

MV

Finalement, Léo, il était là pour nous donner un peu des conseils. Mais pas tellement pour nous dire c'est bien, c'est pas bien. Un petit peu quand même. Il nous encourageait ou parfois, il nous disait : « ah ça, bon, vous pouvez aussi le voir autrement », par exemple. Mais il y avait une certaine autonomie. Et du coup, je pense qu'il y avait moins la volonté de l'assentiment du professeur.

EV

Ça, c'est très bien. Ça, c'est très bien. Parce qu'il n'y avait pas... Avec moi, le problème était aussi que j'étais angliciste. Enfin, j'avais beaucoup d'étudiants anglicistes aussi dans mon groupe. Et c'est vrai que j'étais un professeur aimé [rires]. Les étudiants m'appréciaient bien. Et mon avis comptait. Je le sentais. Et ça fausse un peu la donne. Parce que, voilà, c'est un peu compliqué quand tu es quelqu'un comme ça, comme superviseur. Et avec Léo, ça a dû marcher beaucoup mieux.

MV

Bon, après aussi, ça dépend j'imagine des promotions, etc. C'est aussi des questions de personnalité.

EV

Oui, bien sûr, bien sûr.

MV

Et nous, au cours de ce semestre, il y en a quand même certains qui se sont plaints du fait que cela leur semblait éloigné de la réalité du terrain cette expérience... Vu qu'on était à 10, 13 enseignants. Est-ce que vous êtes d'accord avec eux?

EV

Je dirais que non, parce que même si ça paraît éloigné du terrain, c'est quelque chose qui peut modifier le terrain. C'est quelque chose qui montre comment on peut fonctionner à plusieurs. Et on ne sait pas ce qui va se passer dans l'avenir. Mais... Je ne suis pas en train de dire qu'on aura des classes avec 10 enseignants et 10 apprenants. Surtout avec les crises financières qui sont partout dans le monde, c'est complètement utopique. Mais avoir plusieurs personnes qui ont le même rôle au sein de la même classe, des enseignants et des étudiants, je pense que c'est très productif. Je pense que ça donne de bons résultats. Et c'était surtout sur ce point-là que les étudiants... les apprenants là... étaient très positifs. Parce qu'ils avaient beaucoup d'enseignants à leur disposition. Et chaque fois qu'ils avaient une question, ils pouvaient compter sur quelqu'un pour leur répondre.

MV

Mais comment vous présentiez ce module aux étudiants-enseignants de Master 2 en début d'année ?

EV

Comme un module d'entraînement à l'enseignement réflexif. Et comme un module difficile pour les Grecs parce qu'ils devaient enseigner leur langue. Je ne parlais pas du tout de la collaboration entre pairs Grecs ou entre pairs Français. Mais entre Français et Grecs. Tu vois... Je n'ai jamais pensé comme Léo... Ce qui est une très très bonne chose... De scinder en équipe pour que les uns travaillent avec les autres.

MV

Mais du coup... Est-ce que quand même cette dimension collaborative... Est-ce que vous parliez de ça aux étudiants ? Au-delà de la dimension Français et Grecs. Est-ce que vous employiez, par exemple, le mot coenseignement pour dire aux étudiants ce qu'ils s'apprêtaient à vivre ?

EV

Aux étudiants, non. Très sincèrement, non. Je ne l'ai jamais fait.

MV

Et pourquoi ? Pourquoi ne pas utiliser le mot de coenseignement ?

EV

Parce que ça ne m'a pas traversé l'esprit. Ce n'était pas quelque chose qui était dans les mœurs. Pourtant, je le faisais moi-même. Et ce n'est pas quelque chose sur lequel je misais vraiment de manière consciente. Euh... C'est sans doute ça.

MV

Parce qu'en fait, moi je me pose des questions par rapport à ça. Parce que finalement, en fait, comme je vous ai dit tout à l'heure, on a eu pas mal d'étudiants qui se plaignaient : « Ah, mais c'est éloigné de la réalité, du terrain, etc »... Comme si justement, ils n'avaient pas conscience du fait que peut-être que dans leur vie, ils seraient amenés à coenseigner. Et d'ailleurs, c'est quelque chose qui se fait de plus en plus, notamment dans le cadre de l'école inclusive, où parfois on coenseigne même avec ce qu'on appelle les AESH. Et qui, de plus en plus, vont avoir des rôles différents en fait. Ou même dans le cadre... De plus en plus, on voit dans les lycées professionnels, un professeur de mathématiques qui collabore avec un professeur d'informatique, enfin de la spécialité. Et je me demande si finalement, leur parler de ça, leur faire prendre conscience de ça aux étudiants, que c'est peut-être quelque chose qui va leur arriver et qui existe, ça peut pas aussi être un moteur en plus dans cette entrée dans l'enseignement réflexif du grec. De se dire que « Là je désire savoir coenseigner. » Pas seulement pour avoir une expérience mais de cette motivation à apprendre à faire ça, qui n'est pas forcément consciente en fait quand ils arrivent. Parce que le discours qu'il leur est donné, et là ça vaut aussi pour Léo finalement, c'est plutôt : « Bon ben voilà, oui vous allez collaborer mais c'est plutôt pour... ». Enfin le discours c'est « avoir une approche de votre propre enseignement,

etc. ». Il y a moins cet aspect collaboratif, parce que c'est... En fait, ce n'est pas mis dans un contexte futur.

EV

Oui oui tu as raison. Mais c'est vrai que l'aspect collaboratif je l'ai uniquement vu en termes de collaboration en tant qu'étudiants de nationalité différente.

MV

...Que chacun prenne l'un de l'autre, en termes de formation mutuelle.

EV

Ouais.

MV

...Ce qui est très intéressant évidemment. Mais c'est vrai qu'en fait, au fur et à mesure de ma recherche, je me suis rendu compte un peu de ça. Qu'il n'y avait pas forcément cette chose conscientisée donc... Ce n'est pas forcément mauvais parce que ce n'était pas votre objectif.

EV

Oui.

MV

... Mais que finalement, en fait, c'est... Je pense un module très intéressant aussi pour ça.

EV

En revanche eux, ils l'utilisaient. Tu vois ?

MV

Les étudiants ?

EV

Les étudiants. Parce qu'ils savaient que tel étudiant... Tel ou tel étudiant, enfin tel ou tel collègue, était mieux pour répondre à tel ou tel besoin. Et ça ils le faisaient de manière systématique. Il y avait systématiquement des étudiants qui sont bons à

trouver des cadres un peu ludiques pour les enseignements, enfin pour l'enseignement. Qui avaient le rôle justement de trouver ce cadre ludique. Et il y en avait l'autre qui était très fort en conceptualisation grammaticale. Et il prenait, lui ou elle, le rôle du grammairien ou de la grammairienne, enfin... De l'équipe.

MV

Est-ce que justement dans les retours réflexifs, il y avait cette dimension-là.. De la relation qu'ils avaient entre eux en tant que co-enseignants?

EV

Rarement. Je l'ai vu, mais c'était très rare.

MV

Nous, cette année, il y en a eu beaucoup. Parce que moi, en fait, j'étudie les retours réflexifs des étudiants de ma promotion. Mais je pense que... Après, je ne sais pas, je fais peut-être des hypothèses... Parce que c'était absent aussi dans le discours de Léo, comme je vous ai dit en début d'année. Mais au fur et à mesure, il savait que je travaillais là-dessus. Et je fais une hypothèse que peut-être que... Parce qu'après, il a retravaillé comment il allait nous demander de faire ce retour réflexif... Il a rajouté des dimensions, en fait. Notamment par rapport à cette idée de travailler en équipe. Et aussi, mes collègues savaient que je travaillais là-dessus, donc peut-être que ça a influencé des choses. Je ne sais pas.

EV

Non, mais c'est très bien. Il y avait cette dimension, mais certainement pas de manière consciente.

MV

OK. Bon, pour moi...

EV

C'est bon ? [rires]

MV

[rires] C'est bon. Merci beaucoup.

Annexe 5 : Journal des séances avec Léo Roy

Séance post cours 1 (17 septembre 2024) :

Léo nous demande de veiller à plusieurs points :

- Où se positionner dans la salle ?
- Quand prendre la parole ? Attention à la cacophonie !
- Se donner la parole les uns les autres : savoir introduire son collègue
- Ne pas donner son opinion personnelle sur un sujet (politique, social, historique, etc.)
 - ➔ Si un apprenant pose une question, soit revenir dessus le cours d'après avec quelque chose préparé en concertation avec l'équipe, soit déposer une bibliographie sur moodle avec éventuellement un exercice
- Attention aux supports : vérifier à ce que tous les supports soient nickels

Léo nous conseille de nous scinder en deux groupes : un groupe progression et un groupe préparation de cours

Séance post cours 2 (1er octobre 2024) :

Léo nous demande de veiller à plusieurs points :

- Veiller à ce que les français ne prennent pas trop d'espace dans la prononciation.
 - ➔ Même s'ils peuvent dire des choses, un grec doit toujours être là en soutien.
- Gérer les moments de flottement entre chaque groupe. Veiller à ce que le prochain binôme anticipe.

Séance post cours 5 (22 octobre 2024)

Léo nous suggère de nous séparer en 3 groupes : cours, progression, évaluation.

Séance post Vacances de la Toussaint (5 novembre 2024)

Une grande partie des étudiants expriment être en burn-out alors qu'ils sont censés revenir de vacances. Certains pleurent, d'autres tentent de trouver des solutions.

Après avoir longuement échangé avec Léo, celui-ci fini par conclure : « Quelle solidarité entre vous ! Moi ça me touche ! »

Quelques jours plus tard, une réunion est organisée avec Mme Guédat. Lors de cette réunion, Alice dit : « Un professeur travaille seul avec sa classe. Il faut arrêter de nous imposer des travaux de groupe ».

Séance post cours 8 (19 novembre 2024) :

Léo nous demande de nous mettre d'accord quant aux modalités d'évaluation des étudiants de M1 :

- ➔ Vont-ils s'évaluer les uns les autres ? Va-t-on mettre des notes amélioratives ?

Léo nous demande de réfléchir à comment nous allons corriger :

- ➔ Est-ce qu'on va faire du taylorisme : tel personne prend la forme ? Tel autre le contenu ?
- ➔ Est-ce que tous les enseignants corrigent chaque étudiant ?
- ➔ Est-ce qu'on se divise en groupe et partage les étudiants ?

Concernant le débat entre étudiants grecs à propos des fêtes de Noël, Léo nous suggère deux solutions :

- ➔ Soit on fait le choix en amont de ce qui va être dit, soit on fait confiance à l'enseignant qui le prend en charge.
- ➔ On peut annoncer le désaccord sur la façon de fêter les fêtes qu'on a eu pendant la préparation du cours et donner les différentes versions.

Séance bilan (5 décembre 2024)

NB : Ces notes ne sont pas exhaustives, ni en termes de nombres, ni en termes de contenu. En effet, tout n'a pas pu être noté, et pas toujours avec exactitude.

Arthur : « Pour le point de vue français, on s'est senti comme des plantes vertes, potiches. C'est l'acte d'enseignement qui nous a mis mal à l'aise, mais pas le travail préparatoire ».

Joëlle : « Au début de semestre, notre présence était plus importante. Au fur et à mesure les grecs, ont pris plus de place dans les cours ».

Elodie : « Quand j'observais je me demandais pourquoi cette personne française est là. Notre prononciation, notre accent n'est pas exceptionnel. On aurait peut-être dû travailler plus pour maîtriser les contenus. On était là que pour changer les diaporamas ».

Alice : « Je l'ai senti comme du voyeurisme. Observer et être observé. C'est hyper intime quand on enseigne. Quand on voit une brochette de personnes derrière c'est stressant ».

Christos : « Le fait de ne pas avoir la même approche avec les collègues est stressant ». (Miltos acquiesce).

Léo Roy : « Je vous avais dit à la première séance, que enseigner une langue c'est tout ça : c'est créer la création de contenus, évaluation, progression, etc. Vous n'étiez pas obligés d'enseigner. Concernant le voyeurisme, on était dans un laboratoire de création, on patageait tous ensemble. »

Elodie : « J'ai bien apprécié la préparation car il y avait une certaine complexité, notamment avec les cas ».

Alice : « J'ai surkiffé le moment où j'étais dans le groupe évaluation avec Jade et Haris. Je me suis sentie moins en lutte constante contre mes idées ».

Joëlle : « Concernant mon implication dans le groupe évaluation, je ne suis pas si positive. Moi ce qui me plaît c'est enseigner, et ça m'a manqué. Et en même temps quand j'enseignais, j'avais une impression de non maîtrise ».

Victor : « On a tous tenu à enseigner parce que c'est tous ce qu'on veut faire plus tard. C'était notre seule pratique à Angers ».

Léo Roy : « Moi j'ai enseigné les deux premiers cours et après plus du tout. C'était problématique d'enseigner une langue que je ne connaissais pas mais j'ai activement participé aux préparations ».

Maria : « Moi j'ai adoré. Par contre, je ne suis pas sûre que cette liberté totale qui nous a été donnée, était un avantage finalement. J'ai bien apprécié le fait d'avoir de la liberté, mais ça a pris beaucoup plus de temps. Peut-être pour les années futures, il faudrait proposer un choix entre trois options afin de prévenir les longues discussions, les éventuels conflits, etc. ».

Léo Roy : Moi ce que j'imaginai, c'est de laisser encore patager les étudiants au début. Si ça prend trop de temps, l'idée serait peut-être de proposer aux étudiants de se mettre directement par petits groupes. Le problème c'est que parfois, j'ai eu l'impression que vous vouliez l'approbation des autres. Bien que, globalement, cette année, je n'ai pas vu tant de problèmes que ça. »

Annexe 6 : Photographies montrant les diverses configurations à plusieurs en classe opérées par les étudiants-enseignants du Master 2 ELE

Photo 1 : Enseignement en tandem



Photo 2 : Enseignement à quatre



Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

Photo 3 : Tous les étudiants-enseignants aident



**Photo 4 : Deux étudiants-enseignants enseignent, les onze autres observent
(placés dans les rangées du fond)**



Annexe 7 : Journal de terrain partiel

Cours 1 (12 septembre 2024)

Préparation :

- Très peu de temps pour préparer
- Très bonne collaboration avec Stella et Maria : entente, écoute, complémentarité, égalité des tâches
- Maria nous a fait découvrir un logiciel intéressant pour créer des exercices sur Wordwall.net
- Pour certains groupes, la collaboration s'est moins bien passée : petits drames

Déroulé du cours :

Pour un premier cours avec très peu de préparation, cela s'est plutôt bien passé mais ça manquait de dynamisme.

Pour notre partie, nous avons eu des problèmes techniques que Stella et Maria ont portés, à l'inverse de moi qui, pendant ce temps, ai commencé à improviser. Jusqu'à ce que le problème technique soit réglé (par Joëlle qui est venue au secours), Stella et Maria m'ont rejointe dans l'improvisation, et cela s'est bien passé.

➔ Bon équilibre dans le groupe sur la gestion des émotions et des exercices

Parfois, je me suis vue obligée de faire le pont et ai eu l'impression de prendre beaucoup de place. Cela dit, j'ai également senti le regard reconnaissant de certains collègues et/ou de certains étudiants, à certains moments.

Découverte : Je me suis rendue compte que je pourrais enseigner le grec, en tous cas au niveau A0 – A1 sans trop de difficultés, contrairement à l'idée que j'en avais.

Cours 2 (26 septembre 2024)

Observation du cours et des collègues :

Alice prend énormément de place. Après l'activité où les étudiants doivent écrire leurs prénoms en grec, c'est elle qui les prononce alors qu'elle est française et qu'elle n'a pas l'accent grec. Christos laisse faire, au lieu de prendre la main.

➔ Aucun d'entre eux n'est dans le bon rôle.

Cours 3 (3 octobre 2024)

Préparation :

J'avais réfléchi au déroulé et à certaines activités de la séance en amont, seule, à partir de la progression établie par le groupe « Progression ». Il fallait introduire, le verbe être, les articles, le vocabulaire famille, la mythologie. Après échange avec Benoît sur son malaise par rapport au cours de grec, au sentiment d'illégitimité, j'ai voulu lui donner une place importante pour ce cours, d'autant plus que c'est un expert de la mythologie. (Je crois que cela a fonctionné puisqu'il est à fond maintenant !).

Pour clore cette séance, j'ai trouvé une chanson de Kazantzidis « Patera mou, Mitera mou » : au-delà de reprendre des mots de vocabulaire étudiés pendant la séance, il s'agissait de parler de la Grèce des années 50 (rebetiko, guerre civile, etc.).

Je suis donc arrivée à notre réunion de groupe avec une progression de cours faite. Les autres membres ont proposé des activités sympas à faire pour le verbe être, ont proposé l'idée de l'arbre généalogique pour faire de l'intuitif pour le vocabulaire. Collaboration très fluide et constructive, créative, complémentaire.

Comme j'avais déjà beaucoup travaillé sur le déroulé du cours, ce sont les autres membres qui ont travaillé sur la préparation des photocopies et des slides.

La plupart des collaborations se sont bien passées mais gros drame entre Semeli et Joëlle.

