

Accompagner les enseignants experts et non experts dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire



« Qui dit **homme** dit **langage** et qui dit **langage** dit **société**. »

Claude LEVI-STRAUSS

Table des matières

Introduction.....	2
1. La perspective actionnelle	4
1.1 Le CECRL, les Programmes et la perspective actionnelle.....	4
1.2 Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?	5
1.3 De l'approche communicative à la perspective actionnelle : rupture ou continuité ? ..	7
1.4 La perspective actionnelle : un exemple de démarche de projet.....	8
2. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire : état des lieux	9
2.1 Rapports sur l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire et l'évolution des compétences des élèves	9
2.2 L'enseignement des langues vivantes : la formation des enseignants du 1 ^{er} degré	10
2.3 L'enseignement des langues vivantes : les pratiques	12
3. Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle : les différentes approches formatives.....	14
3.1 L'accompagnement	14
3.2 Accompagner les assistants de langue vivante étrangère	16
3.3 Accompagner les enseignants débutants : les professeurs des écoles stagiaires, les néo titulaires.....	19
3.4 Accompagner les enseignants experts : faire évoluer les pratiques pédagogiques.....	22
4. Bilan et perspectives	25
4.1 Les différentes démarches d'accompagnement : des postures différentes du professionnel accompagnant selon le profil de l'accompagné ?	25
4.2 De l'accompagnement par un pair	26
4.3 Comment évaluer l'accompagnement : l'impact de celui-ci dans un processus de développement professionnel	26
4.4 Perspectives : une articulation de projets à long terme	27
Conclusion	29

Introduction

Dans le cadre de la stratégie nationale des langues vivantes (22 janvier 2016), notre ministre de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Najat Vallaud-Belkacem précise « qu'une attention véritable sera portée à ce que les langues soient mieux enseignées et mieux apprises ».

Mais comment « mieux enseigner » afin de développer des compétences de communication réelles chez les élèves ?

La maîtrise des langues vivantes étrangères et mes trois habilitations validées (anglais, allemand et espagnol) m'ont permis d'enseigner les langues dès le début de ma carrière. Je me suis très rapidement interrogée sur la manière de rendre le plus efficace possible l'enseignement d'une langue étrangère sans perdre de vue les problèmes d'organisation d'une classe nombreuse ou multi niveaux.

Par conséquent, ma réflexion s'est portée sur la mise en place d'outils pertinents et de situations d'apprentissage motivant la prise de parole des élèves afin de les aider à acquérir le premier niveau (A1) du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Cependant, j'ai remarqué que, quel que soit le niveau d'expertise de l'enseignant de langues, les élèves éprouvent encore beaucoup de difficultés à comprendre un natif (sur support audio ou vidéo, à réagir et à dialoguer, à produire de manière autonome). Les évaluations nationales CEDRE que j'ai fait passer en mai dernier reflètent bien ces difficultés présentes chez les élèves qui le reconnaissent eux-mêmes : « C'est incroyable, on fait de l'allemand/anglais depuis le CE1, et là je ne comprends rien, je n'arrive pas à écrire ou à dire des choses ! »

Je suis de plus en plus convaincue que notre manière d'enseigner les langues en primaire ne permet pas d'aider tous les élèves à acquérir le niveau A1 demandé (avec les nouveaux programmes, deux compétences du niveau A2 doivent être acquises en fin de cycle 3).

Souvent, les cours de langues mettent en œuvre des situations trop factices, artificielles ou s'apparentent à une accumulation de lexique à assimiler car la majorité des enseignants travaille par thème et non par projet.

Cette question de méthodologie soulevée ici est sans doute une conséquence (et non une cause) : les enseignants font le peu qu'ils puissent faire avec la formation qu'ils ont reçue.

La perspective actionnelle, installée maintenant dans le paysage didactique et mentionnée clairement dans le CECRL et les textes officiels, fait sens pour les élèves en proposant des situations proches de leur réalité immédiate. Elle permet d'exposer un maximum les élèves dans la langue étrangère, tant dans les activités de réception que de production. Celle-ci reste pourtant largement méconnue par les enseignants du premier degré.

La démarche d'apprentissage qui en découle se différencie des schèmes habituels et bouscule les représentations sur l'enseignement des langues : les activités de communication ne sont plus travaillées de manière cloisonnée autour d'un thème mais sont au service d'une mission.

La complexité du CECRL et le changement de paradigme que comporte la perspective actionnelle ne sont pas faciles d'accès.

