

La mutualisation des pratiques en langues

Mutualiser, c'est formateur, mais à quelles conditions ?

Dates et lieux :

Formation à distance : fin octobre 2016 à fin janvier 2017 (dates précisées ultérieurement)

Deux journées de regroupement à l'IFE (ENS de Lyon) : mercredi 9 novembre 2016 et mercredi 25 janvier 2017

Coordination et encadrement des échanges :

Colette Brun-Castelly (ex-IA-IPR) et Alain Pastor (association Défi-Langues), anciens chargés de recherche IFE en didactique des langues.

Autres enseignants tuteurs (noms à préciser)

Le contenu et le dispositif en un coup d'œil

Cette action a pour objet les situations de mutualisation de pratiques et, plus précisément, les conditions pour en faire des situations de formation efficaces. Le dispositif est lui-même conçu comme un exemple de ce type de situation. Il consiste en une phase d'interactions à distance située entre deux regroupements. La phase à distance (fin octobre 2016 à fin janvier 2017) consistera en interactions entre participants à propos des *pratiques, réalisées ou en projet, qu'ils proposeront* et en amélioration de ces dernières, avec le soutien des formateurs, en vue de leur mise en œuvre et d'une publication sur un site dédié.

Lors du premier regroupement, mercredi 9 novembre, les participants et les formateurs détermineront, en fonction des propositions, des besoins et ressources du groupe, les questions traitées et les groupes d'intérêt spécifiques (GIS) correspondants. La seconde journée, mercredi 25 janvier, a pour fonction de faire la synthèse des productions et des apports de la formation, d'évaluer la démarche et le dispositif de mutualisation et d'envisager son transfert à d'autres contextes. A cette occasion une éventuelle poursuite de l'action pourra être évoquée.

Proposée dans le cadre du plan de formation de formateurs de l'IFE, cette action est ouverte aux enseignants de langue et de DNL, quels que soient l'âge de leurs élèves ou leur établissement d'exercice, à leurs cadres pédagogiques et aux formateurs d'enseignants (FI ou FC). Elle s'adresse aux personnes ou équipes ayant un intérêt pour le travail coopératif, souhaitant réfléchir aux conditions de son efficacité ou l'utiliser dans la formation d'enseignants.

Pour une gestion efficace des échanges le nombre de participants ne pourra pas excéder la trentaine.

Problématique de la mutualisation

Les enseignants échangent peu, en général, sur ce qui se passe réellement dans les classes. Les injonctions institutionnelles à travailler en équipes, comme on le constate, par exemple, dans la perspective des EPI, soulèvent rarement l'enthousiasme de la profession, voire suscitent des réactions de repli —il ne suffit pas de décrets en la matière— alors même que nombreux sont celles et

ceux qui regrettent cet état de fait, sans toujours parvenir à trouver les moyens de le dépasser.

On invoque diverses explications, comme le manque de temps, une organisation du travail inadaptée, souvent aussi une culture professionnelle individualiste, celle du chacun pour soi, où l'enseignant se considère comme « seul maître à bord » dans sa classe. Cependant, même si ces raisons ne sont pas dénuées de fondement, elles ne prennent pas en compte le principal obstacle au développement de la mutualisation. Quel est-il ?

Les collectifs d'enseignants de divers types (équipes d'établissements, réseaux de diffusion de pratiques, mouvements pédagogiques etc.) qui fonctionnent réellement ne sont pas rares mais demeurent minoritaires. Ceux qui ont une certaine pérennité se caractérisent souvent non seulement par l'institutionnalisation des comportements de coopération (comme la négociation de règles de fonctionnement) mais surtout par une culture commune : à la fois un *langage* —pour mutualiser efficacement il faut disposer d'une terminologie commune— et des *savoirs*, c'est à dire des conceptions communes de l'apprentissage, des disciplines, des savoirs et des pratiques d'enseignement. Ces *références* communes, élaborées dans l'action, conditionnent le développement et la persistance des *comportements* et des *habitudes* de coopération plutôt que l'inverse : sans elles, la mutualisation se fonde sur des sables mouvants. L'absence ou la fragilité des références communes est l'obstacle fondamental à la mutualisation des pratiques, à l'échelle locale comme globale.