Après avoir envoyé notre fiche pédagogique à Léo le vendredi, celui-ci nous a fait un retour par écrit le lundi en nous disant qu'il fallait plutôt privilégier l'intuitif cf. verbe être et de faire attention à l'arbre généalogique qui ne représentait pas toutes les familles. Joëlle a paniqué et nous a dit qu'il fallait changer cette partie. Je lui ai dit qu'on prendrait en compte la remarque intéressante de Léo pour la prochaine séance mais qu'on n'allait pas changer toute notre séance au dernier moment et se mettre en état de panique.

Déroulé du cours

Je me suis sentie très à l'aise, j'y ai pris plaisir et j'ai senti que les autres membres du groupe aussi. Je crois que le cours s'est très bien passé. Pour ma part, j'étais très à l'aise car je pense que je m'étais vraiment emparée de cette séance.

J'ai essayé de rattraper certains couacs :

- Semeli et Joëlle expliquent aux étudiants de M1 le vocabulaire de la famille. Joëlle montre des signes d'agacement envers Semeli alors qu'elles sont face

aux étudiants. Étant moi aussi au tableau, j'essaye de masquer ce qu'il se passe, en meublant un peu.

- Explications des articles définis : Miltos était mal à l'aise. Je me suis posée la question rapidement sur le moment même : est-ce que je le laisse faire pour qu'il trouve sa place ou est-ce que je prends le relais pour ne pas le mettre en difficulté ? Je lui ai demandé discrètement ce qu'il préférerait, il m'a demandé de le faire.
- Je me suis aperçue que sur le polycopié de la famille, il n'y avait pas gynaika et antras. J'ai fait une petite intervention orale et les ai écrits sur le tableau.

Cours 4 (10 octobre 2024)

Préparation :

A l'inverse du cours 3, je n'avais pas réfléchi à la séance en amont. Cela a été plus difficile de trouver comment enchaîner le cours. On essayait de tout mettre, en respectant la consigne de l'inductif pour les pronoms, le verbe avoir, les chiffres et nombres.

Christos nous a agacé parce qu'il est parti manger pendant la préparation du cours et après il a fallu tout lui répéter.

Arthur nous a stressés parce que, le mercredi à 14h, il n'avait toujours pas envoyé les modifications à Léo.

Nous nous sommes réparti le travail à faire : je me suis occupée des chiffres et des nombres avec Arthur, et des descriptions des personnalités des années 60 avec Miltos.

D'autres se sont chargés des fiches pédagogiques, des impressions, des envois à Leo, etc.

Déroulé du cours

J'étais moins à l'aise sur ce cours car la semaine avait été chargée et j'avais trop d'informations en tête. J'avais moins le déroulé en tête, et mes interventions étaient plus improvisées que la fois d'avant.

J'ai quand même senti que j'avais géré mais par contre, je n'avais aucune notion du temps. Apparemment, Benoît et Miltos me faisaient des signes mais je ne voyais pas. Je leur ai demandé d'insister plus la prochaine fois.

Christos balance les infos comme ça, il n'est pas préparé. Il faut toujours être vigilant pour rattraper ses maladresses, c'est fatigant.

Bonne ambiance de cours.

Cours 6 (24 octobre 2024)

Préparation :

En amont de notre réunion de préparation, Maria m'envoie un quizz sur le « Jour du Non » (début de la Seconde guerre mondiale) où il y a des choses pas mal, mais des choses un peu trop neutres à mon goût. Je veux politiser un peu plus notre propos. Je prépare donc un certain nombre de choses la veille de notre réunion de préparation, en rajoutant d'autres dimensions directement en lien avec la seconde guerre mondiale en Grèce (génocide des juifs de Grèce, guerre civile qui a suivie, etc.). Enfin, j'ai à cœur de faire le lien avec aujourd'hui, l'assassinat de Pavlos Fissas par des néo-nazis. Il me semble que cela est l'occasion de sortir de l'image d'Épinal de la Grèce, présentée jusqu'à maintenant.

Bien que l'ambiance soit plutôt bonne, la préparation est un peu compliquée. Maria a l'air fatiguée, ce qui joue sur sa concentration. Par ailleurs, elle sous-estime le temps et je n'ai pas envie que ça refasse comme la dernière fois, où nos collègues n'ont pas pu faire tout ce qu'ils avaient prévu, brisant ainsi le rituel de la chanson de la fin. Dans le même temps, les groupes évaluation et progression nous sollicitent, sur leur temps d'intervention, sur les thématiques linguistiques que l'on va aborder ou pas. Nos collègues nous annoncent qu'elles veulent prendre 15 min sur notre cours pour expliquer aux étudiants les modalités d'évaluation, tout en nous mettant la pression pour que l'on aborde, en plus de ce qu'on avait prévu, les couleurs (car elles veulent le mettre dans le portfolio). On leur met des limites, et leur annonce qu'on ne pourra pas faire les couleurs.

Pour inclure Arthur et Victor dans la préparation du cours sur le « Jour du Non », on leur fait un mini-cours sur les événements en question. Arthur et Victor sont de bons cobayes pour le quizz qu'on a préparé. En revanche, ils dorment à moitié. C'est-à-dire qu'au lieu de prendre l'initiative de faire la fiche pédagogique, en même temps que le groupe de Grecs réfléchit aux activités, ils nous regardent. Je leur suggère alors de faire la fiche pédagogique. Ils la font mais ne notent que le timing et les participants à telle ou telle activité, sans décrire le contenu de chacune de celles-ci. Maria dit alors qu'elle le fera. Je lui dis, devant les personnes concernées, que Victor et Arthur sont tout à fait en mesure de le faire (et que nous compléterons après, si nécessaire) puisque nous avons pris la peine au début, de tout leur expliquer point par point. Victor et Arthur disent qu'effectivement ils devraient pouvoir le faire et font finalement un très bon travail.

Il en est de même pour la préparation du polycopié pour l'activité « Μενω/παω ». Maria veut le faire, alors qu'elle a déjà beaucoup travaillé sur ce cours et moi aussi. Je lui dis que Victor et Arthur peuvent le faire, ce à quoi il acquiesce. En effet, ils sont coopératifs et capables de beaucoup de chose mais ne prennent jamais d'initiative... On se revoit le mardi midi, avant notre réunion de préparation avec Léo, pour figurer nos activités. Arthur et Victor nous présentent leur activité. Effectivement, le travail qu'ils font à deux est très bon et Maria est agréablement surprise. Nous corrigeons simplement une faute mais au moins, nous n'avons pas eu à faire le visuel.

Séance de préparation avec Léo :

Réaction vive de Christos qui n'est pas d'accord avec certains éléments, notamment concernant le génocide des Juifs. J'essaye de me maîtriser et lui explique calmement, à partir d'éléments historiques.

Déroulé du cours

- Je suis fière de nous et émue car j'ai l'impression que nous transmettons des contenus importants
- Je trouve les filles excellentes sur la partie linguistique

Cours 7 (7 novembre 2024)

Déroulé du cours :

Un certain nombre de collègues viennent en soutien à Semeli qui, sur les parties culturelles, est un peu faible.

Cours 8 (14 novembre 2024)

Préparation

On décide de scinder le cours en 2 : une partie plus politico-historique en lien avec les événements du 17 novembre, et une partie plus culturelo-touristique sur Athènes et ses quartiers et monuments à visiter. De fait, on scinde aussi le groupe de préparation en 2.

Je suis dans le groupe 1, avec Marina pour la préparation d'un powerpoint sur les événements du 17 novembre et, avec Laura, pour la préparation de la carte représentant le trajet de la manifestation annuelle. Laura prépare la carte, en

inscrivant en gras les noms des monuments importants. Puis, je jette un coup d'œil après pour vérifier et corriger les fautes de grec.

Cours 9 (21 novembre 2024)

Déroulé du cours :

Je remarque une grosse progression de l'investissement de Christos.

Cours 10 (28 novembre 2024)

Déroulé du cours :

Alors que les étudiants de Master 1 nous remercient pour notre investissement, Christos commence à dire qu'il était heureux d'avoir pu leur transmettre les « beautés de son pays », commençant à énumérer des noms comme « souvlaki », « soleil », « moussaka », « îles », sonnait à mon oreille complètement cliché et loin des efforts faits au cours du semestre pour ne pas tomber dans le piège de l'image d'Épinal. Je surenchéris en disant qu'on était heureux de leur avoir transmis une autre image de la Grèce, à travers son histoire, les manifestations, les chansons militantes. Nous concluons cette interaction, en riant tous les deux, et en disant qu'on rejoue pour les étudiants la guerre civile grecque, dont ils ont entendu plusieurs fois parler au cours du semestre.

Préparation du Conseil de formation (27 novembre 2024)

NB : Ces notes ne sont pas exhaustives, ni en termes de nombres, ni en termes de contenu. En effet, tout n'a pas pu être noté, et pas toujours avec exactitude.

- Miltos : « J'ai détesté. C'était difficile de collaborer avec tout le monde. J'ai eu des réticences à travailler avec certains groupes ».
- Christos : « Un stage avec 0 ECTS, ça pourrait être facultatif. C'est juste une charge de travail en plus. Je ne pense pas avoir gagné quelque chose de cette expérience. Je veux enseigner le FLE et pas le grec. Être à 13 enseignants, dans le même cours, alors qu'on a des styles différents, je ne voulais pas ».

- Maria : « Moi, c'était ce que j'ai préféré. Sans ce cours, j'aurais été triste pendant ce semestre. Ce n'était pas facile de collaborer avec d'autres personnes, mais nous avons su trouver les moyens. Dans ma vie professionnelle, cela m'est arrivé plein de fois avec de devoir collaborer avec des collègues, ce sont donc des choses qui se passent sur le terrain. C'est intéressant d'explorer ses limites, d'avoir ce terrain de préparation. Ca nous prépare à l'avenir ».
- Elodie : « En tant que Française, pour trouver sa place, c'est assez difficile. J'ai préféré faire la préparation des cours, trouver des activités, etc. Par contre, en classe, c'est pas contre les Français, mais des fois on était des pots de fleur. Parfois, on était là juste pour passer la diapo. Nous, on ne sert à rien ».
- Joëlle : « J'ai beaucoup appris de tout le monde, j'ai eu plein de ressources. Puis, on a été confronté à différentes personnalités, comme si on était une équipe pédagogique. Les Grecs, au fur et à mesure du semestre, ils avaient l'air de plus en plus de s'épanouir, de prendre leurs pieds et de prendre confiance en eux. Mais, nous les français, on ne sert à rien. Les Français doivent passer dans la préparation des activités principalement ».
- Miltos : « J'ai un truc positif à ajouter. Cette expérience m'a donné l'occasion de réfléchir sur comment être prof en étant observé ».
- Stella : « J'ai aimé. Au début, je l'ai trouvé très difficile de collaborer avec beaucoup de personnes, mais au final, on a testé notre adaptabilité et nos limites pour collaborer avec des personnalités différentes C'était enrichissant parce que je me suis retrouvée dans des équipes différentes, à chaque fois. Et je pense que, quand on a réparti les choses, avec deux équipes, une équipe progression et une équipe qui faisait la préparation, ça allait mieux ».
- Alice : « J'ai eu un choc de transmettre une langue, une culture que je connais pas du tout, et enseigner à un public que je connais pas du tout. Moi je kiffe les gosses. En plus à chaque fois, c'est une bataille pour essayer de faire comprendre mes idées, mes choix. C'est fatiguant. Je ne suis pas 100%

d'accord avec le fait qu'on partage notre classe avec quelqu'un d'autre. On partage des idées, un manuel, une temporalité, une progression. Par contre, la manière dont tu enseignes, c'est toi seule qui le fais dans ta classe. Tu ne le fais généralement pas à plusieurs. Donc j'ai eu beaucoup de mal, mais j'ai kiffé ».

- Elodie : « Pour nous, c'est vrai que c'est vraiment une culture qu'on ne connaît pas. Mais en même temps, c'est aussi le moyen de tester des choses. Toi Alice, par exemple, t'as testé un public, mais tu as aussi pu tester des méthodes. C'est vraiment un teste. On est dans un labo. »
- Semeli : « Je pense que les cours de grec étaient assez agréable et que nous avons appris beaucoup de choses, grâce à sa préparation. Cependant, je pense que les cours de grec ont un peu alourdi l'emploi du temps. J'avais beaucoup d'angoisse, j'étais assez stressé pour la préparation ».
- Joëlle : « Je pense qu'on est tous assez d'accord pour dire que c'était chronophage ».

Annexe 8 : Fiche pédagogique du cours 6 sur le « Jour du Non »

Public	Etudiant.e.s adultes
Effectif	13 inscrits
Date	24-10-2024
Niveau	A1
Objectifs	<p>Objectifs linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habiter - μένω / aller – πάω / parler - μιλάω - Lexique des pays / nationalités / langues - Négation δεν, μην <p>Objectifs communicatifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire sa nationalité - Indiquer ses langues parlées <p>Objectifs culturels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fête nationale du 28 octobre - Décalage entre l'histoire officielle grecque et les événements liés à la Seconde Guerre mondiale - Assassinat du rappeur antifasciste Killah P en 2013 - Chanson du rituel
Séance/activités prévues	Séance 6 – 5 activités
Durée	2 heures
Supports utilisés	Canva, Wordwall, YouTube, photocopiés, tableau blanc
Matériels utilisés	Tableau blanc, marqueurs, ordinateur/portable, vidéoprojecteur, connexion internet, fiches, stylos, feutres, crayon de papier, enceinte portative

Activité 0 : Introduction et rituel

Durée	20 minutes
Objectifs	- Présentation de la séance et des modalités d'évaluation

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

	- Découverte d'une chanson
Modalités de travail	En classe entière
Support	Chanson « Σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ » de Giannis Angelakas https://youtu.be/adwiXSE5VVk?si=FgowaVxuX84CuHIQ
Déroulé	Les enseignants demandent aux apprenants de sortir de la salle. Les observateurs s'installent au fond de la classe pendant que les enseignants s'installent à l'ordinateur. Les apprenants sont invités à rentrer dans la salle et s'installer dans les premiers rangs avec la chanson en fond. Victor présente le déroulé du cours à venir, puis Amandine, Jade et Charis déterminent les conditions de l'évaluation qui aura lieu après les vacances.

Activité 1 : Point culturel sur le Jour du Non (Η μέρα του ΟΧΙ)	
Durée	10 minutes
Compétences travaillées	Compétence culturelle
Objectifs	Découvrir une fête nationale grecque
Modalités de travail	Classe entière
Supports	Tableau blanc
Déroulé	Mélissa présente de manière inductive la fête nationale grecque du Jour du Non qui a lieu chaque année le 28 octobre. Elle commence par écrire η Μέρα του ΟΧΙ au tableau, pour que les apprenants tentent de deviner ce que cela signifie. Elle écrit la date en grec et les apprenants doivent deviner de quel jour il s'agit. Elle donne quelques grandes lignes historiques sur la Grèce dans la Seconde Guerre

	mondiale.
--	-----------

Activité 2 : Pays, nationalités et langues en grec	
Durée	40 minutes
Compétences travaillées	Compréhension et production orales et écrites
Objectifs	<p>-Objectifs communicatifs : savoir parler du pays où on habite ou où on va, dire sa nationalité, ses langues parlées</p> <p>- Objectifs linguistiques :</p> <p>→lexique des pays, des nationalités, des langues</p> <p>→verbes habiter, aller, parler (μένω, πάω, μιλάω)</p> <p>→la négation (δεν, μην)</p>
Modalités de travail	Individuelle, en classe entière
Support	Wordwall (tableau pays / nationalité / langue), Canva (exercice verbes μένω - πάω), photocopiés, tableau blanc
Déroulé	<p>Exercice 1 (15 minutes) :</p> <p>https://wordwall.net/play/80289/545/265 (créé par Maria)</p> <p>Arthur et Maria présentent un tableau de 3 colonnes sur 10 lignes : une colonne "pays", une colonne "nationalités" (masculin et féminin) et une colonne "langues". Les apprenants doivent relier individuellement chaque colonne entre elles (le pays avec la langue et la nationalité) sur un photocopié. Après, les enseignants corrigent en classe entière.</p> <p>Exercice 2 (15 minutes) :</p> <p>https://www.canva.com/design/DAGUGwiEtpA/d2_rYe1ES9VY5e0pKotAxcg/edit?utm_content=DAGUGwiEtpA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=harebutton (créé par Arthur et Victor)</p> <p>Stella présente le verbe « habiter – μένω » sur le tableau : elle indique qu'il se conjugue de la même façon que le verbe « avoir – έχω » qui a été vu auparavant.</p> <p>Elle enchaîne sur le verbe « aller – πάω » ; elle le conjugue sur le tableau.</p> <p>A la suite de cette présentation, Stella et Victor présentent un exercice sur les verbes « πάω » et « μένω ». L'exercice est projeté au tableau et distribué aux apprenants sous</p>

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

	<p>forme de polycopié afin qu'ils écrivent leurs propres propositions.</p> <p>Exercice 3 (10 minutes) :</p> <p>Enfin, Maria conjugue sur le tableau le verbe « μιλάω » et explique la négation (« δεν », « μην »). Ensuite, Victor et Maria proposent un exercice qui emploie la négation et le verbe « μιλάω » pour parler de ses langues parlées : les deux enseignants disent leur nationalité et les langues parlées. Puis, les apprenants parlent des langues qu'ils parlent et qu'ils ne parlent pas et ils écrivent leurs phrases sur le polycopié.</p>
--	---

Activité 3 : Quiz sur le Jour du Non : https://wordwall.net/play/80285/170/904 (fait par Maria et Sophia O.)	
Durée	20-25 minutes
Compétences travaillées	Compréhension orale et écrite Compétence culturelle
Objectifs	S'approfondir sur des éléments historiques et culturels concernant le Jour du Non
Modalités de travail	En classe entière
Support	<p>Wordwall</p> <p>Extrait 1 sur YouTube : https://www.youtube.com/watch?v=l8JzuSXs0GU</p> <p>Extrait 2 sur YouTube : https://www.youtube.com/watch?v=T9PZH_58Ril&t=925s</p>
Déroulé	Stella et Maria présentent aux apprenants un quiz sur Wordwall : il est constitué de quelques questions sur le Jour du Non. Dans ce quiz, sont glissés des mots grecs. À chaque réponse donnée, il y a un échange.