Comment aider les enseignants à saisir cette complexité, à comprendre les enjeux de cette approche et à se sentir à l'aise pour la mettre en œuvre ?

Comment les accompagner, dans la durée, dans un apprentissage actif de la perspective actionnelle ? Comment adapter cet accompagnement à leur potentiel existant, leur singularité ? Les démarches d'accompagnement proposées seront-elles différentes selon le degré de professionnalité, et de quelle manière ?

Autant de questions auxquelles je tenterai de répondre tout au long de cet écrit qui s'ouvrira sur l'objet de mon accompagnement, la perspective actionnelle, que je tenterai de définir afin d'en comprendre les gènes.

Dans un deuxième temps, il conviendra de faire un état des lieux de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants à l'école primaire, ainsi que les pratiques qui en découlent, appui pour comprendre la nécessité de former de manière efficace les enseignants du premier degré en didactique des langues.

Le troisième volet de ce mémoire présentera les différentes démarches d'accompagnement, les stratégies mises en œuvre afin de favoriser le renouvellement des pratiques des enseignants, mais aussi les actions permettant à l'enseignant de s'engager dans une perspective d'apprentissage continu.

Enfin, je proposerai une analyse de mes différentes interventions, de l'interaction entre les acteurs engagés dans ce projet, de l'impact sur les cheminements professionnels respectifs.

1. La perspective actionnelle

1.1 Le CECRL, les Programmes et la perspective actionnelle

Le Cadre européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a été publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. Il constitue une référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans de nombreux pays. Il permet de développer et d'harmoniser les pratiques concernant l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes. Il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats.

Le cadre est un instrument qui décrit aussi concrètement que possible toutes les capacités langagières, tous les savoirs mobilisés pour les développer, toutes les situations et domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer.

La France fut le premier pays à inscrire dans les textes réglementaires cette référence européenne qui est devenu applicable pour l'enseignement primaire à la rentrée 2007.

Il est important de souligner que le CECRL est un outil non dogmatique, non normatif ; il n'est ni une méthodologie qu'on applique, ni un support d'évaluation, il ne conseille aucune méthode ; il établit simplement une référence commune d'objectifs d'apprentissage, repris par les manuels scolaires et les méthodes d'enseignement utilisées en France notamment. Il s'agit d'un ensemble de propositions aussi ouvertes que possible avec un panorama très large de ce qui concerne l'enseignement des langues.

Il introduit quatre nouveautés :

- Les six niveaux communs de référence allant du niveau A1 (niveau introductif) au niveau C2 (maîtrise)
- Les cinq activités langagières qui sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite
- Les composantes de la compétence communicative sont redéfinies : la compétence linguistique (grammaticale, phonologique et orthographique, lexicale), la compétence sociolinguistique (règles d'adresse, tutoiement, vouvoiement, téléphone ...) et la composante pragmatique (connaissance des codes : répondre au téléphone, tours de parole, ...)
- L'approche retenue est **la perspective actionnelle**. Cette nouvelle approche constitue l'un des points clés de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes étrangères.

Comme le souligne Francis Goullier¹, la France est en effet un des premiers pays à s'être saisi des outils proposés par le Cadre. Les Programmes de 2002 faisaient déjà référence aux niveaux de celui-ci. Le plan de rénovation des langues vivantes étrangères (BO n°23, 8 juin 2006) a marqué ensuite une étape importante car ce plan

¹ "Faut-il « appliquer » le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ?" - Conférence de M. Francis Goullier - Réseau Canopé – Direction territoriale académies de Besançon et de Dijon

a inscrit l'enseignement des langues dans la méthode de type actionnel. Les nouveaux programmes de 2015 sont comme les précédents, adossés au CECRL et répondent à une vision actionnelle de l'enseignement des langues : l'objectif de l'enseignement est de rendre l'élève actif et acteur de son apprentissage en travaillant les cinq compétences.

Les programmes précisent les attendus de fin de cycle, mais attention : ce sont des attendus pour chaque élève ; en effet, les programmes du cycle 3 précisent que « les activités proposées ne se limitent pas au niveau A1 car le niveau A2 peut être atteint par un grand nombre d'élèves dans plusieurs activités langagières »

Ainsi, dans la compétence « réagir et dialoguer », l'élève peut être capable d'interagir de manière plus spontanée et plus autonome. La perspective actionnelle, orientation proposée par le CECRL, aidera les élèves à acquérir une plus grande autonomie, à prendre des risques.