Leur élaboration constituera donc le contenu didactique principal de cette formation. Le simple partage d'expériences ou d'idées d'activités est toujours ancré dans le contexte particulier d'exercice du métier de ceux ou celles qui les vivent ou les conduisent, d'où la difficulté à dépasser une réflexion empirique (échange de documents, d'exercices, de grilles d'évaluation etc.) pour engager une réelle démarche d'analyse. Pour prendre son plein intérêt, ce qui est *partagé* nécessite un cadre *commun* : les mots et les concepts permettant de communiquer efficacement à propos des expériences particulières, de les expliciter et de les analyser. Dans cette formation il s'agira d'avancer le plus possible vers ce cadre d'analyse commun. C'est la condition pour que les pratiques de mutualisation deviennent formatrices : la nécessité de s'entendre réellement sur ce dont on parle conduit peu à peu à prendre distance par rapport aux contextes d'expérience personnels pour accéder aux principes qui les soutiennent et à adopter ainsi un point de vue plus général, un regard plus critique aussi sur ses pratiques.

Cet objectif peut sembler paradoxal alors que le *CECRL* est censé, justement, proposer déjà un cadre commun aux enseignants de langue, comme le *socle commun* le fait aussi pour les disciplines et domaines de compétences de la scolarité obligatoire. On remarquera dans ces deux textes institutionnels l'utilisation du terme « commun » pour désigner le point de vue transcendant les contextes particuliers. Mais peu nombreuses sont encore les équipes qui tirent réellement parti de ces instruments pour développer une intelligence collective des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Peut-être est-ce parce que ces textes portent principalement sur une conception des savoirs (connaissances et compétences) et ne traitent que marginalement des situations

d'apprentissage et des démarches d'enseignement, ce qui ne répond qu'à une partie des questions que posent les situations d'enseignement institutionnelles. Mais c'est aussi, probablement, parce que, alors qu'elles rompent avec des conceptions encore dominantes, ces orientations sont expliquées aux enseignants plutôt que co-construites avec eux. Il faut donc s'interroger sur les démarches de formation conduisant à ce point de vue commun.

Démarche de formation

Deux voies sont en général pratiquées. La voie descendante (*top down*) procède par *rationalisation théorique* : elle repose sur des savoirs issus des recherches en sciences humaines ou en didactique générale ou disciplinaire, qu'on cherche à faire appliquer sur le « terrain ». Son efficacité est limitée car elle assigne aux enseignants les positions mineures de récepteurs de savoirs déjà fortement structurés et d'exécutants dans leur mise en œuvre. Quant à la seconde, la voie ascendante (*bottom up*), elle procède par *normalisation pratique*, à partir de la reproduction de « ce qui marche » (ou plutôt est censé marcher), de « bonnes pratiques », selon l'expression en usage. Mais, échappant la plupart du temps aux examens critiques méthodiques, ces pratiques relèvent parfois d'effets d'engouement : ces dernières années, on a vu émerger du néant le travail en îlots, les classes inversées, les classes sans notes, l'enseignement explicite etc. Bien que ne traitant que d'aspects limités des situations d'apprentissage ou d'évaluation, ces propositions tendent à être considérées par leurs adeptes comme des solutions globales ou exclusives, ce qui peut conduire à un nouveau dogmatisme pédagogique.

Quelle alternative à ces deux voies ? Elles correspondent à deux catégories de savoirs : ceux élaborés dans le cadre de démarches de recherche (sur la langue et les pratiques langagières, sur les genres de textes oraux et écrits et les types de discours, sur les processus d'apprentissage, sur les situations didactiques etc.) et ceux élaborés dans l'action même d'enseigner (situations concrètes, procédures élaborées au gré de l'expérience, modes de pensée directement liés à la situation d'enseignement etc.). Or, ces deux catégories tendent à fonctionner parallèlement, ne se rejoignant que rarement. Il s'agira dans cette formation de les conjuguer, parfois dans la fluidité ou parfois dans la tension : dans cette démarche, les ressources didactiques sont apportées par les formateurs de façon non pas académique mais fonctionnelle, par rapport aux questions, problèmes ou besoins qui émergent des activités proposées à la mutualisation par les participants ; problématisées, ces activités servent à illustrer concrètement les questions et les enjeux didactiques ; mais, loin de constituer un corps de savoirs « scientifiques » infaillible, les apports didactiques s'infléchissent ou se réorganisent en fonction des contraintes, problèmes et observations qui émergent des situations réelles d'enseignement et d'apprentissage.