Activité 4 : Histoire officielle / pas officielle	
Durée	15 minutes

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

Compétences travaillées	Compréhension écrite Compétence culturelle
Objectifs	Approfondir le point culturel
Modalités de travail	En classe entière
Supports	Polycopié, tableau blanc
Déroulé	<p>Mélissa et Arthur proposent une liste d'affirmations, créée par Mélissa, concernant le Jour du Non : ces affirmations font-elles partie de l'histoire officielle grecque ou non ?</p> <p>Les apprenants doivent répondre en réutilisant la forme affirmative ou négative.</p> <p>A chaque correction de réponse donnée, il y a un échange, avec des infos supplémentaires, non relatés par l'histoire officielle mais documentés.</p>

Activité 5 : Présentation de la chanson « Σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ »	
Durée	10-15 minutes
Compétences travaillées	Compétence culturelle
Objectifs	Faire découvrir une chanson en grec ainsi que le contexte qui l'entoure
Modalités de travail	En classe entière
Supports	<p>La chanson « Σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ » reprise par le rappeur Killah P</p> <p>https://youtu.be/AstiKn381e8?si=pHmskgLX1arm6JFX</p>
Déroulé	<p>Mélissa, Stella et Maria présentent le rappeur Killah P et son assassinat en 2013 par le parti néo-nazi Aube dorée.</p> <p>Ecoute de la chanson.</p> <p>Explication des paroles de la chanson.</p>

Annexe 9 : Consignes des retours réflexifs à remettre (p.1) - Version
mise à jour le 12/11/2024



RETOUR REFLEXIF
(mis à jour 12/11/2024)

UE45 Enseignement interactif à un public universitaire
Volet - Enseignement réflexif du grec moderne

Vous enseignez le grec moderne à un public universitaire plurilingue et pluriculturel (les étudiants du M1 DDL-FLE) tout en collaborant au sein d'un groupe binational et pluriculturel. Pour l'évaluation de cette Unité d'Enseignement, vous devez réaliser et rédiger un **retour réflexif** sur vos expériences et vos pratiques.

Attentes et contenus (à titre indicatif)

1. Une **introduction** dans laquelle vous présentez le contexte de votre expérience d'enseignement, vos missions principales et responsabilités.
2. Le **corps de texte** :
 - a. **Répertoire des activités**
Vous présentez l'ensemble de vos activités, celles que vous avez préparées, conçues, présentées. Ce répertoire peut prendre la forme que vous souhaitez, texte, liste à points, tableau, que vous pourrez, si besoin, commenter.
 - b. **Analyse d'une activité réalisée**
Vous développez une activité que vous avez menée en précisant pourquoi vous l'avez choisie. Cette partie doit être envisagée comme une analyse réflexive d'une de vos productions, depuis la réflexion, la préparation et l'enseignement jusqu'au retour que vous avez eu/fait. Vous précisez les méthodes, stratégies et outils mis en place pour mener cette activité, qu'elle ait fonctionné ou non.
 - c. **Travail collectif en contexte binational/pluriculturel**
Vous présentez les modalités du travail en équipe pluriculturel, comment ce contexte particulier a influencé votre façon de préparer, penser et dispenser le cours. Vous évoquez votre rapport à l'objet enseigné, le grec moderne, et expliquez les impacts que ce cours a eu sur votre pratique enseignante.
3. Une **conclusion** : Vous évoquez vos réussites, vos difficultés, l'évolution de votre identité professionnelle, les leçons que vous tirez de cette expérience et les pistes à travailler pour la suite en guise d'ouverture.
4. Une **bibliographie** (le cas échéant) : si vous vous appuyez sur des lectures, des articles ou des théories vues au cours de votre formation, listez-les dans une bibliographie en respectant les normes APA

Annexe 10 : Consignes des retours réflexifs à remettre - Version présentée à la rentrée universitaire 2024



RETOUR REFLEXIF

UE45 Enseignement interactif à un public universitaire Volet - Enseignement réflexif du grec moderne

Dans le cadre de la formation M2 DDL-FLE *Parcours Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et culturelle*, vous enseignez le grec moderne à un public universitaire plurilingue et pluriculturel (les étudiants du M1 DDL-FLE) tout en collaborant au sein d'un groupe binational et pluriculturel. Pour l'évaluation de cette Unité d'Enseignement, vous devez réaliser et rédiger un **retour réflexif** sur vos expériences et vos pratiques.

Attentes et contenus (à titre indicatif)

1. Un **sommaire** : indiquez clairement les parties et sous-parties de votre document pour faciliter la lecture et la navigation
2. Une **introduction** : présentez le contexte de votre expérience d'enseignement (public cible, lieu, contexte) et annoncez brièvement les points que vous allez développer dans votre réflexion
3. Le **corps de texte** : développez une analyse en suivant les axes suivants
 - a. **Missions** :
 - i. Décrivez vos principales missions et responsabilités
 - ii. Comment avez-vous adapté vos pratiques pédagogiques à un public universitaire plurilingue et pluriculturel ?
 - iii. Quels défis spécifiques avez-vous rencontrés dans la gestion de cette diversité linguistique et culturelle ?
 - b. **Évolution et analyse de votre répertoire didactique**
 - i. Réfléchissez à l'évolution de votre répertoire didactique (méthodes, outils, stratégies) au fil de cette expérience.
 - ii. Présentez une activité que vous avez réalisée et expliquez en quoi elle est significative dans votre pratique enseignante
 - iii. Quels ajustements avez-vous apportés à vos approches pédagogiques pour répondre aux besoins du public ?
 - iv. En quoi le travail en groupe dans un contexte binational/pluriculturel a-t-il influencé votre façon de préparer et dispenser vos cours ?



c. Bilan global de l'expérience

- i. Vos réussites : quelles compétences avez-vous développées ou renforcées ?
 - ii. Vos difficultés : quelles difficultés avez-vous rencontrées et comment les avez-vous surmontées ?
 - iii. Votre progression personnelle et professionnelle : comment cette expérience a-t-elle influencé votre vision de l'enseignement des langues dans des contextes pluriculturels ? En quoi a-t-elle enrichi vos compétences ?
 - iv. Les leçons que vous tirez de cette expérience et les pistes à améliorer pour la suite
4. Une **conclusion** : résumez les points essentiels de votre réflexion et apportez une ouverture sur la suite de votre parcours, en mentionnant notamment les aspects de l'enseignement que vous souhaitez améliorer ou approfondir
5. Une **bibliographie** (le cas échéant) : si vous vous appuyez sur des lectures, des articles ou des théories vues au cours de votre formation, listez-les dans une bibliographie en respectant les normes APA

Format et structure (à titre impératif)

- **Longueur** : entre 5 et 10 pages (Police 12, interligne 1,5, texte justifié)
- **Structure** : utilisez des sous-parties pour chaque grande section (missions, évolution, bilan etc.)
- **Bibliographie** (le cas échéant) : mentionnez l'ensemble des sources utilisées en suivant les normes APA (<https://www.compilatio.net/blog/normes-apa>)
- Respect du **style académique** : clarté, précision, cohérence
- **Dépôt** sur l'espace Moodle UE45 au format « .docx » (le format PDF n'est pas autorisé)
- **Nom du fichier** : NOM_Prénom_Dossier_UE45

Evaluation

Votre retour réflexif sera évalué sur :

- La qualité de votre argumentation et de votre analyse
- Votre capacité à mettre en perspective vos expériences et vos pratiques
- La clarté et la structuration de votre dossier
- La rigueur de votre bibliographie, si applicable

*N'oubliez pas de **prendre du recul** et **d'adopter un regard critique** sur vos expériences. Ce travail est l'occasion de mettre en lumière vos apprentissages et de formuler des pistes d'amélioration. La structure peut être modifiée en fonction des éléments que vous souhaitez développer.*

Annexe 11 : Les étapes d'analyse des données par T.E. (Dionne, 2009)

Tableau 3
 Les étapes d'analyse des données par T.E.

Étapes	Description de la procédure
I. Catégorisation ouverte	Lecture globale des verbatims (<i>open coding</i>) et catégorisation systémique.
II. Catégorisation axiale	Regroupement des segments entre eux (<i>axial coding</i>) en fonction de la première catégorisation.
III. Élaboration de l'arbre catégoriel	Sélection des catégories selon leur importance (catégories principales « <i>core</i> »; secondaires; sous-catégories).
IV. Rédaction des mémos analytiques	Rédaction de mémos analytiques en fonction des diverses catégories retenues; définition des catégories, dimensions et indicateurs (description du phénomène).
V. Association des regroupements catégoriels	En fonction des définitions, dimensions et indicateurs spécifiés, établissement de liens de correspondance entre les catégories (ordonnancement conceptuel).
VI. Éléments de théorisation	En fonction de ce qui émerge de l'étape précédente, lien entre les regroupements catégoriels et le cadre conceptuel et théorique (théorisation).

**Annexe 12 : Questionnaire soumis aux étudiants du Master 2 ELE le
8/03/2025**

Questionnaire

**Expérience de coenseignement
dans le cadre du module « Enseignement réflexif du grec moderne**

- 1) Est-ce que tu étais réticent(e) à l'idée d'enseigner à plusieurs au tout début du semestre ?

OUI / NON

- 2) Est-ce que tu aimerais enseigner à plusieurs à l'avenir ?

OUI / NON

Si oui, à quelles conditions ?

Si non, pour quelles raisons ?

- 3) Est-ce que tu considères que cette expérience t'a formé(e) à co-enseigner ?

OUI / NON

Si oui, est-ce plutôt : (Tu peux surligner de 1 à 4 propositions)

- 1) L'expérience même
- 2) L'encadrement de Léo Roy
- 3) Ton propre retour réflexif
- 4) Le retour réflexif des M1
- 5) Autre chose :

Si non, peux-tu expliquer pourquoi ?

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

- 4) Est-ce que tu penses que tu seras amené(e) à co-enseigner dans ta vie professionnelle ?

OUI / NON

Annexe 13 : Témoignages décrivant les étapes de l'organisation à 13 enseignants

NB : Les témoignages ci-dessous, extraits des retours réflexifs des étudiants, sont retranscrits tels quels. Cette remarque vaut également pour les annexes qui suivent.

« Après la réalisation du premier cours l'équipe enseignante a décidé de se diviser en deux groupes dans le but de rendre les cours plus amusants et intéressants pour les apprenants ». (Semeli)

« Comme nous étions treize, le déroulement du cours a été un défi. Nous nous sommes décidés, donc, de diviser le travail. Plus précisément, il y avait des fois où certains parmi nous, nous avons été chargés de la planification des cours, c'est-à-dire définir les objectifs des cours ultérieurs (objectifs linguistiques, objectifs communicatifs, objectifs culturels etc.) et d'autres ont été chargés de la préparation détaillée de chaque cours (la préparation des activités, les fiches pédagogiques etc.) ». (Miltos)

« Nous étions 13 enseignant.es au total et nous devons donc préparer un programme, les activités, les séances et animer deux heures de cours par semaine pendant tout ce premier semestre. Nous avons fait en sorte de participer à tous les aspects de la préparation des cours. Ainsi, je n'avais pas de rôle précis. En fonction des semaines, je participais ou non à la préparation et à l'animation des cours. Nous fonctionnions sous forme de groupes. Ainsi, chaque semaine, un groupe s'occupait de la préparation ainsi que de l'animation des cours. En parallèle, un autre groupe s'occupait de préparer la progression afin de savoir quels thèmes et éléments nous allions aborder dans les semaines à venir. Nous avons également créé un groupe consacré à l'évaluation, afin de préparer ces dernières, mais dont je ne faisais pas partie ». (Benoît)

« Il nous était impossible de dispenser ce cours à 13 enseignants ; nous avons donc eu l'idée de créer deux groupes distincts, l'un préparerait la séance à venir, l'autre préparerait la progression des deux séances suivantes (les contenus linguistiques et culturels). Nous avons alterné ces groupes au fil des semaines afin que chacun ait l'opportunité de travailler avec tout le monde. Ce dispositif a permis d'être en observation des cours de ses camarades ». (Victor)

« Comme évoqué lors de l'introduction, nous avons, tout au long du semestre, travaillé à 13 pour dispenser les cours d'apprentissage réflexif du grec moderne. Il faut cependant noter que les modalités de travail ont beaucoup changé durant ces 12 semaines d'enseignement. En effet, au premier cours, nous avons tous tenu à participer à la préparation d'une activité et à présenter celle-ci. Nous nous sommes cependant rendu très vite compte que le nombre de professeur handicapait le bon déroulement de la séance et mettait les apprenants mal à l'aise. Nous avons donc, dès la semaine suivante, fait le choix de diviser le groupe de la façon suivante : 7 d'entre nous travaillait sur la préparation de la prochaine séance et 6 d'entre nous travaillait sur la création de la progression. Bien que chronophage, nous avons décidé de garder ce système sur plusieurs semaines et d'alterner chaque semaine la tâche attribuée aux groupes. Par exemple, la semaine 1 le groupe A travaillait sur la progression alors la semaine 2 ce même groupe travaillait sur la préparation du cours de grec. Nous avons aussi voulu modifier les groupes toutes les deux semaines mais cela s'est avéré trop compliqué. Cette organisation a duré 3 à 4 semaines jusqu'à ce que M.

Roy, témoin de nos difficultés, décide de nous imposer 3 groupes : un groupe dédié à la création de l'évaluation, un groupe dédié à la création de la progression et un groupe dédié à la préparation du cours. Il faut noter que ces groupes n'étaient pas figés. En effet, lorsque le groupe progression a fini de préparer cette dernière, il a rejoint le groupe de préparation des séances. Idem pour le groupe évaluation. Ce système a permis de mieux répartir la charge de travail et ainsi laisser plus de temps libre à une partie de la classe qui découvrait lors des réunions le mardi soir ce qui était proposé par leurs camarades. Malgré ces changements de modalités de travail, le groupe de préparation du cours de grec s'est toujours organisé de la sorte : tout le monde participe à la conception des activités puis un binôme franco-grec se charge de la préparation d'une activité qu'il présentera lors de la séance ». (Joëlle)

« A la suite du premier cours, nous nous sommes rendu compte qu'il ne fallait pas que tout le monde contribue systématiquement à la conception d'activités ». (Arthur)

« Au tout début, nous avons tous participé au processus d'enseignement, mais vu que nous étions 13, cela n'était plus pratique. C'est pour cela que nous nous sommes répartis aux équipes de préparation et d'observation ». (Stella)

« La préparation du premier cours a été réalisée en groupe de 13 enseignants (notre groupe au complet). Je garde le souvenir d'un processus chaotique et complexe, où 13 opinions s'opposaient ». (Alice)

« Malgré ces difficultés, j'ai observé que tous les membres du groupe étaient animés par la volonté de bien faire et de participer. Cependant, concevoir et enseigner un cours dans ces conditions nous a convaincus qu'il serait impossible de réitérer ce fonctionnement. Pour les cours suivants, nous avons donc décidé de diviser le groupe enseignant en deux. L'un des sous-groupes adoptait un rôle d'observateur et s'occupait de la progression de la semaine suivante, tandis que l'autre préparait et dispensait le cours. Après le cinquième cours, nous avons opté pour une organisation en trois groupes : évaluation, progression/observation et enseignement/animation ». (Alice)

« Pour le premier cours, nous avons tous souhaité participer à la préparation et à la présentation du cours, cependant, nous nous sommes vite rendu compte, lors de la préparation puis en étant face à la classe, que ce n'était pas possible d'avoir autant d'enseignants pour un cours. C'est pourquoi dès le second cours, Monsieur Roy nous a conseillé de nous diviser en deux groupes, mon groupe préparait le cours suivant alors que l'autre groupe préparait la progression jusqu'au cours 4. Ainsi, pendant chaque cours, 5 à 7 personnes étaient les professeurs pendant que les autres étaient observateur. La semaine suivante, mon groupe a préparé la progression jusqu'au cours 6, alors que l'autre groupe préparait le cours 3. Nous voyant déjà épuisés par la charge du travail que demande le master et devant la nécessité de préparer les évaluations de ce cours, Monsieur Roy nous a alors conseillé de nous diviser à nouveau en trois groupes, l'un qui s'occuperait du cours 4, un autre de la progression et un dernier des évaluations. J'ai ainsi pu imaginer, avec mes collègues, la progression jusqu'à la fin du semestre. Le groupe se chargeant des évaluations a préparé l'évaluation de mi-semestre, les consignes des exposés thématiques que les groupes devaient présenter en binôme lors de la dernière séance ainsi que les consignes pour le retour réflexif sur leur expérience d'apprentissage à rendre pour le 12 décembre ». (Elodie)