A la lecture de la partie « activités culturelles et linguistiques » des Programmes, cette orientation apparaît de manière explicite : « Les réalités culturelles des pays et des régions dont on étudie la langue, restent l'entrée privilégiée des apprentissages. Ces connaissances s'articulent aux compétences à développer et sont utilisées en situation de communication afin de s'inscrire dans la démarche actionnelle mise en œuvre depuis 2005 dans l'enseignement des langues vivantes ». ²

1.2 Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?

Il est important de souligner que, dans le cas de la perspective actionnelle, on essaie de répondre aux besoins liés à la poursuite de l'intégration européenne : il ne s'agit plus seulement de préparer les citoyens européens à communiquer lors de rencontres ponctuelles, mais de travailler entre eux dans la durée (passage du « parler avec » à l'« agir avec »).

La définition donnée par le CECRL est la suivante :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des **tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'**action** particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECR p.15). ³

La perspective actionnelle, préconisée dans le Cadre, prend en compte un nouvel objectif social de référence : il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, d'agir sur l'autre, mais **d'agir avec** l'autre en langue étrangère. Il est question par conséquent de faire agir l'élève avec les autres élèves en classe, considérée comme une véritable micro société, en leur proposant des occasions d'actions communes à finalité collective (la réalisation d'une tâche concrète) et qui ont une dimension réelle (non simulée). Ce que font les élèves entre eux, pour apprendre la langue, sont de véritables actions sociales.

² Le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 Cycle 3 p 134

³ Cadre européen commun de référence pour les langues p 15 Ed. DIDIER, 2001

L'intérêt de cette démarche est que l'apprenant est placé au cœur de la réflexion, c'est lui qui va développer des stratégies de résolution de problèmes afin d'optimiser ses ressources langagières et progresser vers son autonomie.

Les auteurs du CECRL définissent également la notion de **tâche**, terme clé pour mieux comprendre la perspective actionnelle :

« Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il(s) disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECR p.15)

Dans le cadre d'une séquence⁴ expérimentée en classe et sur laquelle j'ai accompagné une assistante en langue allemande pour sa mise en œuvre, la tâche finale est la réalisation concrète d'un jeu « le domino de sa maison », qui servira à la classe mais qui pourra aussi être prêté à d'autres classes de l'école. Cette macro tâche est déclinée en micro-tâches qui sont réalisées par les élèves lors des différentes séances et activités proposées (construire le plateau de jeu, rédiger la règle et les questions / réponses, etc.).

La perspective actionnelle considère l'élève comme un acteur social qui va agir dans des situations sociales concrètes. Il sera alors placé dans des contextes divers auxquels il devra s'adapter. Les contextes définiront des situations desquelles découleront des tâches qui pourront être langagières mais pas uniquement.

Les élèves vont apprendre la langue en accomplissant des tâches. A l'école élémentaire, celles-ci seront des activités basées sur leur quotidien de classe (vie sociale authentique et proche des préoccupations des élèves). Elles ne seront pas des exercices langagiers décontextualisés (comme par exemple jouer le rôle d'un adulte faisant des achats dans un supermarché ou commandant un menu dans un restaurant) mais répondront à un besoin authentique, non simulé de la vie sociale de la classe. Francis Goullier⁵ précise que ces tâches sont fondées sur « la nature sociale et interactive réelle et le caractère immédiat de la situation de classe ».

Différentes étapes sont nécessaires tout en gardant à l'esprit que l'action sera constante à travers des tâches organisées et spécifiques à réaliser.

Cette approche actionnelle, que l'on doit considérer comme un outil supplémentaire à notre disposition afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues et non comme LA perspective à privilégier (Puren, Goullier), apporte des avantages intéressants :

- Les élèves sont conscients des différentes tâches à accomplir afin de s'investir de manière motivée.
- Les tâches peuvent être simples ou complexes ; elles sont à déterminer selon le profil des élèves.

Ainsi cette perspective est adaptable à différents niveaux de classe.

En fonction de la difficulté de la tâche, on peut attribuer certaines missions selon le profil et les compétences de chaque élève, et adapter la difficulté des tâches. Il reviendra à l'enseignant de choisir les structures langagières appropriées pour le groupe d'élèves.

⁴ Voir annexe 7 fiche séquence « construire le domino de sa maison »

⁵ Allemand @ Créteil - L'approche actionnelle dans l'enseignement de l'allemand, rencontre des professeurs d'allemand le 17 novembre 2010 au CDDP de Champigny-sur-Marne.

Les implications de la perspective actionnelle pour l'enseignement/apprentissage des langues sont diverses. L'apprentissage d'une langue est authentique et a du sens, condition indispensable afin d'engager la motivation des élèves.