Contrairement à la majorité des formations habituelles (du moins en FC), celle-ci se caractérise par sa durée, environ dix semaines —ce qui ménage un temps suffisant pour l'évolution réelle des représentations— et par sa contextualisation : les propositions d'activités qui constituent le matériau de travail étant fondées sur ce qui se déroule effectivement dans les classes, l'articulation de la formation avec les pratiques réelles de chaque participant est

optimale, évitant le problème de la formation « hors sol » habituelle, déconnectée des classes.

Ces caractéristiques créent les conditions d'un processus de construction progressive, en situation, des savoirs communs. Sa réussite est conditionnée par une étiquette rigoureuse : exposer ses pratiques au regard des pairs ou des formateurs suppose le respect d'un certain nombre de règles sociales comme, par exemple, l'utilisation judicieuse, selon les cas, des canaux de communication privés ou publics ou la distinction entre positionnement didactique et positionnement personnel. Les formateurs assureront la régulation des échanges par une modération régulière et vigilante, en plus des questions, des suggestions, des relances ou des synthèses.

Déroulement de la formation

Le premier regroupement est placé peu après le démarrage de l'action : il permettra de décider des axes thématiques sur lesquels s'effectuera la mutualisation, sur la base des propositions préalables des participants, formulées dans les jours qui le précéderont.

La phase de mutualisation à distance implique que chaque participant soumette aux autres, en la mettant en ligne sur un site dédié avec accès protégé, au moins une pratique ou proposition de travail, si possible plus : par exemple, de façon non exhaustive, on peut penser à une situation d'apprentissage, en langue ou DNL, une situation d'évaluation, une production réalisée par des apprenants, ou encore l'enregistrement d'une classe en situation d'apprentissage etc. Pour les formateurs d'enseignants, on peut penser à une situation de formation ou d'évaluation de stagiaires, des outils de formation etc. Chaque participant s'engage aussi à contribuer, dans la mesure de son temps disponible (compter entre une et deux heures par semaine), aux interactions que susciteront les autres propositions, du moins à l'intérieur du ou des GIS auxquels il participera. A l'occasion de votre inscription éventuelle, considérez ceci comme un *engagement moral*, le nombre de places limité n'étant pas compatible avec des participants « spectateurs ».

Le second regroupement aura pour objet de faire le bilan de l'action de divers points de vue :

- les situations proposées, leurs transformations et leur état de finalisation
- les questions didactiques soulevées lors de la phase à distance
- l'harmonisation des notions, concepts et terminologie permettant de rendre compte des diverses pratiques
- l'analyse et l'évaluation de la démarche suivie : valeur formatrice de la mutualisation, méthodologie, transférabilité à d'autres contextes, efficacité des outils numériques ou autres canaux de communication utilisés, modifications à apporter au dispositif etc.
- les suites éventuelles à donner à ce dispositif, soit dans le cadre de l'IFE, soit sur les différents terrains des participants.
- autres ?

Critères et indicateurs (parmi d'autres) :

- quantité et qualité des matériaux produits dans le dispositif
- efficacité concrète des propositions d'activité et des améliorations apportées
- évolution des conceptions et des compétences des participants
- motivation pour poursuivre ou disséminer le dispositif...

Modalités : par entretien collectif lors du dernier regroupement et par formulaire individuel *ad hoc*.

Qui est concerné ?

Cette action concerne particulièrement des enseignants, formateurs ou cadres qui souhaitent privilégier l'exercice solidaire du métier par rapport à son exercice solitaire, afin

- d'aiguiser leur esprit critique par rapport aux routines et aux lieux communs de la pédagogie des langues, à l'acceptation fataliste de la sélection et de l'échec
- de conforter leur engagement pour des finalités —équité, efficacité, émancipation, progression de tous les élèves...— qui ne soient pas de vains mots
- de développer leur inventivité et leur efficacité pédagogiques, la cohérence et l'efficacité de leur enseignement, sans attendre les trop rares formations
- d'évaluer leur action d'enseignant, de formateur ou de cadre de façon autonome et coopérative, en prenant distance avec les directives changeantes ou arbitraires
- d'améliorer la transférabilité des compétences professionnelles pour nourrir l'action des équipes pédagogiques ou la formation des enseignants, actuels ou futurs
- de contribuer aux évolutions de l'institution, en particulier dans le domaine de l'enseignement des langues, à partir de leur terrain d'intervention.