« Pour commencer, il nous a fallu comprendre nos tâches en tant qu'enseignants et étudiants dans le cadre de cet UE, afin de s'organiser pour le semestre. Dès les premières semaines, nous nous sommes divisés en plusieurs groupes de travail. Nous avons alors trois groupes : un de

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

préparation du cours, un pour la progression générale et un dernier pour la mise en forme du Moodle. Au fur et à mesure des semaines et des cours, notre organisation concernant les groupes a évolué. Chaque semaines nous essayions de faire une rotation dans le groupe des enseignants et de même pour le groupe de préparation du cours, qui était tout simplement le même, car il était plus simple d'enseigner les activités que nous avons conçu. Le groupe d'évaluation a été créé à partir du quatrième cours pour prendre en charge les 3 types de bilans ». (Laura)

« Pour toutes ces tâches, nous, les enseignants, avons dû nous organiser et collaborer efficacement en formant de petits groupes pour répartir et mieux gérer le travail. Il a également été nécessaire de nous retrouver chaque semaine en dehors des heures de cours ainsi que de travailler en autonomie pendant beaucoup d'heures ». (Maria)

Annexe 14 : Témoignages de deux étudiants non hellénophones ayant élaboré en quasi autonomie une activité en grec

« L'activité que j'ai choisi d'analyser est la n°3, « Les verbes Πάω et Μένω ». Durant la réunion de préparation, c'est Maria qui a suggéré l'élaboration d'une activité pour ces deux verbes en nous servant d'un logiciel ou site permettant d'exploiter des dessins pour illustrer des concepts. La réflexion qui a mené à l'envie de nous servir d'illustrations pour cet exercice : « Πάω » et « Μένω » sont des verbes plutôt simples à faire comprendre avec des personnages et des flèches, et nous pensions alors que les apprenants ne seraient certainement pas confus quant au choix du verbe qui devrait être fait en voyant les images. Avec Victor, nous avons choisi Canva pour réaliser notre diaporama car nous connaissions déjà le site. Puisqu'aucun de nous deux ne parle grec, concevoir l'exercice nous a permis de nous améliorer : en effet, c'est nous qui avons inventé les phrases en réutilisant ce qui avait été appris préalablement, et en dehors de quelques fautes d'orthographe pour des raisons que j'ai mentionnées dans la deuxième activité de mon répertoire, nos phrases ont été validées par Maria, Stella et Mélissa. Une fois les illustrations trouvées, il n'a pas fallu plus de 30 minutes pour concevoir l'activité telle que présentée en classe. Lorsque Victor l'a présentée, j'étais en observation. J'ai pu voir que les apprenants ont vite compris les phrases qui étaient attendues grâce aux images ! Comme les verbes avaient été expliqués et conjugués au tableau avant de faire l'exercice, le groupe-classe n'a éprouvé aucune difficulté que j'ai pu observer. En plus de faire comprendre ce que chaque verbe signifie, l'exercice a aussi souligné que même si « Πάω » et « Μένω » semblent être des verbes qui pourraient appartenir au même groupe en raison de leur terminaison similaire, ils se conjuguent différemment. Aucun apprenant n'a craint de s'exprimer durant cet exercice, ce qui signifie qu'il avait été correctement préparé et était adapté au niveau du groupe-classe. » (Arthur)

« Avec le groupe classe de six étudiants, nous avons souhaité créer un support d'activité avec Canva, logiciel gratuit de design graphique. Je connaissais ce logiciel en tant qu'étudiant de Master 1 FLE où j'avais eu l'opportunité de créer des pages personnalisées de manuels. En tant que futur enseignant de FLE, j'étais curieux de savoir comment utiliser ce logiciel pour rendre un cours plus ludique et interactif.

Maria se sert souvent de Canva et estime qu'il s'agit d'un outil pertinent comme support d'activité FLE. Elle nous a convaincus de l'utiliser avec Arthur pour l'activité 2 du cours 6. Nous nous sommes réunis en distanciel pour créer le scénario de personnages auxquels nous avons donné des prénoms, des lieux d'habitation et des lieux de destination. Nous nous sommes servis des personnages du logiciel pour les placer à côté de différentes cartes des pays d'origine de nos apprenants (Algérie, Brésil, Grèce, France). Notre objectif était de favoriser la prise de parole avec les verbes « aller » et « habiter » (« πάω » et « μένω ») en utilisant les pronoms personnels « il » ou « ils, elles » comme si les étudiants se projetaient à la place des personnages. Il s'agissait donc d'une activité de réemploi de verbes déjà vus.

Nous avons prévu un polycopié afin que les apprenants écrivent leurs propositions écrites de phrase « il habite dans tel pays, il va tant tel pays. » L'objectif était à la fois une production orale et une production écrite de l'activité. Les apprenants ont bien participé à l'oral mais il n'y a pas eu de production écrite en simultané. Une fois la bonne réponse donnée en groupe, chacun a écrit la phrase correcte.

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

Pour bien préparer cette activité, nous avons demandé à Mélissa, étudiante franco-grecque de corriger le Canva avec le bon accent et le lexique correct. Avec Arthur, nous nous sommes sentis plus rassurés avec cet exercice sans possibilité d'erreurs car supervisé par une experte de la langue cible.

En bilan de fin de séance, nous avons estimé que l'objectif de réemploi des verbes « aller » et « habiter » (« πάω » et « μένω ») conjugués à la 3ème personne du singulier et du pluriel au présent de l'indicatif était atteint. Les étudiants ont compris facilement l'enjeu de l'exercice numérique et ont participé activement. Lors des cours suivants, nous avons pu observer que les étudiants utilisaient plus facilement ces deux verbes de la vie quotidienne. Ils ont conjugué plusieurs fois « habiter » et « aller » (« πάω » et « μένω ») grâce à cet exercice d'où une mémorisation accrue. Nous avons commencé à lire le retour réflexif des étudiants et ils nous ont souvent reproché de ne pas avoir prévu suffisamment de réemploi de notions déjà vues. Cet exercice de révision, de réemploi avec le support Canva a donc été apprécié.

En tant que futur enseignant, je tiendrai compte de ces critiques pour créer des activités où les apprenants remobilisent régulièrement leurs connaissances. » (Victor)

Annexe 15 : Témoignages qui attestent des apprentissages liés au co-enseignement

Apprendre à déléguer le travail

« Travailler sur un même cours à treize était par moment compliqué parce que cela demandait beaucoup de discussions, de remises en question mais aussi de concessions. Je pense que nous n'avons pas toujours su lâcher prise et réellement se diviser les tâches ». (Benoît)

« Un travail comme celui-ci avec autant de pairs n'est pas toujours le plus simple, nous pouvons noter les différentes difficultés rencontrées par le groupe, comme celui sur la répartition des tâches au début. Cependant ces difficultés sont ce qui en font une expérience d'autant plus impactante sur ma pratique professionnelle ». (Laura)

« Pour conclure, cette expérience d'enseignement pluriculturelle a été un vrai défi quant au travail d'équipe car il m'a parfois été difficile de délégué le travail ce qui a pu être parfois source d'un sentiment d'inutilité ». (Joëlle)

Apprendre à repérer ses forces et ses faiblesses pour mieux se compléter

« J'ai aussi appris que lorsqu'on travaille en binôme, il y a parfois des disparités dans les connaissances et les capacités des uns et des autres ce qui peut impacter la posture enseignante adoptée. Il est donc très important de bien définir en amont le rôle de chacun. Par exemple, pour l'activité « tu préfères » qui a pris place lors de la séance 9, Christos ne savait pas se servir de Canva et ne savait pas comment présenter l'activité alors que de mon côté je n'arrivais pas à prononcer les phrases. Nous avons donc décidé que je créerais le diaporama, que Christos animerait l'activité pendant que moi j'expliquerais les consignes. Ainsi, personne ne s'est senti mis de côté ou inutile ce qui peut parfois arriver lorsque l'on travaille en binôme. »

« Avec le recul, je me rends à présent compte que j'aurais dû me concentrer sur la création d'activité plutôt que de vouloir à tout pris enseigner car cette dernière me procurait un vrai sentiment de satisfaction ». (Joëlle)

« De plus, savoir que je pouvais compter sur mes collègues, qui pouvaient prendre le relais si je sentais que j'étais limitée dans mes compétences linguistiques, a été un soutien précieux. Cette collaboration m'a permis de conscientiser l'importance du travail en équipe et du partage des compétences et connaissances ». (Alice)

« Dans l'ensemble, cette expérience a mis en lumière l'essence du travail d'équipe et l'importance de combiner des compétences et des perspectives variées pour atteindre un objectif commun ». (Christos)

« Il m'était, en revanche, plus compliqué d'imaginer des stratégies pour introduire les notions (verbe être, articles définis, l'adjectif possessif). Ce sont d'autres membres du groupe qui ont proposé des idées, correspondant à la

logique de l'approche inductive, encouragée par notre enseignant encadrant, Léo Roy ». (Mélissa)

« Pour le cours 4, notamment pour l'enseignement des chiffres et nombres, je me suis davantage appuyée sur certains étudiants français de notre collectif qui bénéficiaient d'une expérience d'apprenant de grec moderne, vécue l'année précédente, dans le cadre de leur Master 1 en didactique des langues à l'Université d'Angers. Ils ont suggéré de reprendre des exercices effectués l'année précédente qui, selon eux, avaient bien fonctionné. Arthur m'a expliqué le principe et, ensemble, nous avons élaboré les supports et avons pris en charge l'animation de cette activité. [...]. Enfin, j'ai proposé l'idée de la danse à la fin pour concrétiser l'apprentissage des chiffres par un engagement du corps. Cela avait également pour objectif d'instaurer un climat de classe chaleureux, puisque Mme Menouti, en visite à Athènes, accompagnée de Mme Guédât-Bittighoffer et de Mme Rousseau-Gadet, ont souhaité prendre part à ce cours. Aucun des membres du groupe de préparation n'étant très à l'aise en danse, nous avons demandé à Stella, notre danseuse spécialiste, si elle accepterait de mener cette activité, proposition qu'elle a reçue avec enthousiasme ». (Mélissa)

« J'ai compris l'importance de la réflexivité, que ce soient les apprenants qui me fassent leurs retours sur mes pratiques ou moi qui y réfléchisse. Au regard des retours des M1, je veillerai à effectuer des répétitions régulières de notions importantes, à corriger régulièrement et rapidement leurs devoirs à la maison ou leurs évaluations, à questionner mes pratiques et à demander de l'aide aux collègues plus compétents que moi sur les sujets qui me font défaut ». (Alice)

Apprendre à faire des concessions

« Enseigner une langue auparavant inconnue, avec mon groupe de 12 camarades/collègues, à des étudiants de Master 1 de FLE a été une expérience exigeante, mais fortement enrichissante. Elle a non seulement renforcé ma capacité à m'adapter et à collaborer, m'a poussé à faire des concessions ». (Alice)

« De plus, une autre réussite personnelle était d'avoir pu travailler dans une si grande équipe, vu que mon perfectionnisme a pu être mis à côté pour maintenir le même rythme avec le groupe ». (Stella)

Apprendre à s'affirmer

« En tant qu'une personne souvent discrète, ma propre réussite était d'avoir pu m'exprimer librement au sein d'un groupe un peu hétérogènes au niveau d'âge et de manière de pensée. » (Stella)

« En outre, grâce à ce processus, j'ai également compris l'importance de bien fixer des limites dans les relations humaines, en particulier dans le contexte professionnel, lorsque nous collaborons pour atteindre un objectif commun. Alors, j'ai appris à mieux gérer ces dynamiques afin que l'équipe puisse travailler de façon transparente et efficace ». (Christos)

Apprendre à bien communiquer avec les autres

« J'ai tout de même conscience que je dois faire attention à ma façon de communiquer »

«. Par ailleurs, nous devons avouer que le sens de l'empathie dans le cadre scolaire illustre également comment les enseignants peuvent établir des relations saines qui favorisent la collaboration et la compréhension mutuelle ». (Christos)

Apprendre à accepter la critique

« Lors de la réunion le mardi suivant avec la totalité des collègues et Monsieur Roy, beaucoup ont exprimé des inquiétudes concernant la difficulté et la lisibilité de nos dialogues. Ce fut un véritable choc et alors face à cette situation, je refuse d'écouter mes collègues et décide intérieurement de ne pas effectuer de changement. Après le temps passé sur tous les documents, il m'était inconcevable qu'il soit si difficile alors que nous avions pensé à tout. Puis, je me suis dit que les remarques n'étaient ni contre moi, ni contre mon travail (notre travail) mais que mes collègues avaient un réel objectif de faire avancer nos pratiques, je les améliorer, de conseiller. Étant dans le même état d'esprit, j'ai alors compris qu'il fallait que l'on trouve une solution avec Sofia. Alors déçues, mais motivées, nous avons pris note d'un maximum de remarques : les dialogues comportaient trop d'éléments à remplir, utilisaient un vocabulaire inconnu et comportaient des espaces difficiles à compléter. Bien que d'autres idées aient été proposées, Monsieur Roy a alors indiqué deux solutions, soit nous gardons cette idée en devoir à la maison et nous refaisons une activité (ce qui implique une certaine perte de temps et d'énergie à deux jours du cours), soit il nous conseille vivement de garder ce travail effectué mais tenir compte des conseils et améliorer l'activité. Ainsi, nous avons élaboré une seconde version qui a davantage convaincue l'équipe enseignante, puisqu'elle était plus claire et nous avons modifié les modalités de travail. Nous avons décidé de ne travailler que le menu du restaurant et animer ce travail en trois étapes. La lecture du menu se ferait de manière individuelle, le remplissage et la lecture progressive du dialogue s'effectueraient en classe entière, enfin, le jeu de rôle serveur/client se réalisera en binôme ». (Alice)

Apprendre à bien se coordonner en amont sur les modalités d'intervention ou d'évaluation

Mais je me suis vite rendu compte que les apprenants ne comprenaient pas la question. En effet, il s'agissait d'une formulation qu'il n'avait jamais vu. Je pense que Semeli n'a pas remarqué leur incompréhension puisqu'elle a continué de leur demander s'ils remarquaient la différence. Ainsi, nous nous sommes retrouvées à demander toutes les deux des choses différentes aux apprenants, malheureusement je ne me voyais pas montrer mon désaccord avec ma collègue face à ces derniers c'est pourquoi j'ai directement indiqué aux apprenants la signification de la question pour qu'ils tentent ensuite de trouver la différence. Pour éviter cette situation, nous aurions dû davantage réfléchir au déroulé de notre activité et aux consignes que nous allions donner ». (Elodie)

« Cette préparation laborieuse a eu des répercussions sur le premier cours, qui ne s'est pas déroulé dans des conditions optimales : la salle était exigüe, il faisait relativement chaud et nous n'avions pas défini les modalités d'intervention, ni pour les enseignants, ni pour les étudiants de Master 1. Il

nous arrivait de passer parfois dans les groupes afin de demander si tout se passait bien et discuter de certaines notions. C'est en lisant les retours de ces derniers que j'ai réalisé la pression qu'ils ont ressenti à cet instant (nous passions souvent, les interrompions etc...). »

« Un sujet sensible a également été abordé au cours de cette séance et sa gestion a généré un certain malaise chez moi. À ce sujet, j'avais noté une remarque dans mon carnet : si l'on n'anime pas une activité et que notre intervention n'apporte aucune information linguistique ou culturelle pertinente, il est préférable de ne pas intervenir ». (Alice)

« Avec le recul, bien que le portfolio ait été une bonne idée pour que les étudiants gardent une trace de ce qu'ils avaient vu depuis le début des cours, nous en avons oublié la réflexivité. Cela nous aurait permis d'ajuster notre position professionnelle, au vu des retours des Master 1 sur le sentiment de conflit existant au sein de l'équipe enseignante ». (Alice)

Apprendre à assurer une cohérence pédagogique entre chaque cours

« Je pense qu'un point négatif de cet enseignement collectif, notamment dans notre situation (le fait de changer les enseignants chaque semaine), est le manque de continuité entre les cours. Nous avons souhaité aborder plusieurs thématiques, passant parfois d'un thème à un autre sans qu'ils aient de lien. De plus, lors du cinquième cours, j'ai proposé la mise en place d'un rituel en chaque début de cours durant lequel les enseignants grecs iraient vers les étudiants afin de poser des questions de présentation vues dans les cours précédant (Comment tu t'appelles ? D'où viens-tu ?). C'est un rituel que les enseignants avaient mis en place lorsque j'étais étudiante du cours de grec, et je pensais que ce serait bien de l'instaurer également pour que les apprenants puissent remobiliser ce que l'on voyait dans les cours précédents et nous assurer de leur compréhension. Cependant, ce rituel n'a pas été poursuivi au cours suivant ce qui est dommage. De plus, par manque de temps pendant le cours, il a été demandé à quelques reprises aux apprenants de rendre des devoirs qui ne leur ont été rendus plus tardivement. Nous aurions pu mettre les corrections sur Moodle, cela aurait évité ces délais ». (Elodie)

« Aujourd'hui, je réalise avec le recul, que cette activité a tout simplement manqué de temps pour la faire vivre. Nous sommes passées trop vite sur les notions et les collègues du cours suivant n'ont pas effectué la correction de la fin de l'exercice. Responsabilité alors partagée puisque Sofia et moi avons oublié de ramasser les travaux des étudiants et d'en effectuer la correction, de notre côté ». (Alice)