L'apprentissage n'est pas seulement une accumulation de connaissances ou de savoirs. A travers la réalisation de tâches plus ou moins complexes, les élèves devront :

- percevoir ou se représenter la situation dans laquelle ils agissent
- mettre en œuvre des stratégies
- qui sont elles-mêmes liées aux compétences
- co-agir lors d'échanges sociaux réels.

Le rôle de l'enseignant évolue : celui-ci, planificateur de tâches, donnera la possibilité aux élèves de travailler en petits groupes, et adoptera la posture d'un organisateur, facilitateur de projet, conseiller. Les enseignants peuvent offrir un environnement d'apprentissage qui encourage les élèves à prendre le risque de parler et d'écrire en langue étrangère sans avoir peur de faire des erreurs.

1.3 De l'approche communicative à la perspective actionnelle : rupture ou continuité ?

Richer (2009) pense que l'on peut faire deux lectures différentes du CECRL : une lecture de continuité avec l'approche communicative ainsi qu'une lecture de rupture. Il reproche à certains didacticiens de ne pas intégrer la dimension actionnelle du CECRL dans leur analyse, en mettant de côté l'importance du concept de tâche.

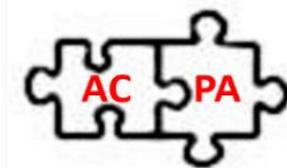
P. Bagnoli, E. Dotti, R. Praderi et V. Ruel considèrent que la perspective actionnelle « s'inscrit dans un nouveau modèle [...] pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative [...] en la complexifiant. »⁶

Si certains voient la perspective actionnelle comme le prolongement de l'approche communicative, Puren explique dans un article⁷ : « Mon choix personnel, comme on le sait, a été depuis 2002 celui d'une construction de la perspective actionnelle en rupture la plus générale et radicale possible avec l'approche communicative. »

En effet, le didacticien fait ce choix afin de laisser la possibilité aux enseignants d'innover d'un point de vue didactique.

D'autre part, Puren met en avant la dimension d'enjeu social : on passe du paradigme de la communication, l'inter-action, au paradigme de l'action commune, la « co-action ».

Il précisera en 2014⁸ que ces deux approches sont à la fois opposées et complémentaires, en utilisant l'image de deux pièces de puzzles qui s'imbriquent :



⁶ Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. 3er. Foro de Lenguas de ANEP. Montevideo, Uruguay.[Links].

⁷ 2011e « Mise au point de/sur la perspective actionnelle » <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/>.

⁸ 2014a « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a>

Claire bourguignon, quant à elle, qui considère la perspective annoncée par le CECR comme « une réelle rupture épistémologique »⁹ propose de rendre opérationnelle cette perspective à travers la démarche « communic'actionnelle ». Dans cette démarche, apprentissage et accomplissement de la tâche sont concomitants.

Afin de mieux comprendre les distinctions effectives entre les deux approches, j'ai établi le tableau ci-dessous, inspiré fortement des tableaux comparatifs de C. Puren, ainsi que de celui d'Evelyne Rosen¹⁰ :

	Approche communicative	Perspective actionnelle
Objectifs sociaux langagiers	Parler avec, échanger pour donner et obtenir des informations	Réaliser des actions communes, collectives en langue étrangère → Agir avec, travailler avec
Compétence langagière de référence	Capacité à échanger ponctuellement avec des étrangers	Capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue
Action sociale de référence	Agir sur	Agir avec
Compétence culturelle de référence	La compétence interculturelle	La compétence Co-culturelle
Tâches scolaires de Référence	- Exercices de simulation, jeux de rôles - « Actes de parole »	Actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie de projet »)

1.4 La perspective actionnelle : un exemple de démarche de projet

Selon Puren, l'action sociale consiste à travailler en continu avec des individus « de même langue maternelle ou de langue maternelle différente en langue étrangère », ce qui pourrait se rapprocher de la pédagogie de projet. Ainsi, la classe devient alors un lieu de « conception d'actions » et un lieu social d'action « où les comportements exigés sont les mêmes qu'exigés en société ».

La pédagogie par projet n'est pas nouvelle. Elle prend sa source au début du XX^{ème} siècle pour s'imposer ces trente dernières années. Elle s'ouvre au-delà des disciplines et permet de mobiliser des compétences transversales, d'intégrer des initiatives des acteurs autour d'un même projet. Dewey lance sa méthode le « learning by doing » qui consiste à apprendre par et dans l'action.