Apprendre à gérer le temps

« Enfin, j'aimerais ajouter une note concernant le respect du temps. Pour ne pas reproduire l'erreur du cours précédent, nous avons décidé de veiller avec attention à la durée de chaque activité. C'est lors de ce cours que nous avons inauguré notre méthode de pancartes indiquant les 10 minutes, puis les 5 minutes restantes. Celle-ci a très bien fonctionné et nous a permis de faire toutes les activités prévues, sans charge mentale. Étant donné son succès, cette méthode a été reprise à chaque cours qui a suivi ». (Mélissa)

Apprendre à faire de la place à l'autre

« En outre, une autre question qui est apparue au cours de notre collaboration était la plainte de certains collègues Français qui avaient souvent l'impression de posséder un rôle plus marginal qui accouchait un sentiment de mise en écart concernant la procédure de l'enseignement à cause de leur manque de connaissances adéquate de la langue. Nous avons essayé de résoudre ce problème en leur donnant plus de place dans les parties culturelles de l'enseignement, où les explications étaient principalement données en français. Cette répartition des rôles a non seulement renforcé notre collaboration, mais a également ajouté une dimension pluraliste à notre enseignement ». (Christos)

Apprendre à ajuster sa posture professionnelle afin de ne pas laisser transparaître les éventuels conflits existants au sein de l'équipe enseignante

« Avec le recul, bien que le portfolio ait été une bonne idée pour que les étudiants gardent une trace de ce qu'ils avaient vu depuis le début des cours, nous en avons oublié la réflexivité. Cela nous aurait permis d'ajuster notre position professionnelle, au vu des retours des Master 1 sur le sentiment de conflit existant au sein de l'équipe enseignante ». (Alice)

Annexe 16 : Témoignages qui décrivent le processus des étudiants hellénophones testant leurs activités sur les étudiants non-hellénophones

« La coopération avec les collègues français a mis en lumière la véritable force de notre équipe. Malgré le fait qu'ils aient un répertoire de grec trop limité, leur rôle était crucial pour s'assurer que notre matériel était pertinent et adapté aux besoins de nos apprenants francophone aussi. Plus précisément, nos collègues Français confirmaient que le contenu était clair et compréhensible et suggéraient différentes manières pour que sa présentation soit plus efficace dans la classe ». (Christos)

« Lors de la préparation des questions dans lesquelles nous avons glissé des mots écrits en grec, il me semblait que Maria surestimait un peu trop le niveau des étudiants. Le fait d'avoir Arthur et Victor, étudiants français, dans notre groupe de préparation a été fort utile puisqu'ils nous ont servi de cobayes pour cette activité afin d'ajuster le niveau linguistique des questions ». (Mélissa)

« Mon apport personnel dans ce travail en binôme franco-grec a été la possibilité de me mettre à la place des apprenants de M1 français apprenant la langue et culture grecques. N'étant pas natif, j'ai pu corriger les propositions des étudiantes grecques quand je les jugeais trop difficiles. Pour le Kahoot du cours 5, Marina avait mis la barre un peu haute concernant les questions autour de l'heure en grec. Je me suis permis de corriger ses propositions en les réadaptant à un public débutant ». (Victor)

Annexe 17 : Activités conçus par les étudiants non-hellénophones

Témoignage d'Alice

Répertoire concernant les activités en cours de grec

- Cours 1, le cours introductif

Lors du premier cours, toute l'équipe pédagogique (13 enseignants) a collaboré pour préparer et présenter l'UE. Avec Joëlle, nous avons rappelé les informations générales concernant le cours. J'ai présenté les objectifs et me suis assurée de l'aspect numérique, tandis que Joëlle a abordé d'autres éléments.

- Cours 2, l'alphabet et la géographie

Après le premier cours, mes collègues et moi avons décidé de se diviser en deux pour les cours suivants. Six enseignants ont donc co-construit les supports et activités de ce cours. J'ai conçu deux versions d'une activité sur la lecture via Genially, une utilisée en devoir maison volontaire (la version 1) et l'autre en classe (la version 2, améliorée). J'ai co-animé cette activité avec Christos, en suivant une méthode de binômes franco-helléniques. J'ai également donné les consignes d'une activité basée sur des dialogues à reconstituer, afin de familiariser les étudiants aux échanges oraux en grec (en écoutant nos saynètes) tout en les rendant acteurs de leur apprentissage (ils devaient se déplacer pour s'apparier avec la bonne réponse ou la bonne question).

- Cours 5, les lieux et les heures

En réponse aux retours de l'équipe enseignante des séances précédentes, nous avons révisé nos pratiques pédagogiques, incluant un rituel musical et une clarification des règles de prise de parole. Avec Maria, nous avons co-conçu un polycopié d'exercices / leçon, où j'ai pris en charge le recto (exercices) et elle, le verso (explications sur les heures). Une erreur dans les correspondances images/phrases m'a permis de mieux cerner l'importance de tester les supports avant l'impression. J'ai également co-animé une activité avec Stella (que je détaille dans la partie suivante).

- Cours 9, le cours final, les couleurs et traditions de Noël

J'ai co-conçu et animé une activité sur les couleurs avec Christos, en intégrant des exercices adaptés aux déclinaisons grecques dans un diaporama. Les couleurs non déclinales sont apparues en contexte dans une phrase, les autres ont tout

simplement été présentées. Nous avons exploité des images générées avec une IA pour l'enrichir. Une seconde activité portait sur les traditions de Noël, où nous avons réalisé un diaporama ainsi qu'un support textuel de présentation. J'ai ici eu beaucoup de difficultés à comprendre les traditions grecques. Dépendant de nombreux facteurs (économique, religieux, familial...), les fêtes de fin d'année ne sont pas pratiquées de la même façon dans tous les foyers au sein d'une même zone géographique, ce qui en complique parfois la compréhension.

Ma contribution aux évaluations

Entre les cours 5 et 9, j'ai rejoint le « groupe évaluation » avec Joëlle et Christos pour développer un dispositif cohérent. Nous avons élaboré des évaluations variées :

- Mi-parcours : le portfolio (alors mon idée), sa conception, animation pendant la durée de l'évaluation, correction des portfolios de 3 étudiants de Master 1.
- Exposés thématiques, avec présélection des sujets et validation et affectations collectives de ces derniers, encadrement d'un groupe de 3 Master 1 pour leur présentation.
- Retour réflexif, avec rédaction des consignes, lecture de ces derniers, rédaction de commentaires sur 2 retours d'étudiants de Master 1.

Lors de la cinquième séance, j'ai collaboré avec Stella pour concevoir l'activité 4. Nous avons convenu, lors de la réunion de préparation avec 4 autres collègues le vendredi précédent le cours, que l'activité devait permettre aux M1 de construire un dialogue et durerait 20 minutes. Étant donné que l'idée venait de moi, j'ai voulu continuer à travailler dessus et Stella m'a rejoint.

Entre les cours 5 et 9, j'ai rejoint le « groupe évaluation » avec Joëlle et Christos pour développer un dispositif cohérent. Nous avons élaboré des évaluations variées :

- Mi-parcours : le portfolio (alors mon idée), sa conception, animation pendant la durée de l'évaluation, correction des portfolios de 3 étudiants de Master 1.
- Exposés thématiques, avec présélection des sujets et validation et affectations collectives de ces derniers, encadrement d'un groupe de 3 Master 1 pour leur présentation.
- Retour réflexif, avec rédaction des consignes, lecture de ces derniers, rédaction de commentaires sur 2 retours d'étudiants de Master 1.

Nous avons créé divers supports et effectué diverses interventions afin de présenter ces dernières.

Témoignage d'Arthur

Répertoire des activités

Dans cette première partie, je vais présenter les différentes activités que j'ai créées, à quel moment, avec qui et dans quel but.

Activité n°1 – Grec ou pas grec ? (1^{er} cours)

Lors du premier cours du 12 septembre 2024, toute l'équipe enseignante souhaitait montrer son implication et a par conséquent participé à la conception d'activités. Avec Victor et Semeli, afin de découvrir ce que les apprenants connaissaient déjà à propos de la Grèce, nous avons choisi des photos de lieux (la tour Eiffel, les arènes de Nîmes, le Parthénon...), de nourriture (la moussaka, la feta...) ou encore de personnes célèbres (Nikos Aliagas, Edith Piaf...). Sur chaque photo, nous posions la question « Grec ou pas grec ? » (En adaptant le genre de l'adjectif à ce qui était dessus) et donnions la réponse ainsi que des explications dans la diapositive suivante.

Activité n°2 – Les chiffres grecs dans la langue française (4^{ème} cours)

A la suite du premier cours, nous nous sommes rendu compte qu'il ne fallait pas que tout le monde contribue systématiquement à la conception d'activités ; à ce titre, la deuxième activité à laquelle j'ai contribué vint lors du quatrième cours du 10 octobre 2024. Ce cours visait à faire découvrir aux apprenants comment compter en grec, et j'ai donc conçu une activité inspirée de celle avec laquelle j'avais moi-même appris à compter en grec l'année précédente. Mélissa m'a aidé notamment pour vérifier et corriger l'orthographe, car je ne maîtrise pas du tout l'accent tonique ni suis capable de faire le bon choix entre « ἦτα », « ἰώτα » et « ὑψίλον » ou entre « ὀμικρον » et « ωμέγα ». L'activité consistait en un tableau de trois colonnes : la première avec des mots français dont l'étymologie est en rapport avec les chiffres grecs (pentagramme, hexagone, heptathlon...) ; la deuxième avec les chiffres écrits en grec de zéro à douze (ένα, δύο, τρία...) ; et enfin la troisième avec les chiffres arabes de 0 à 12 également. Chaque colonne avait volontairement été mise dans le désordre afin que les apprenants réfléchissent et parviennent à faire le lien entre le mot français, le chiffre en grec et ce qu'il signifie.

Activité n°3 – Les verbes Πάω et Μένω (6^{ème} cours)

Lors du sixième cours du 24 octobre 2024, j'ai de nouveau collaboré avec Victor pour créer un exercice servant à faire découvrir deux nouveaux verbes, à savoir Πάω (aller) et Μένω (habiter). Il s'agissait d'un diaporama réalisé avec Canva, les verbes étant représentés avec des images de bonhommes et des pays (un couple en France -> il faut créer la phrase « Ο Άντρας και η Γυναίκα μένετε στην Γαλλία. »). Il y avait une situation faite pour utiliser le verbe Πάω à la troisième personne du singulier et une autre à la troisième personne du pluriel, et pareil pour le verbe Μένω. Avec Victor, nous avons choisi Canva pour réaliser notre diaporama car nous connaissions déjà le site. Puisqu'aucun de nous deux ne parle grec, concevoir l'exercice nous a permis de nous améliorer : en effet, c'est nous qui avons inventé les phrases en réutilisant ce qui avait été appris préalablement, et en dehors de quelques fautes d'orthographe pour des raisons que j'ai mentionnées dans la deuxième activité de mon répertoire, nos phrases ont été validées par Maria, Stella et Mélissa. Une fois les illustrations trouvées, il n'a pas fallu plus de 30 minutes pour concevoir l'activité telle que présentée en classe.

Témoignage de Laura

J'ai participé notamment à la préparation et mise en place de l'activité de la carte d'Athènes pour se repérer et tracer le trajet de la manifestation, lors du 8^{ème} cours. J'ai choisi cette activité car c'est l'une des dernières activités auxquelles j'ai participé lors de la préparation et de l'enseignement. J'ai proposé cette activité au groupe de préparation, car c'est une activité qui ressemblait à l'une de celles que j'avais déjà pu effectuer lors de mes expériences d'enseignement précédentes. [...] Ensuite les mots, ont été écrit au tableau en grec avec à la suite des flèches pour montrer les directions

Témoignage de Joëlle

Au sein de cette équipe enseignante, mes missions principales ont été les suivantes :

- Créer une progression cohérente et intéressante pour aider les M1 à progresser dans leur apprentissage,
- Créer et réaliser des activités s'inscrivant dans certaines séances,
- Animer des activités devant une classe,
- Créer un bilan de mi-parcours,
- Encadrer un groupe pour la préparation des exposés thématiques.

En parallèle de ces missions des responsabilités ont été attribués à chacun d'entre nous. Il me semble qu'elles ont été justement réparties entre nous 13 et que c'est pourquoi nous sommes plusieurs à avoir eu les responsabilités suivantes :

- Mise à jour de l'espace Moodle,
- Correction des devoirs (bilan de mi-parcours et retour réflexif).

En plus de ces responsabilités partagées, dès la première séance, il m'a été confié, par mes camarades, le rôle de secrétaire. J'ai donc pris des notes afin de créer un compte-rendu hebdomadaire après les réunions de préparation à la séance de l'apprentissage réflexif du grec.

Répertoire des activités

A travers les 10 semaines de cours d'apprentissage réflexif du grec moderne, de nombreuses activités ont été préparées, conçues et présentées aux M1. Le tableau suivant présente les activités sur lesquels j'ai travaillé.

Cours	Nom de l'activité	Conçue /préparée / présentée	Commentaires
Cours 3	Présentation du verbe être	Conçue, préparée et présentée.	Bien que j'ai conçue, préparée et présentée cette activité aux côtés de Miltos, je me suis surtout concentrée sur la partie jeu du bérêt revisité qui permettait de mettre en pratique ce que les M1 avaient appris pendant plus tôt ainsi que l'écriture de l'alphabet vu au cours des séances précédentes.
	Arbre généalogique	Conçue, préparée et présentée.	X
Cours 5	Point culturel : la gastronomie grecque	Conçue, préparée et présentée.	Les informations quant aux aliments ont été fournis par Semeli. Création du diaporama, choix des aliments et

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

			présentation devant la classe fait avec Semeli.
	Où est le slouvaki ?	Conçue.	J'ai été celle qui a proposé de faire une sorte de jeu pour retrouver les différents plats et aliments vu au cours du point culturel. L'activité a été conçue à plus ou moins 7 enseignants car le format initiale proposé ne fonctionnait pas.
Cours 7	Bilan de mi-parcours	Conçue, préparée et présentée	X
Cours 9	Aimer + couleurs	Conçue, préparée et présentée.	Bien que présente au tableau lorsque l'activité a été abordée en classe, mon travail s'est réellement fait lors de la conception et la préparation des supports utilisés (réutilisation du diaporama de l'activité précédente, création de nouvelles slides, création de l'exercice).
	Tu préfères ?	Conçue, préparée et présentée.	Dans un premier temps, j'ai conçue et préparée cette activité aux côtés d'Elodie car elle avait déjà créé une activité de la sorte dans le cadre du stage long de M1. Puis, dans un second temps, j'ai animé cette activité aux côtés de Christos.
Cours 10	Exposés	Conçue et préparée.	Forme générale donnée par

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

	thématiques		M.Roy. J'ai travaillé sur la création des sujets, sur la forme (temps, format, etc.) ainsi que sur l'encadrement des professeurs.
X	Retour réflexif	Conçue et préparée	Evaluation obligatoire mais modalités déterminées par Alice et moi. Nous avons été aidé par Mélissa.

Il m'a été très compliqué de choisir quelle activité présentée. En effet, j'étais tiraillée entre l'envie de présenter le jeu du bérêt revisité dont je suis très fière et le bilan de mi-parcours sur lequel j'ai passé beaucoup de temps.

Témoignage de Benoît

Liste des activités

Comme annoncé précédemment, nous allons commencer par lister les activités auxquelles j'ai participé durant ce semestre, que ce soient les activités que j'ai préparées ou animées.

Cours du 12 septembre

- Brainstorming sur le Grèce : j'ai animé cette activité qui consistait à faire préparer aux apprenant.es une carte mentale autour de leurs connaissances sur la Grèce et la culture grecque puis à réaliser une mise en commun des informations, afin qu'ils se rendent compte qu'ils connaissaient déjà des choses sur la Grèce.

Cours du 03 octobre

- Présentation des digrammes consonne : préparation et animation de cette activité qui consistait à introduire les apprenant.es aux digrammes consonne en grec.
- La mythologie : préparation et animation d'une présentation de l'arbre généalogique des dieux olympiens afin de faire un point culturel et de permettre aux apprenant.es de réutiliser le vocabulaire de la famille par la suite.

Cours du 10 octobre

- Le verbe avoir : préparation et animation d'une introduction au verbe avoir de manière inductive en faisant déduire aux apprenant.es le sens de phrases prononcées en grec contenant le verbe avoir.
- Quel âge as-tu ? : animation d'une courte introduction à la question « quel âge as-tu » en faisant deviner aux apprenant le sens de cette question.

Cours du 07 novembre

- Les îles grecques : préparation et animation d'une présentation de différentes îles grecques généralement peu connues de personnes non-grecques et de points culturels liés à ces îles.

Cours du 21 novembre

- Les couleurs et l'expression du goût : préparation d'une fiche récapitulative distribuée aux apprenant.es contenant les couleurs présentées lors du cours, les moyens de nuancer ses goûts ainsi que la conjugaison du verbe « préférer » en grec.

Cours du 26 novembre

- Présentation des exposés : encadrement du groupe abordant le thème du cinéma et du théâtre grec dans la préparation de leur exposé. Proposition d'idées et de sujets à aborder.