Pour Philippe Perrenoud¹¹, un apprentissage par projet est une entreprise collective gérée par le groupe classe qui s'oriente vers des productions concrètes et induit un

⁹ Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.

¹⁰ Robert, Jean-Pierre, et Evelyne Rosen. *Dictionnaire pratique du CECR*. Editions OPHRYS, 2010.

¹¹ Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets: Pourquoi? comment. *Retrieved February, 12, 2003*.

ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif. Le projet suscite l'apprentissage de savoirs et savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, ...) Il favorise enfin des apprentissages identifiables d'une ou plusieurs disciplines en accord avec les programmes et les instructions officielles.

Pour Puren, la forme la plus aboutie de la perspective actionnelle est la pédagogie du projet. En effet, la langue et la communication qui ne sont plus une fin en soi sont un instrument qui intervient dans la réalisation des tâches sociales. Il s'agit de mener à bien un projet. Les actions sont pilotées par la tâche ; il est donc important que les tâches demandées soient les plus authentiques possibles avec une finalité de communication explicite. Ceci permet de responsabiliser et de motiver les élèves. L'accomplissement de la tâche finale est un lieu d'évaluation, une évaluation qui se veut positive puisqu'on évaluera ce que l'élève sait faire, ce qu'il a acquis, ce qu'il lui faudra renforcer. On valorise ainsi les réussites partielles et progressives des élèves.

La mise en projet a donc plusieurs fonctions :

- Une fonction de motivation : le projet (exemple de la fabrication d'un jeu pour la classe et pour les autres classes) renouvelle l'intérêt des élèves pour les apprentissages scolaires. La situation a une valeur affective pour eux. Ils vont s'engager individuellement et volontairement car l'activité fait sens pour eux ; ils savent pourquoi et comment ils s'engagent.
- Une fonction didactique : pour la réalisation du projet, les élèves vont mobiliser des savoirs et savoir-faire acquis et développer de nouvelles compétences et connaissances.
- Une fonction sociale : les élèves coopèrent avec les autres, s'attribuent des rôles différents en vue de la réalisation du projet. Ils ne sont pas en compétition.

Les stratégies d'apprentissage coopératif fonctionnent très bien avec l'approche actionnelle car elle exige des élèves de travailler ensemble en équipes pour réaliser un projet.

2. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire : état des lieux

2.1 Rapports sur l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire et l'évolution des compétences des élèves

Si l'apprentissage précoce des Langues vivantes peut constituer un véritable atout pour les élèves, les conditions de cet apprentissage n'en sont pas moins déterminantes.

La mise en œuvre du plan de rénovation des langues de 2005 de l'enseignement des langues et sa place institutionnelle ont eu « une influence positive sur l'enseignement de cette discipline par rapport aux années antérieures »¹².

¹² « Résultats des élèves de troisième sur les compétences en langues étrangères ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Rapport IGEN - juillet 2013

Les résultats des évaluations-bilans CEDRE¹³ montrent que les élèves ont des acquis effectifs et que ces derniers sont en progression. Ces évaluations révèlent aussi une certaine hétérogénéité de ces résultats.

Le rapport IGEN de juillet 2013, sur les résultats des élèves de troisième, précise par ailleurs que même si ces résultats sont encourageants, ils ne doivent pas « masquer les difficultés qui pèsent encore sur l'enseignement de la langue vivante » en primaire. Le rapport Halimi¹⁴ ne fait que confirmer cette constatation en parlant d'un « tableau en demi-teinte » avec certes des progrès notoires réalisés au cours de ces dernières années, mais des difficultés qui persistent.

L'étude sur l'application des programmes de 2008¹⁵ relate que même si l'enseignement de la langue vivante est principalement assuré par les professeurs d'école (notamment grâce aux échanges de service), il reste considéré comme un enseignement à part, « que l'on ne peut pas s'approprier » comme les autres disciplines. Les inspecteurs indiquent notamment que le manque de confiance en soi, le « défaut de maîtrise et l'absence de compétences réelles ou imaginées » des enseignants représente un obstacle pour l'enseignement des langues vivantes.

D'autre part, les horaires réglementaires sont peu respectés ainsi le temps d'exposition à la langue s'en trouve diminué.

Cette enquête révèle un autre point important : si les enseignants font des efforts pour s'approprier les contenus des programmes d'enseignement (adossés au CECRL), ils continuent à éprouver des difficultés pour les mettre en œuvre dans leur classe :

« Les raisons sont multiples et tiennent [...] à ce qu'ils n'ont pas toujours une connaissance approfondie de la notion *d'approche communicative actionnelle* »¹⁶. Le rapport confirme que les enseignants interrogés ont une méconnaissance de l'esprit du CECRL et de la perspective actionnelle préconisée dans celui-ci.