Je me suis tout de suite proposé pour prendre en charge et ainsi animer et préparer cette activité. En effet, j'aime beaucoup la mythologie grecque depuis que je suis enfant, et je savais qu'il s'agissait d'une présentation que j'allais prendre plaisir à mettre en place. Il s'agit d'une activité que j'ai principalement préparé et animé seul, ce qui était entièrement mon choix parce que j'avais envie de le faire. Il s'agit d'un sujet sur lequel je me sentais vraiment confiant et que je savais que je maîtrisais. De plus, je voulais éviter de rajouter du travail à d'autres membres du groupe. Miltos était tout de même à mes côtés lors de la présentation en classe afin d'ajouter des précisions si nécessaire et de prononcer correctement les noms des divinités en grec.

Témoignage d'Elodie

Partie 1 : Répertoire des activités

J'ai participé à la préparation des cours 1, 2, 5, 7 et 8. Avant la première séance consistant à la préparation du premier cours, Joëlle et moi avons réfléchi à plusieurs

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

activités, en nous appuyant notamment sur celles que nous avons pu faire l'année précédente en tant qu'étudiantes du cours de grec moderne. Nous les avons soumis à l'équipe enseignante. Pour ce qui est des autres cours, je les ai préparés avec mes collègues.

Cours	Activité conçue, préparée et/ou présentée	Descriptif de l'activité
1	Activité conçue : Remue-méninge	Remue-méninge sur les connaissances que les apprenants ont de la Grèce.
	Activité conçue : « Grec ou pas grec »	Les apprenants devaient deviner si la personnalité, le plat ou le lieu est grec ou non.
	Activité conçue : « Je parle grec sans le savoir » (activité créée par les étudiants de M2 ELE de l'année 2023-2024 que j'ai légèrement raccourcie) Présentée avec Christos Polydoros	Dans un tableau à trois colonnes (une avec des mots écrits en grec, une avec leur transcription avec l'alphabet latin, et une avec leur traduction en français), les apprenants devaient compléter la transcription ou la traduction française de mots grecs qui sont à l'origine de mots français.
2	Activité présentée avec Stella : L'alphabet	Introduction des sons que font les différentes lettres grecques ainsi que des différents digrammes de voyelles.
	Activité conçue : Ecriture	Il était demandé aux apprenants d'écrire leur prénom avec l'alphabet grec.
5	Activité conçue : Rituel 2	Mise en place d'un nouveau rituel en début de cours durant lequel les enseignants hellénophones poseraient des questions en grec aux apprenants afin de remobiliser les connaissances des cours précédents. (rituel malheureusement abandonné dès le cours suivant)
	Activité conçue (avec Joëlle) préparée et présentée (avec Semeli) : « Où est le souvlaki ? »	Les apprenants ont reçu un papier avec un morceau de dialogue en grec (« Où est le/la ... ? » et « Voici, un/une ... ! ») avec le lexique de la nourriture et des boissons et ils devaient retrouver leur binôme.
7	Activité conçue, préparée et présentée avec Miltos : Kahoot sur les transports à Athènes	Activité interactive avec le site Kahoot avec une même question à chaque fois « Qu'est-ce que c'est ? » (en grec) et une photo d'un moyen de transport, les apprenants devaient trouver la bonne réponse parmi celles proposées.
9	Activité conçue : Les couleurs	À l'aide d'un diaporama ont été projetées des phrases avec du vocabulaire connu

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

		(ex : la voiture est bleue) et des images, afin que les apprenants comprennent les couleurs par déduction.
	Activité conçue : Aimer les couleurs	Les apprenants devaient dire les couleurs qu'ils aiment un peu, beaucoup ou qu'ils n'aiment pas.
	Activité conçue et préparée : « Tu préfères ? »	Un diaporama a été projeté avec sur chaque diaporama la question « Tu préfères ... ou ... ? » et des images avec le mot dont il s'agit en grec. Les apprenants devaient se positionner devant l'image qu'ils préféraient et lorsqu'ils étaient interpellés par un des professeurs dire en grec ce qu'ils préfèrent.

Ayant également participé à l'élaboration de la progression du cours 5 au cours 10, j'avais également proposé des idées d'activités à mes collègues, dont certaines ont été mises en place dans le cours 8. J'avais notamment émis l'idée de présenter des quartiers d'Athènes ou de présenter des lieux d'Athènes en image.

Paradoxalement, ma barrière de la langue a également été une force pour moi puisqu'elle m'a permis de me concentrer sur la progression et la conception d'activité.

Ayant également participé à l'élaboration de la progression du cours 5 au cours 10, j'avais également proposé des idées d'activités à mes collègues, dont certaines ont été mises en place dans le cours 8. J'avais notamment émis l'idée de présenter des quartiers d'Athènes ou de présenter des lieux d'Athènes en image.

Lorsque nous avons réfléchi à cette activité avec Joëlle, nous souhaitons, à travers celle-ci, introduire les articles indéfinis, revoir les articles définis vus lors du cours 3 et réviser le verbe avoir vu lors du cours 4. Ainsi, nous inspirant de l'activité 6 du cours 2 qui consistait à donner à chaque apprenant une question ou une réponse et à leur demander de retrouver leur paire, nous avons pour idée de faire une activité similaire. En effet, nous souhaitons remobiliser le vocabulaire de la nourriture vu dans l'activité 2 qui était un point culturel sur la gastronomie grecque tout en introduisant du nouveau lexique. Notre première idée était donc d'avoir la question sous la forme « Où est le souvlaki ? » avec pour réponse une photo du souvlaki avec écrit en grec « un souvlaki » et l'apprenant devait former seul la phrase « J'ai un souvlaki. ». Cependant, lors de notre réunion avec le groupe de préparation, Maria,

Semeli et Stella nous ont fait remarquer que ce ne serait pas possible ainsi puisqu'en grec il existe les déclinaisons, un phénomène grammatical qui consiste à changer la fin d'un mot en fonction du cas du sujet (accusatif, nominatif, vocatif, génitif). Il nous a donc fallu trouver une solution pour qu'il n'y ait pas de déclinaison dans la phrase de réponse puisque nous ne voulions pas aborder cet aspect de la grammaire grecque dans notre cours. Après une discussion entre Grecques pour résoudre le problème, c'est finalement Maria qui a trouvé une solution à notre problème : la réponse serait « Voici un souvlaki ! ».

Témoignage de Victor

a. Répertoire des activités

Dans le cadre de ce cours d'initiation à la langue et culture grecque, j'ai préparé et animé les activités suivantes :

- Cours 1 : Diaporama « Grec ou pas grec » (voir annexe 1).

Une vingtaine de diapos se succèdent, les apprenants ont 30 secondes pour évaluer une image accompagnée de "Grec ou pas grec ?". Les apprenants lèvent la main s'ils pensent que l'image est issue d'un élément culturel grec et baissent la main s'ils pensent le contraire. Dans l'ensemble, les réponses sont correctes. Avec Semeli, étudiante grecque, et Arthur mon camarade français, nous avons choisi des éléments facilement reconnaissables (Nikkos présentateur d'origine grecque bien connu du grand public etc.)

- Cours 3 :

- Présentation des objectifs du cours
- Activité récapitulative à la fois culturelle et langagière de fin de séance où les apprenants doivent être en capacité d'écrire en grec une ou plusieurs phrases décrivant les relations familiales des Dieux en utilisant le lexique correct à partir d'étiquettes distribuées en classe (ex: je suis Apollon, je peux dire "ma sœur est Artemis" / "Mon père est Zeus" / "Mon oncle est Poséidon" / "Mon grand-père est Cronos") . Ils lisent ensuite à l'oral les phrases obtenues (voir annexe 2)

- Cours 5 :

- Création avec Maria d'un exercice à choix multiples. Présentation aux apprenants de cet exercice lexical avec des propositions d'heures. Avec Maria, nous lisons les

phrases de l'exercice photocopié ; les apprenants choisissent les bonnes réponses parmi les heures proposées. (voir annexe 3)

- Lexique présenté : le supermarché, le restaurant, le bar, le café, la maison, la boulangerie.
- Le deuxième exercice est un exercice de compréhension écrite créée à partir de photos de lieux de la vie quotidienne ; les apprenants associent les phrases avec les images.
- Le troisième exercice complète le premier. Il s'agit d'un exercice de grammaire inductive. Les apprenants observent les phrases de la première
- activité afin de remarquer l'utilisation des articles prépositionnels pour parler des lieux et de l'heure.

En fin de séance, création et animation d'un Kahoot avec Maria pour reprendre le vocabulaire et la grammaire de cette séance et des séances précédentes.

- Cours 6 :

- Présentation des objectifs du cours

- Création et animation via Canva d'un exercice sur les verbes « πάω » et « μένω »
L'exercice est projeté au tableau et distribué aux apprenants sous forme de photocopié afin qu'ils écrivent leurs propres propositions (par exemple : je vais en Grèce) (voir annexe 4)

- Puis, dans la foulée, proposition d'un exercice de réemploi de la négation vu précédent par un autre groupe. Utilisation du verbe « μιλάω » afin que les apprenants évoquent leur répertoire langagier. Chaque apprenant maîtrise au moins trois langues dont majoritairement la langue anglaise et la langue française comme langue maternelle.

- Cours 9 :

- Nous avons avec Semeli présenté la conjugaison du verbe μου αρέσει” Σου αρέσει aux deux premières personnes du singulier en revoyant la négation et nous leur avons appris à dire “un peu” et “beaucoup” en grec (Μου αρέσει πολύ, Μου αρέσει λίγο).

Annexe 18 : Extraits montrant les différentes façons de percevoir les interventions de Léo Roy

Témoignage de Joëlle

« Comme évoqué lors de l'introduction, nous avons, tout au long du semestre, travaillé à 13 pour dispenser les cours d'apprentissage réflexif du grec moderne. Il faut cependant noter que les modalités de travail ont beaucoup changé durant ces 12 semaines d'enseignement. En effet, au premier cours, nous avons tous tenu à participer à la préparation d'une activité et à présenter celle-ci. Nous nous sommes cependant rendu très vite compte que le nombre de professeur handicapait le bon déroulement de la séance et mettait les apprenants mal à l'aise. Nous avons donc, dès la semaine suivante, fait le choix de diviser le groupe de la façon suivante : 7 d'entre nous travaillait sur la préparation de la prochaine séance et 6 d'entre nous travaillait sur la création de la progression. Bien que chronophage, nous avons décidé de garder ce système sur plusieurs semaines et d'alterner chaque semaine la tâche attribué aux groupes. Par exemple, la semaine 1 le groupe A travaillait sur la progression alors la semaine 2 ce même groupe travaillait sur la préparation du cours de grec. Nous avons aussi voulu modifier les groupes toutes les deux semaines mais cela s'est avéré trop compliqué. Cette organisation a duré 3 à 4 semaines jusqu'à ce que M. Roy, témoin de nos difficultés, décide de nous imposer 3 groupes : un groupe dédié à la création de l'évaluation, un groupe dédié à la création de la progression et un groupe dédié à la préparation du cours ».

Témoignage d'Elodie

« Pour le premier cours, nous avons tous souhaité participer à la préparation et à la présentation du cours, cependant, nous nous sommes vite rendu compte, lors de la préparation puis en étant face à la classe, que ce n'était pas possible d'avoir autant d'enseignants pour un cours. C'est pourquoi dès le second cours, Monsieur Roy nous a conseillé de nous diviser en deux groupes, mon groupe préparait le cours suivant alors que l'autre groupe préparait la progression jusqu'au cours 4. Ainsi, pendant chaque cours, 5 à 7 personnes étaient les professeurs pendant que les autres étaient observateur. La semaine suivante, mon groupe a préparé la progression jusqu'au cours 6, alors que l'autre groupe préparait le cours 3. Nous voyant déjà épuisés par la charge du travail que demande le master et devant la

nécessité de préparer les évaluations de ce cours, Monsieur Roy nous a alors conseillé de nous diviser à nouveau en trois groupes, l'un qui s'occuperait du cours 4, un autre de la progression et un dernier des évaluations. J'ai ainsi pu imaginer, avec mes collègues, la progression jusqu'à la fin du semestre. Le groupe se chargeant des évaluations a préparé l'évaluation de mi-semestre, les consignes des exposés thématiques que les groupes devaient présenter en binôme lors de la dernière séance ainsi que les consignes pour le retour réflexif sur leur expérience d'apprentissage à rendre pour le 12 décembre ».

Témoignage d'Alice

« La préparation du premier cours a été réalisée en groupe de 13 enseignants (notre groupe au complet). Je garde le souvenir d'un processus chaotique et complexe, où 13 opinions s'opposaient autant qu'elles pouvaient se compléter. [...] Malgré ces difficultés, j'ai observé que tous les membres du groupe étaient animés par la volonté de bien faire et de participer. Cependant, concevoir et enseigner un cours dans ces conditions nous a convaincus qu'il serait impossible de réitérer ce fonctionnement. Pour les cours suivants, nous avons donc décidé de diviser le groupe enseignant en deux. L'un des sous-groupes adoptait un rôle d'observateur et s'occupait de la progression de la semaine suivante, tandis que l'autre préparait et dispensait le cours. Après le cinquième cours, nous avons opté pour une organisation en trois groupes : évaluation, progression/observation et enseignement/animation ».

Annexe 19 : Sentiments positifs vs. Sentiments négatifs

Sentiments positifs

« J'ai beaucoup apprécié que je partageais les mêmes valeurs avec mes collègues et nous étions tous pour un enseignement qui contient de l'empathie, l'adaptabilité, l'aspect ludique, le respect et l'interculturalité ». (Stella)

« Pour moi, c'était déjà une richesse que je me trouvais parmi des collègues des horizons différents. L'interculturalité était bien présente dans notre groupe et c'est quelque chose que j'ai tellement apprécié. La collaboration entre nous était efficace la plupart de fois. D'autre part, nous pouvons comprendre que qui dit 13 manières différentes de penser, dit 13 façons divers de percevoir le monde, qui dit une variété de 13 approches pédagogiques d'enseignement ». (Stella)

« Pour moi, c'était une expérience unique qui m'a appris plein de leçons. En tant qu'une personne souvent discrète, ma propre réussite était d'avoir pu m'exprimer librement au sein d'un groupe un peu hétérogènes au niveau d'âge et de manière de pensée ». (Stella)

« Pour finir le travail avec Stella a été optimal. Nous nous sommes très bien entendues professionnellement parlant, puisque nous avons la même façon de penser, concevoir et animer nos activités, nos enseignements. Nous y avons intégré notre créativité, nos réflexions ont été faciles et évidentes, nous n'avons pas eu de concessions à faire puisque nous comprenions le point de vue de l'une et l'autre et avons toujours fait en fonction. Je pourrai avancer que sur cette activité, bien que nous l'ayons pensé à deux cerveaux, une fusion s'est opérée et cela a donné un résultat qui me rend aujourd'hui très fière ». (Alice)

« J'ai particulièrement aimé la phase de préparation des cours, c'est une partie qui m'a permis d'utiliser et d'améliorer mes compétences acquises auparavant et d'en acquérir à la suite de la collaboration ». (Laura)

« En tant qu'enseignante, je me sens vraiment reconnaissante d'avoir eu la chance de travailler dans ce cadre plurilingue et pluriculturel qui m'a apporté de nombreux bénéfices tant sur le plan professionnel que personnel ». (Maria)

« Pour ma part, bien que j'ai finalement assumé un grand nombre de responsabilités, le fait d'être accompagnée par d'autres étudiants a constitué, au-delà d'un soulagement puisque c'était ma première expérience d'enseignement en classe, un moteur ». (Mélissa)

« Cette expérience m'a paru tellement riche que j'ai décidé d'en faire mon sujet de mémoire. En effet, ayant moi-même travaillé cinq ans au sein d'un collectif de réalisateurs de documentaire, j'ai été particulièrement sensible à cette expérience singulière d'enseignement. La co-construction des savoirs, l'interdisciplinarité mais aussi la solitude, parfois ressentie par les enseignants, sont des sujets qui me tiennent à cœur ; et enseigner de façon collective semble répondre, en partie, à certaines de ces problématiques. C'est pourquoi, j'envisage éventuellement d'étendre mes recherches à d'autres formes d'enseignement collectif pour le soumettre comme sujet de thèse, au cours des prochaines années ». (Mélissa)

Sentiments négatifs

Désaccords et incompréhensions

« Néanmoins, il y avait des fois où certains de mes collègues/camarades étaient assez réticents à collaborer et ils voulaient construire un cours basé sur leurs propres idées, mettant de cotés les opinions des autres. Dans un cadre d'enseignement collaboratif, toutes les propositions doivent être entendues, malgré les différences ». (Miltos)

« Il m'a aussi été compliqué au début de trouver un moyen de discuter avec certains de mes camarades grecs sans que cela mène à la dispute car nos modes de conversation et de fonctionnement sont culturellement opposés ». (Joëlle)

« Cependant, je n'ai pas toujours apprécié les préparations en groupe et les ai parfois perçues comme une contrainte. En effet, elles impliquaient fréquemment des concessions : dans le choix des informations à enseigner, dans la forme et la durée des activités, ou encore dans le vocabulaire à privilégier. (Alice)