Les enseignants ne traitent pas les cinq activités langagières de manière équitable et les compétences les moins travaillées sont l'interaction orale, la prise de parole en continu et l'écrit.

Enfin, le dernier point soulevé concerne la trop grande diversité de situations qui font que les élèves sortant de l'école élémentaire ont des acquis très hétérogènes qui sont peu pris en compte au collège.

Les différents rapports s'entendent sur un élément important : il convient d'aider davantage les enseignants, qui sont « la clé de voûte de l'édifice éducatif » (rapport Halimi p.41).

2.2 L'enseignement des langues vivantes : la formation des enseignants du 1^{er} degré

En master 1 des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), les étudiants préparant le concours bénéficient d'une remise à niveau linguistique en

¹³ « Anglais en fin d'école primaire, l'évolution des compétences 2004-2010 » ; SCÉREN-CNDP 2013

¹⁴ « Apprendre les langues, Apprendre le monde » - Rapport du Comité stratégique des langues présidé par Suzy Halimi - 2012

¹⁵ Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ». Rapport IGEN - Juin 2013

¹⁶ Ibid, p.28

langue vivante. Il n'y a donc pas d'heures dédiées à la didactique de l'enseignement. Voici quelques extraits significatifs d'un entretien mené auprès de deux étudiantes en 1^{ère} année du Master MEEF :

- « Par contre, on n'a pas du tout vu de didactique, on n'a pas vu comment on pourra mener des séances en anglais avec des enfants »¹⁷
- « Il faudrait des cours de didactique [...] savoir comment mettre en scène une séance [...] »¹⁸

Nicole Maier, professeur d'anglais du second degré ainsi que professeur à l'ESPE, regrette que les étudiants ne bénéficient pas d'un peu d'heures de didactique dès le Master 1.

En M2, engagés dans une formation en alternance, les professeurs stagiaires disposeront de cours de didactique en langues. Si ceux-ci sont de qualité, ils se concentrent surtout sur des notions de pédagogie afin de répondre à des besoins immédiats. Le volume horaire reste peu élevé (à peine une quinzaine d'heures en M2), ce que déplorent les fonctionnaires stagiaires ainsi que Mme Maier.

Les enseignants titulaires, semblent avoir un avis très mitigé sur leur formation initiale concernant la didactique de l'enseignement des langues :

- « La formation initiale était loin de la réalité de la classe. Le travail fourni était déconnecté des programmations de cycles, du travail et des choix de l'équipe enseignante. C'était beaucoup de travail dans le vide en fait. »¹⁹
- « A l'IUFM où j'ai bénéficié d'une formation mais ça n'a pas été très marquant. [...] il y avait des cours, mais je trouvais ça complexe, on parlait d'énormément de choses de manière très brève à chaque fois. »²⁰
- « Ce n'est pas là que j'ai appris le plus de choses. [...] Non, la formation n'a pas été suffisante, mais on a quand même pu fabriquer des séquences qui ont pu nous aider un minimum. »²¹

Des termes ont retenu mon attention lors de ces entretiens. L'expression « de manière brève » met en évidence un nombre d'heures insuffisant (N.Maier parle d'une « formation éclair ») consacré à la didactique de l'enseignement d'une langue étrangère, la maquette du Master 2 confirme effectivement les dires des personnes interviewées. Lors des entretiens téléphoniques avec les deux professeurs de LV de l'ESPE de Fondettes, ces dernières ont déploré un volume horaire trop faible (13 heures pour les PES nommés en élémentaire et 8 heures pour les PES nommés sur un poste de maternelle) pour pouvoir préparer au mieux les professeurs débutants à assurer un enseignement efficace de la langue vivante.

Au-delà du fait que les jeunes enseignants manquent de confiance à l'idée du « tout en anglais » lors des séances menées, car ils manquent selon eux de compétences linguistiques, ils n'hésitent pas à faire part de leurs lacunes en connaissances didactiques et pédagogiques. En effet, même si les professeurs de l'ESPE les dotent d'outils, de supports, ils ne savent pas comment ils peuvent les utiliser et les intégrer à leurs séquences.

¹⁷ Annexe 1, Entretien Alice lignes 73-74

¹⁸ Annexe 2, Entretien Juliette ligne 59

¹⁹ Annexe 3, Entretien Sarah, ligne 28-30

²⁰ Annexe 4, Entretien Sophie, ligne 27-32

²¹ Annexe 5, Entretien Céline, lignes 24, 30-31

Par conséquent, il est important que les enseignants continuent à se former tout au long de leur carrière afin de combler leurs éventuelles lacunes. Le plan de formation départemental d'Indre et Loire²² propose notamment un certain nombre de FOAD (Formations ouvertes à Distance) ou d'animations pédagogiques afin d'améliorer ses compétences linguistiques et didactiques en langues. L'équipe pédagogique chargée de la mission langues vivantes, dont je fais partie cette année, réfléchit continuellement sur des stratégies efficaces de formation continue. Lors d'un stage en mai 2017, la conseillère pédagogique en Langues vivantes consacra une après-midi sur la perspective actionnelle. Cette approche de l'enseignement des langues reste encore ignorée des enseignants. Les entretiens que j'ai pu mener ont confirmé cette méconnaissance, ce qui induit effectivement une orientation des pratiques de classe.

Le rapport IGEN de juin 2002²³ rappelait déjà « qu'on ne s'improvise pas professeur de langue, à ce niveau de classe comme à un autre ». Que la maîtrise linguistique soit avérée ou non, les besoins concernant la pédagogie et la didactique d'un enseignement pour de jeunes élèves restent présents. Alors comment les enseignants, débutants ou non dispensent cet enseignement singulier d'une discipline à la fois objet et moyen d'apprentissage ?

2.3 L'enseignement des langues vivantes : les pratiques

La question de la méthodologie, est sans doute en partie une conséquence, et non une cause : les enseignants font ce qu'ils peuvent faire avec la formation qu'ils ont reçue, qui, nous avons pu le constater, est réduite à une portion congrue et qui ne permet pas d'améliorer la situation.

Les conditions de mise en œuvre se heurtent à des difficultés majeures. Il résulte une grande disparité dans les pratiques enseignantes et dans les niveaux atteints par les élèves en fin de primaire. Ainsi, il n'est pas rare que les enseignants de collège se retrouvent confrontés à une trop grande hétérogénéité des acquis et des compétences des élèves.

Dans un article paru dans la revue « les Langues modernes »²⁴, F. Barnes et V. Le Meur font apparaître, à la lecture de rapports de visites de formateurs, une « méconnaissance du cadre institutionnel [...] d'une part, et d'autre part, des outils spécifiques à l'apprentissage-enseignement des langues aujourd'hui (le CECRL et l'approche actionnelle qui en découle). »

On retrouve alors dans les pratiques une orientation pédagogique choisie dans laquelle l'approche actionnelle n'a pas encore trouvé sa place.

De plus, dans l'incertitude, les enseignants se réfèrent alors à leurs propres représentations de ce que peut être l'enseignement d'une langue.

Les séances d'anglais, menées par les deux stagiaires que j'ai accueillies dans ma classe en tant que MAT, ont été fortement influencées dans leur conception par leur propre vécu en tant qu'apprenantes. Juliette a mis l'accent sur l'oral durant toute sa séance car elle a « d'abord appris à écrire puis à parler ».²⁵

²² Annexe 9 plan de formation d'Indre et Loire

²³ « Les professeurs de langue vivante débutants : entre formation initiale et formation continue », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

²⁴ Les Langues Modernes n° 3/2011 : « La formation des enseignants du premier degré » p.54-55

²⁵ Annexe 2, entretien Juliette ligne 110

Alice, quant à elle, a tenu à intégrer des traces écrites rapidement dans sa séance car elle se sent plus à l'aise avec la langue écrite : « J'ai jamais vraiment apprécié parler à l'oral et j'ai des difficultés au niveau de l'accent mais à l'écrit je comprenais bien, ce qui m'a amenée à être tout de suite à l'aise »²⁶. Elle ajoute également : « La compréhension écrite [...] est ce que j'utilise le plus mais je sais que ce n'est pas forcément ce que je devrais faire. »

N. Maier a rapporté que les PES sont loin de la démarche actionnelle puisqu'ils travaillent avec l'enseignante titulaire en cloisonnant les activités : la titulaire prend en charge les aspects culturels, le PES travaille les compétences grammaticales. Or, dans la perspective actionnelle, les objectifs culturels apparaissent en toile de fond tout au long des séquences.