« Le contexte pluriculturel a naturellement engendré quelques incompréhensions au cours du semestre. Lors de la préparation du deuxième cours, des malentendus ont émergé au sein du groupe de préparation, résultats d'une accumulation de

mauvaises communications entre les collègues concernés. J'ai également entendu parler de désaccords entre certains membres de l'équipe, bien que je n'aie personnellement pas été impliquée dans ces situations. J'ai choisi de me tenir à l'écart de ces tensions, afin d'éviter de les aggraver ou d'y être finalement mêlée ». (Alice)

« Il est habituel de travailler avec une équipe enseignante mais je ne pense pas que ce soit commun de travailler à 13 sur un seul et même cours. Bien que cette expérience d'enseignement collectif ait été enrichissante, elle a parfois aussi été contraignante, en effet, nous avons 13 personnalités et identité professionnelle différentes. »

« Mais je me suis vite rendu compte que les apprenants ne comprenaient pas la question. En effet, il s'agissait d'une formulation qu'il n'avait jamais vu. Je pense que Semeli n'a pas remarqué leur incompréhension puisqu'elle a continué de leur demander s'ils remarquaient la différence. Ainsi, nous nous sommes retrouvées à demander toutes les deux des choses différentes aux apprenants, malheureusement je ne me voyais pas montrer mon désaccord avec ma collègue face à ces derniers c'est pourquoi j'ai directement indiqué aux apprenants la signification de la question pour qu'ils tentent ensuite de trouver la différence. Pour éviter cette situation, nous aurions dû davantage réfléchir au déroulé de notre activité et aux consignes que nous allions donner ». (Elodie)

« Certes, il a eu des malentendus occasionnels, souvent dûs au stress et à la fatigue que nous tous ressentions, mais globalement je trouve que nous avons été capables de faire évoluer nos compétences de communication et nous avons développé notre empathie en ressentant la responsabilité de nos rôles d'enseignants et visant surtout une collaboration fructueuse ». (Maria)

Sentiment d'exposition

« Ce sentiment s'explique par mon insécurité langagière, en effet, j'avais conscience de ne pas suffisamment maîtriser la langue, de ne pas avoir un bon accent et qu'en plus des apprenants, j'étais également observée par mes collègues » (Elodie)

« Toutefois, un problème majeur que j'affrontais personnellement en classe était que, chaque fois que je devais me tenir devant le public en tant qu'enseignant, je

ressentais un sentiment constant d'être surveillé et contrôlé en raison de mes collègues qui prenaient de notes parmi les apprenants. Cela engendrait un sentiment d'anxiété et de pression. Malgré cette difficulté, j'ai appris à gérer la situation et à me recentrer sur l'essentiel ». (Christos)

Absence de confiance

« Les objectifs du cours ayant été définis en amont grâce au travail préparatoire de progression, j'ai pris l'initiative de penser la totalité du déroulé du cours avant notre rencontre en groupe. A posteriori, il est possible que cela soit une preuve de manque de confiance envers le groupe avec qui nous n'avions pas encore pris nos marques ». (Mélissa)

Sacrifice

« Par ailleurs, je me suis contrainte de renoncer à encadrer une activité pendant ce cours. J'avais l'impression que si personne ne se portait volontaire pour présenter les objectifs, cela risquait de retarder la préparation d'autres points essentiels ». (Alice)

Sentiment d'inutilité et d'illégitimité

« Pour conclure, cette expérience d'enseignement pluriculturelle a été un vrai défi quant au travail d'équipe car il m'a parfois été difficile de délégué le travail ce qui a pu être parfois source d'un sentiment d'inutilité ». (Joëlle)

« Au fur et à mesure des semaines ce sentiment d'inutilité s'est résorbé après avoir demandé à mes camarades de faire les activités ensemble ce qui me permettait d'être impliquée dans leur création. Cependant ce sentiment est réapparu directement dans la salle de classe. Effectivement, il m'a été fait remarqué, et j'avais pu le constater par moi-même, que plus le temps passé et plus j'avais du mal à trouver ma place au tableau. Ceci s'explique par ma difficulté à enseigner la langue dû à mon niveau A1 en grec dû au sentiment d'illégitimité que j'ai pu ressentir ». (Joëlle)

« Mon rôle dans ces moments me paraissait moins utile, n'apportant pas de notions spécifiques mais plutôt pratique ». (Laura)

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Se former à co-enseigner une langue étrangère
Mélissa Vassilakis

« Je ne me sentais pas à ma place, je ne comprenais pas ce que je pouvais apporter d'intéressant à ce cours, je pensais que je n'aurai aucune utilité, ce qui était finalement faux ». (Benoît)

Annexe 20 : Processus formateur vs. Processus complexe et chronophage

Processus formateur

« L'enseignement collectif m'a permis de recueillir de nombreuses idées et de m'inspirer en découvrant des méthodes d'enseignement plus agréables, ludiques et efficaces ». (Semeli)

« Cette expérience m'a donné la possibilité non seulement de réaliser que la collaboration nécessite un respect mutuel entre l'équipe enseignant et une bonne coordination mais aussi qu'elle peut grandement enrichir l'apprentissage. Il est vrai que, même s'il y avait des divergences concernant les méthodes pédagogiques, l'aspect de cet enseignement collectif a rendu l'expérience très formatrice, en renforçant mes compétences tant professionnelles que personnelles. À travers cette démarche mon intérêt pour l'enseignement a été confirmé tout en me donnant des pistes pour améliorer mes pratiques et mes compétences à l'avenir ». (Semeli)

« Cependant, cette façon d'enseigner en binôme était assez prolifique. Nos approches pédagogiques n'étaient pas les mêmes et l'un apprenait par l'autre. J'avoue que dans mon parcours d'enseignant je n'ai jamais eu l'occasion de travailler en binôme et je n'avais pas pensé collaborer avec un autre enseignant ensemble, encore moins collaboré avec un enseignant d'un pays différent ». (Miltos)

« Pour conclure, travailler dans un contexte pluriculturel était vraiment une expérience enrichissante. J'ai pu voir mes points forts par rapport à l'enseignement et comment les mettre en avant, alors que mes points faibles aussi ». (Miltos)

« Mon identité professionnelle a définitivement évolué, parce que travailler à treize m'a permis d'obtenir douze perspectives sur l'enseignement autres que la mienne, et je sais que je garderai certains aspects de ces dernières à l'avenir, dans la manière de travailler, de préparer ainsi que d'animer un cours. » (Benoît)

« A chaque début de cours, les étudiants en M1 FLE ont écouté une chanson traditionnelle grecque. J'ai trouvé intéressant d'introduire les sonorités de la langue

grecque à travers le répertoire musical. Je pense me servir de cette idée lors de mes futures séances de FLE ». (Victor)

« Maria a déjà utilisé l'application Kahoot et m'a donné des conseils pour créer un contenu intéressant de quiz qui favorise le réemploi de lexique vus précédemment en cours. Ces deux étudiantes grecques ont partagé un vécu de classe de FLE avec des propositions d'activités de langue très riches. Leurs vécus en Grèce m'est utile aujourd'hui en France et me sera utile demain quel que soit le pays où je serai formateur ». (Victor)

« J'ai appris, à travers elle, que pour connaître un pays, il ne faut pas obligatoirement s'éloigner des clichés car ils participent à la renommée du pays, à son imagerie collective. Souvent, nous avons une représentation de la langue à travers un lieu patrimonial très médiatisé. Toutefois, il est intéressant d'y adjoindre des éléments plus personnels pour élargir les horizons ». (Victor)

« Malgré ce point négatif, cette expérience pluriculturelle m'a permis d'en apprendre beaucoup et d'enrichir ma pratique enseignante. J'ai par exemple pu découvrir une nouvelle façon très intéressante d'intégrer la musique et la culture à la salle de classe tout en faisant un lien avec nos objectifs linguistiques grâce à Mélissa. Toujours grâce à cette dernière, j'ai à présent moins peur d'expérimenter dans ma salle de classe. Tout au long des semaines, j'ai découvert de nouvelles plateformes numériques qui permettent de proposer des activités dynamiques et qui changent des plateformes comme Kahoot et Blooket ». (Joëlle)

« Elle m'a aussi fait découvrir de nouvelle façon d'enseigner. Mes collègues m'ont aidé à grandir en tant que professeure et je suis à présente consciente qu'il était très important de faire des expériences dans sa salle de classe même si je ne suis pas sûre des résultats ». (Joëlle)

« Ceci étant dit, même si les nationalités sont pareilles, la personnalité et les expériences personnelles de chacun.e ne le sont pas, aussi tout le monde a pu apporter sa touche, ce qui a beaucoup enrichi la réflexivité de notre enseignement ». (Arthur)

« L'enseignement du grec moderne dans ce contexte binational et pluriculturel m'a apporté plein d'avantages et un enrichissement au niveau personnel et professionnel

aussi. Pour moi, c'était déjà une richesse que je me trouvais parmi des collègues des horizons différents ». (Stella)

« Pour moi, c'était une expérience unique qui m'a appris plein de leçons. En tant qu'une personne souvent discrète, ma propre réussite était d'avoir pu m'exprimer librement au sein d'un groupe un peu hétérogènes au niveau d'âge et de manière de pensée. Ce n'était pas efficace toutes les fois, mais la plupart de fois, c'était le cas. De plus, une autre réussite personnelle était d'avoir pu travailler dans une si grande équipe, vu que mon perfectionnisme a pu être mis à côté pour maintenir le même rythme avec le groupe ». (Stella)

« J'ai préféré cette modalité de travail plus intimiste, qui permettait un véritable échange d'idées, des discussions approfondies sur les concepts et une réflexion équilibrée sur les avantages et inconvénients de chaque proposition. Dans ces moments, la seule différence notable entre nous était notre langue maternelle. Les cultures, les pratiques pédagogiques et les affinités dans certains domaines devenaient alors des expériences enrichissantes à partager et des opportunités d'apprentissage mutuel ». (Alice)

« J'ai aussi, grâce aux nombreuses collaborations avec mes collègues, réussi à comprendre comment rythmer une séance en alternant des temps calmes, actifs, du mouvement, de l'art, des exercices et leçons... ». (Alice)

« Travailler avec mes collègues grecs et mes collègues français qui n'ont pas suivi le même master 1 que moi a également été bénéfique. Effectivement, nous n'avons pas suivi les mêmes formations et n'avons pas eu les mêmes expériences d'enseignement, par exemple, j'ai pu découvrir de nouvelles plateformes en ligne telles que Wordwall afin de créer des activités grâce à Maria ». (Elodie)

« Pour conclure, cette expérience et les observations que j'ai pu faire de mes collègues m'ont permis d'acquérir de nouvelles compétences dans la conception et création d'un programme et de séances mais aussi de davantage prêter attention à ma posture enseignante et à mon débit de parole. Dans le futur, je m'assurerai de la compréhension de mes apprenants ». (Elodie)

« Nous n'avions pas les mêmes points de vue ni les mêmes ressentis face à cet enseignement. Je peux dire que j'ai beaucoup appris de mes collègues lors de ce cours ». (Laura)

« Comme je n'avais jamais travaillé auparavant dans un contexte aussi diversifié, j'ai trouvé cette expérience vraiment enrichissante ». (Maria)

« Concernant les difficultés, bien que mon répertoire didactique se soit enrichi, notamment par l'observation de mes collègues et de leurs méthodes d'enseignement, je me sens encore fragile sur la transmission de connaissances linguistiques ». (Mélissa)

Processus complexe et chronophage

« Il est à noter que la collaboration avec mes collègues avait également des aspects négatifs. Plus précisément, l'adaptation des programmes rendait non seulement l'organisation mais aussi la réalisation des cours plus difficiles. Étant dans une équipe de 13 personnes, la coordination des programmes pour la réalisation des activités devenait assez difficile, car il fallait à la fois concilier cela avec notre propre travail. Par conséquent, cela a considérablement alourdi notre emploi du temps ». (Semeli)

« L'enseignement d'une langue étrangère reste toujours un défi. Dans le cadre de l'UE 45, l'enseignement était collectif et, surtout, pluriculturel. Être treize enseignants, venant des cultures différentes, exige une très bonne organisation pour l'élaboration des cours ». (Miltos)

« Nous avons réussi à trouver un équilibre et une manière de travailler, mais il est important de reconnaître que c'était une organisation qui nous prenait beaucoup de temps dans notre semaine. Il s'agissait cependant d'un temps que je me sentais prêt à mettre parce que j'avais envie d'enseigner et de pratiquer ». (Benoît)

« Travailler sur un même cours à treize était par moment compliqué parce que cela demandait beaucoup de discussions, de remises en question mais aussi de concessions. Je pense que nous n'avons pas toujours su lâcher prise et réellement se diviser les tâches ». (Benoît)

« Nous avons donc, dès la semaine suivante, fait le choix de diviser le groupe de la façon suivante : 7 d'entre nous travaillait sur la préparation de la prochaine séance et 6 d'entre nous travaillait sur la création de la progression. Bien que chronophage, nous avons décidé de garder ce système sur plusieurs semaines et d'alterner chaque semaine la tâche attribuée aux groupes. Par exemple, la semaine 1 le groupe A travaillait sur la progression alors la semaine 2 ce même groupe travaillait sur la préparation du cours de grec. Nous avons aussi voulu modifier les groupes toutes les deux semaines mais cela s'est avéré trop compliqué. Cette organisation a duré 3 à 4 semaines jusqu'à ce que M. Roy, témoin de nos difficultés, décide de nous imposer 3 groupes : un groupe dédié à la création de l'évaluation, un groupe dédié à la création de la progression et un groupe dédié à la préparation du cours». (Joëlle)

« En m'inscrivant dans le M2 ELE, je savais que l'organisation du cours de grec représenterait une part de travail importante dont j'avais hâte de pouvoir m'occuper car j'avais beaucoup apprécié le cours de l'année dernière ». (Arthur)

« Ma collaboration avec Miltos pour la conception, préparation et la présentation de cette activité était très efficace étant donné que nous nous entendons très bien. Nous nous sommes mis en accord facilement sur tous les choix que nous avons fait, car c'était aussi un travail de binôme. En d'autres mots, il nous faudrait beaucoup plus de temps de nous mettre en accord sur une idée si nous sommes plusieurs, car il y aurait différentes approches pédagogiques de la part de chacun ». (Stella)

« C'était chronophage de se mettre d'accord quelques fois ou de valider les activités l'une de l'autre, mais on est y arrivé ». (Stella)

« La préparation du premier cours a été réalisée en groupe de 13 enseignants (notre groupe au complet). Je garde le souvenir d'un processus chaotique et complexe, où 13 opinions s'opposaient ». (Alice)

« C'était aussi la première fois que je devais enseigner en équipe, puisque lors de mes expériences d'enseignement passées, j'ai souvent travaillé en binôme. La collaboration est très largement différente à 2 qu'à minimum 6 ». Alice)

« Cependant, le manque de temps ne me l'a pas permis, c'est d'ailleurs ma deuxième difficulté, en effet, cela demandait beaucoup de temps de créer ces cours, d'autant plus que nous étions plusieurs à les préparer et nous souhaitions tous apporter notre pierre à l'édifice. Préparer un cours lorsqu'on est seul ou en binôme est plus simple puisqu'on se met d'accord plus rapidement ». (Elodie)

« Cependant, lors de la préparation de ces cours, nous prenions tous part aux décisions concernant les activités faites ou non dans le cours, ce qui a certes, pu nous prendre du temps ». (Laura)

« Il est presque impossible de voir coexister treize enseignants dans une salle de classe, avec tous les aspects positifs et négatifs qu'une telle situation peut comporter. Sous l'effet de cette dernière condition, un microcosme de collaboration a été créé, où les différentes approches et perceptions de chacun s'affrontaient souvent et cette situation a rendu le processus de prise de décision assez complexe ». (Christos)

« À titre personnel, j'ai trouvé que les cours de grec demandaient le plus grand investissement personnel par rapport aux autres cours du semestre mais les progrès constatés chez les apprenants compensaient le temps et l'effort que nous y consacrons et nous motivaient à poursuivre ». (Maria)

Annexe 21 : Des étudiants non-hellénophones déstabilisés

« Mon rapport avec le grec a beaucoup évolué durant ce semestre. Au début, je n'avais presque aucune notion de cette langue, et j'étais assez effrayé à l'idée d'enseigner une langue que je ne connaissais concrètement pas. Je ne me sentais pas à ma place, je ne comprenais pas ce que je pouvais apporter d'intéressant à ce cours, je pensais que je n'aurai aucune utilité... ». (Benoît)

« L'an passé, mes camarades de promotion avaient pu bénéficier eux-aussi, en première année de Master, de cette même première approche de la langue grecque. Pour ma part, en distanciel l'année dernière, je n'avais pas suivi ce même parcours ; je suis donc arrivé au premier cours de grec avec un niveau A0 avec de l'appréhension pour une langue totalement inconnue ». (Victor)

« Ce sentiment d'inutilité a été mon grand ennemi durant une bonne partie du semestre. J'ai d'abord été confronté à ce sentiment lors de la préparation des activités. N'ayant pas un niveau de grec suffisamment élevé il m'a été très compliqué de trouver ma place lors de la préparation des activités. Par exemple, pendant cette étape de l'activité sur l'arbre généalogique c'est Sofia L. qui s'est occupée de toute la partie vocabulaire pendant que je n'avais qu'à mettre notre activité en forme ce que ma collègue aurait très bien pu faire sans moi. [...] il m'a été fait remarquer, et j'avais pu le constater par moi-même, que plus le temps passé et plus j'avais du mal à trouver ma place au tableau. Ceci s'explique par ma difficulté à enseigner la langue dû à mon niveau A1 en grec dû au sentiment d'illégitimité que j'ai pu ressentir ». (Joëlle)

« J'ai donc conçu une activité inspirée de celle avec laquelle j'avais moi-même appris à compter en grec l'année précédente. Mélissa m'a aidé notamment pour vérifier et corriger l'orthographe, car je ne maîtrise pas du tout l'accent tonique ni suis capable de faire le bon choix entre « ἦτα », « ἰώτα » et « ὑψίλον » ou entre « ὀμικρον » et « ωμέγα » [...] Cette expérience représente la première où je me suis retrouvé à enseigner une langue que je ne maîtrise pas. J'avais déjà de l'expérience dans l'enseignement de l'anglais, mais c'est une langue que je parle couramment et dont j'ai confiance en mes capacités ». (Arthur)

« Avant de commencer le Master 2, mes connaissances en grec (moderne ou ancien) étaient extrêmement limitées. Je possédais quelques notions basiques, la mythologie et l'alphabet, mais c'était superficiel. Malgré tout, j'étais très motivé et ai tenté, dès les premières semaines de m'approprier les notions élémentaires que nous devons enseigner aux étudiants de Master 1. Cependant, par manque de temps, j'ai rapidement stagné dans mon apprentissage. [...] J'ai ici eu beaucoup de difficultés à comprendre les traditions grecques ». (Alice)

« Cependant, le fait d'enseigner une langue que je ne maîtrise pas, le grec, et de le faire avec plus d'une autre personne a été un changement. Comme je l'ai mentionné précédemment, je ne me sentais pas à l'aise d'enseigner une langue que je ne parle pas et la culture d'un pays que je ne connais pas. Ce sentiment s'explique par mon insécurité langagière, en effet, j'avais conscience de ne pas suffisamment maîtriser la langue, de ne pas avoir un bon accent et qu'en plus des apprenants, j'étais également observée par mes collègues. Ce n'est pas un sentiment que j'éprouve habituellement lorsque j'enseigne ». (Elodie)

« Tout d'abord, il m'a été difficile d'enseigner une langue dont je n'avais aucune connaissance, j'ai moi-même appris les bases de cette langue dans ce cours lors de mon M1 il y a deux ans. [...] Pour participer à l'enseignement du grec il fallait que nous même nous comprenions ce que nous allions enseigner. [...] il n'a pas été facile pour moi de trouver ma place dans ce travail collectif, notamment lors de l'enseignement, je ne me sentais pas tout le temps à l'aise face aux étudiants, car selon moi je ne maîtrisais pas assez le grec pour pouvoir l'enseigner ». (Laura)

Annexe 22 : Des étudiants hellénophones déstabilisés

« Même si je ne suis pas formé d'enseigner le grec moderne, j'ai pu relever le défi, surmonter mes peurs et mes inquiétudes et enseigner le mieux possible ». (Miltos)

« Même si j'enseigne déjà l'anglais en tant que langue étrangère depuis une dizaine d'années, et même si le grec est ma langue première, son enseignement à un public allophone a représenté un défi pour moi en raison des modalités de travail très particulières dont je n'avais pas eu l'expérience avant ». (Maria)

« D'un côté, la capacité de penser et parler spontanément nous permettait d'offrir des expressions authentiques et une approche naturelle de la langue. De l'autre côté, notre utilisation, surtout au niveau oral, comportait souvent des erreurs grammaticales courantes en grec moderne. Dans ce contexte, le besoin de précision et de fiabilité était impératif, d'autant plus qu'il n'existait pas de manuels d'apprentissage du grec pour qu'ils nous guident et nous soutiennent. [...] Malgré les conseils du professeur responsable, l'absence d'un cadre éducatif et du matériel établi pour l'enseignement du grec moderne langue étrangère, restait un défi. À cause de cette pénurie de sources, nous étions obligés de créer notre propre matériel pédagogique à partir de zéro, en combinant notre propre jugement et les instructions de l'enseignant. [...] En tant que Grec qui devait enseigner sa propre première langue sans avoir étudié Lettres et Littérature Grecques, j'ai pu vivre le processus de l'apprentissage de la langue à travers les yeux de mes apprenants. Grâce à cette expérience, je me suis rendu compte que ce que je considère comme évident et facile en tant que locuteur natif peut être tout à fait compliqué et difficile pour eux. Je rencontrais souvent des difficultés à expliquer des règles grammaticales ou structures qui me semblaient évidentes, mais qui représentent pour mes étudiants une connaissance totalement nouvelle et complexe ». (Christos)

« Cette expérience m'a également révélé que je pourrais enseigner le grec avec une certaine aisance et un certain plaisir, éventualité à laquelle je n'avais pas forcément songé au préalable ». (Mélissa)

Annexe 23 : Un « pluri-pluriculturel »

Pratiques pédagogiques

« Mon interaction avec le groupe français m'a fait réaliser à quel point il est important pour un enseignant des langues d'intégrer à la culture de la langue qu'il enseigne ». (Semeli)

« Être treize enseignants, venant des cultures différentes, exige une très bonne organisation pour l'élaboration des cours. Chacun parmi nous avait des stimuli différents et notre façon d'enseigner variait ». (Miltos)

« Cependant, cette façon d'enseigner en binôme était assez prolifique. Nos approches pédagogiques n'étaient pas les mêmes et l'un apprenait par l'autre. J'avoue que dans mon parcours d'enseignant je n'ai jamais eu l'occasion de travailler en binôme et je n'avais pas pensé collaborer avec un autre enseignant ensemble, encore moins collaboré avec un enseignant d'un pays différent ». (Miltos)

« Pour finir, ce contexte binational a globalement été très bénéfique et a beaucoup apporté à l'enseignement que nous avons prodigué même si je pouvais avoir le sentiment que ce n'était pas le cas au début du semestre. J'en retire de nouvelles perspectives sur l'enseignement ainsi que de nouvelles manières de travailler ». (Benoît)

« Travailler en équipe pluriculturel n'a pas forcément eu d'impact sur ma façon de préparer et de penser le cours car alors que mes collègues grecs étaient très tournés vers la méthode déductive, il nous était demandé d'utiliser la méthode inductive. J'en ai donc, sur ces points-là, plus appris par les contraintes imposées par le professeur que par les méthodes utilisées par mes collègues. » J'ai, cependant, beaucoup appris de ces derniers quant à la façon de dispenser un cours. J'ai d'abord compris qu'il était très important d'occuper tout l'espace de la classe. En effet, en les observant j'ai pu noter que les grecs étaient beaucoup plus en mouvement que les français et que de ce fait, ils arrivaient à mieux capter l'attention des M1 ». (Joëlle)

« Dans tous les cas, il m'a semblé que le contexte binational était intéressant. Contrairement au ressenti des membres français du groupe, j'ai souvent trouvé leur

présence rassurante. Au-delà du fait qu'il était confortable de pouvoir tester les activités sur nos collègues avant de les proposer en cours avec les étudiants de Master 1, ceux-ci bénéficiant d'une formation universitaire française, j'avais confiance en leurs propositions pédagogiques. En effet, je me sens beaucoup plus proche des approches pédagogiques françaises, que des approches pédagogiques grecques ». (Mélissa)

« Ce cours s'inscrit dans un cadre binational, où 7 enseignants (dont je fais partie) sont français, 5 sont grecs et une possède les deux nationalités (et est bilingue). La préparation du premier cours a été réalisée en groupe de 13 enseignants (notre groupe au complet). Je garde le souvenir d'un processus chaotique et complexe, où 13 opinions s'opposaient autant qu'elles pouvaient se compléter. De nombreux aspects étaient à prendre en compte. Les divergences ne découlaient pas systématiquement des différences culturelles, mais surtout des pratiques pédagogiques et des habitudes d'enseignement propres à chacun ? ». (Alice)

Personnalités

« Ceci étant dit, même si les nationalités sont pareilles, la personnalité et les expériences personnelles de chacun.e ne le sont pas, aussi tout le monde a pu apporter sa touche, ce qui a beaucoup enrichi la réflexivité de notre enseignement ». (Arthur)

« L'interculturalité était bien présente dans notre groupe et c'est quelque chose que j'ai tellement apprécié. La collaboration entre nous était efficace la plupart de fois. D'autre part, nous pouvons comprendre que qui dit 13 manières différentes de penser, dit 13 façons divers de percevoir le monde, qui dit une variété de 13 approches pédagogiques d'enseignement ». (Stella)

"J'ai eu le sentiment que tout le monde ne bénéficiait pas du même degré d'écoute, en particulier les Grecs ou les personnes les plus discrètes du groupe ». (Alice)

« Bien que cette expérience d'enseignement collectif ait été enrichissante, elle a parfois aussi été contraignante, en effet, nous avons 13 personnalités et identité professionnelle différentes ». (Semeli)

Expériences professionnelles

« Nous venons également de différentes filières, avec des expériences d'enseignement différentes les unes des autres, ce qui a impacté notre travail. Nous n'avons pas les mêmes points de vue ni les mêmes ressentis face à cet enseignement ». (Laura)

« Mon point d'entrée pour la réalisation de l'activité 4 était de faire profiter les étudiants de Master 1, mais aussi certains de mes collègues grecs, de connaissances (dépassant la Seconde Guerre Mondiale, pour s'étendre à la guerre civile jusqu'à la question spécifique de l'extermination des juifs de Grèce) qui me passionnent et que je maîtrise un peu, compte tenu de mon parcours de formation et de mes activités professionnelles antérieures. [...] deux retours sur cette activité m'ont particulièrement satisfaite. D'une part, le retour de mes collègues grecs et français qui m'ont dit avoir appris de nombreux éléments. Plus particulièrement, alors que Haris avait mal réagi lorsque j'avais présenté en amont cette activité, a finalement reconnu que cette activité lui avait fait découvrir certains aspects des réalités historiques de la Grèce ». (Mélissa)

« Bien que cette expérience d'enseignement collectif ait été enrichissante, elle a parfois aussi été contraignante, en effet, nous avons 13 personnalités et identité professionnelle différentes ». (Stella)

Travailler avec mes collègues grecs et mes collègues français qui n'ont pas suivi le même master 1 que moi a également été bénéfique. Effectivement, nous n'avons pas suivi les mêmes formations et n'avons pas eu les mêmes expériences d'enseignement, par exemple, j'ai pu découvrir de nouvelles plateformes en ligne telles que Wordwall afin de créer des activités grâce à Maria ». (Semeli)

Nationalités

« Il m'a aussi été compliqué au début de trouver un moyen de discuter avec certains de mes camarades grecs sans que cela mène à la dispute car nos modes de conversation et de fonctionnement sont culturellement opposés ». (Joëlle)

« La collaboration dans ce contexte binational / pluriculturel a représenté à la fois un des plus importants défis et une opportunité de développement au cours de mon expérience d'enseignant. Travailler avec des collègues issus de milieux culturels différents, tout en interagissant avec des étudiants dont la langue, la nationalité et la

culture différent, m'a poussé à adapter mes stratégies d'enseignement et à développer de nouvelles compétences ». (Christos)

« J'ai préféré cette modalité de travail plus intimiste, qui permettait un véritable échange d'idées, des discussions approfondies sur les concepts et une réflexion équilibrée sur les avantages et inconvénients de chaque proposition. Dans ces moments, la seule différence notable entre nous était notre langue maternelle. Les cultures, les pratiques pédagogiques et les affinités dans certains domaines devenaient alors des expériences enrichissantes à partager et des opportunités d'apprentissage mutuel ». (Alice)

Formations universitaires

« Nous venons également de différentes filières, avec des expériences d'enseignement différentes les unes des autres, ce qui a impacté notre travail. Nous n'avons pas les mêmes points de vue ni les mêmes ressentis face à cet enseignement ». (Laura)

« Mon point d'entrée pour la réalisation de l'activité 4 était de faire profiter les étudiants de Master 1, mais aussi certains de mes collègues grecs, de connaissances (dépassant la Seconde Guerre Mondiale, pour s'étendre à la guerre civile jusqu'à la question spécifique de l'extermination des juifs de Grèce) qui me passionnent et que je maîtrise un peu, compte tenu de mon parcours de formation [...] et des publications réalisées. [...] deux retours sur cette activité m'ont particulièrement satisfaite. D'une part, le retour de mes collègues grecs et français qui m'ont dit avoir appris de nombreux éléments. Plus particulièrement, alors que Haris avait mal réagi lorsque j'avais présenté en amont cette activité, a finalement reconnu que cette activité lui avait fait découvrir certains aspects des réalités historiques de la Grèce ». (Mélissa)

« Enfin, mon expérience de vie à Athènes a été marquée par deux éléments. D'une part, par la rédaction de mon mémoire de Master 2 en anthropologie sociale, entre 2012 et 2014, qui portait sur les graffitis politiques et pour laquelle j'ai mené de nombreuses recherches sur l'histoire politique de la Grèce contemporaine, comme je l'ai déjà signifié plus haut ». D'autre part, par des événements politiques qui font partie intégrante de ma culture et de mon identité grecque. C'est aussi cela que j'ai tenu à transmettre aux étudiants de Master 1. Tout au long de ce semestre, j'ai tenté

de me mettre dans la peau de nos apprenants en me demandant ce que j'aurais aimé apprendre de la culture d'un pays inconnu ». (Mélissa)

« Travailler avec mes collègues grecs et mes collègues français qui n'ont pas suivi le même master 1 que moi a également été bénéfique. Effectivement, nous n'avons pas suivi les mêmes formations et n'avons pas eu les mêmes expériences d'enseignement, par exemple, j'ai pu découvrir de nouvelles plateformes en ligne telles que Wordwall afin de créer des activités grâce à Maria ». (Semeli)

Expériences personnelles

« Ceci étant dit, même si les nationalités sont pareilles, la personnalité et les expériences personnelles de chacun.e ne le sont pas, aussi tout le monde a pu apporter sa touche, ce qui a beaucoup enrichi la réflexivité de notre enseignement ». (Arthur)

« Enfin, mon expérience de vie à Athènes a été marquée par deux éléments. D'une part, par la rédaction de mon mémoire de Master 2 en anthropologie sociale, entre 2012 et 2014, qui portait sur les graffitis politiques et pour laquelle j'ai mené de nombreuses recherches sur l'histoire politique de la Grèce contemporaine, comme je l'ai déjà signifié plus haut ». D'autre part, par des événements politiques qui font partie intégrante de ma culture et de mon identité grecque. C'est aussi cela que j'ai tenu à transmettre aux étudiants de Master 1. Tout au long de ce semestre, j'ai tenté de me mettre dans la peau de nos apprenants en me demandant ce que j'aurais aimé apprendre de la culture d'un pays inconnu ». (Mélissa)

Cultures éducatives

« Le travail au sein d'un groupe de treize personnes n'était pas toujours évident, cependant, le fait d'avoir des perspectives issues de différentes cultures éducatives était à mon sens très pertinent. Nous avons différentes manières de concevoir l'enseignement et nous avons chacun.e pu apporter notre pierre à l'édifice ». (Benoît)

Habitus

« Dans un deuxième temps, il me semble important d'interroger la notion d'équipe pluriculturelle qui peut s'entendre de façon différente. En effet, selon la définition du CNRTL, le mot « pluriculturel » est défini de la façon suivante : « *qui s'inspire de plusieurs cultures* » (s.d.). La culture, selon le point de vue adopté, fait elle-même l'objet de définitions multiples. Pour ma part, je m'intéresserai ici à la notion de

culture comme capital, tel que les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron l'ont défini (Bourdieu & Passeron, 1970), s'intéressant, entre autres, à l'habitus, les goûts et les savoirs conformes à la culture dominante. Je m'attarderai plus spécifiquement sur le cas des membres de l'équipe qui ont le plus enseigné, c'est-à-dire les six membres grecs. Il est clair que chacun d'entre nous avait une distance plus ou moins grande par rapport à la culture dominante, que celle-ci soit religieuse, historique, gastronomique, artistique, linguistique. Cela est apparu plusieurs fois, en interne, lors de la préparation de certains cours : je peux citer les débats vifs qu'ont pu susciter le cours sur le « Jour du Non » que j'ai développé ci-dessus, ou ceux concernant les fêtes de Noël. Pour le « Jour du Non », l'argumentation documentée a su mettre d'accord. Concernant les fêtes de Noël, il a été convenu que des témoignages divergents pourraient être donnés concernant la célébration des traditions. J'ai trouvé cette pluralité, parfois dissonante, très riche, et même amusante. Pour illustrer mon propos, je vais prendre l'exemple du dernier cours, alors que les étudiants de Master 1 nous remerciaient pour notre investissement. Christos a commencé à dire qu'il était heureux d'avoir pu leur transmettre les « beautés de son pays », commençant à énumérer des noms comme « souvlaki », « soleil », « moussaka », « îles », sonnant à mon oreille complètement clichée et loin des efforts faits au cours du semestre pour ne pas tomber dans le piège de l'image d'Épinal. J'ai alors surenchéri en disant qu'on était heureux de leur avoir transmis une autre image de la Grèce, à travers son histoire, les manifestations, les chansons militantes. Nous avons conclu cette interaction, en riant et en disant qu'on rejouait pour les étudiants la guerre civile grecque, dont ils ont entendu plusieurs fois parler au cours du semestre ». (Mélissa)