Les entretiens que j'ai menés auprès des enseignantes (débutantes ou non) ont révélé des entrées thématiques ou culturelles, et non une entrée par projet :

- « Je travaille par thème, en m'appuyant sur un album, ou une vidéo »
- « L'entrée est souvent culturelle »
- « Je travaille beaucoup à partir d'albums »
- « J'ai plutôt tendance à privilégier l'apprentissage du lexique [...] plutôt que de les faire parler. »

D'autre part, j'ai remarqué qu'elles privilégient une activité langagière : la compréhension orale, qu'elles développent en s'appuyant sur des albums lus, des vidéos. Cela confirme ce que les différents rapports ont conclu : les enseignants ont des difficultés pour travailler l'ensemble des compétences, notamment orales, difficultés renforcées à l'école élémentaire puisqu'ils ne sont pas des spécialistes. Le terme « compliqué » est utilisé plusieurs fois par Céline (NT2) lorsqu'elle évoque son rôle et celui des élèves lors d'une séance, mais aussi par Sophie (« c'est très compliqué » « ce n'est pas facile ») lorsque nous abordons le temps d'exposition à la langue. Ceci pose question d'autant que ces deux enseignantes sont très à l'aise d'un point de vue linguistique.

L'entretien de Nathalie²⁷, PES, a retenu mon attention ; titulaire d'un master 1 Langues Etrangères Appliquées en anglais et allemand, c'est une enseignante ayant de solides compétences linguistiques. Par ailleurs, en décrivant sa pratique, il m'a semblé qu'elle était proche de la démarche actionnelle, surtout lorsqu'elle a comparé son rôle à celui d'une « animatrice » et les élèves à des « acteurs ».

J'ai eu l'opportunité d'aller assister à une séance d'anglais, dans sa classe de CM1-CM2. L'entrée était culturelle (découvrir la ville de Londres). Bien qu'étant en effet très à l'aise dans la conception même de la séance ainsi que dans sa mise en œuvre, le cours de langue est resté assez magistral, et très axé sur la compréhension orale d'un document audiovisuel. Un entretien d'explicitation, que j'exposerai dans la partie 3.3 du mémoire, lui a permis d'analyser et de prendre conscience de sa posture, de celle des élèves et de vouloir faire évoluer sa pratique afin de rendre son enseignement plus efficace, pour faire progresser les élèves.

²⁶ Annexe 1 Alice lignes 14-15 ; lignes 187-188

²⁷ Annexe 6, entretien Nathalie

L'article de la revue « Les Langues modernes » corrobore ce que j'ai pu observer dans cette classe :

« Ainsi, il nous a été donné d'observer dans de nombreuses séances de langues un schéma d'enseignement frontal, alors que de nombreuses recherches en didactique des langues [...] ont clairement démontré que ce schéma d'enseignement descendant, allant à l'encontre de l'approche actionnelle, était contre-productif. »²⁸

Les enseignantes interviewées ont toutes le souci de rendre leurs élèves plus autonomes dans la pratique de la langue vivante, et reconnaissent que la mise en œuvre de projets en cours de langue est déterminant pour la motivation et l'investissement des élèves, car l'élève « sait pourquoi il apprend, il est vraiment acteur de son apprentissage [...]. Il va se dire lui-même "pour parvenir à ce but, il faut d'abord que j'apprenne telle ou telle chose" ». ²⁹

Lorsque j'ai expliqué ce qu'est la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues, les enseignantes ont toutes montré une curiosité et un intérêt effectif sur sa mise en œuvre, à condition que je puisse les aider, les accompagner.

3. Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle : les différentes approches formatives

3.1 L'accompagnement

➤ Définition

« Accompagner l'individu et le collectif » est l'un des quatre domaines de compétences du formateur ³⁰référéncées dans le bulletin officiel de juillet 2015.

Selon M. Paul, l'accompagnement n'est pas un dispositif mais avant tout une posture professionnelle³¹ qui peut être envisagée comme un cheminement en commun dans une relation dissymétrique où « accompagner, c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui, à son rythme » (Paul, 2016).

Maela Paul estime ainsi que « toute forme d'accompagnement est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage. »³²

L. Arpin et L. Capra définissent quant à elles l'accompagnement « comme un soutien pédagogique au développement professionnel continu des enseignants. Il est centré sur l'acte d'apprendre de l'enseignant et sur le développement des compétences professionnelles au regard de sa pratique » ³³.

²⁸ *Op. cit*

²⁹ Annexe entretien Céline lignes 157- 159

³⁰ Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015

³¹ Paul Maela, 2004. « L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. » pp 54. Savoir et Formation. Paris. L'Harmattan

³² Paul, M. « Autour du mot accompagnement » in Recherche et formation N° 62 -2009.

³³ Arpin, Lucie, et Capra Louise « Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel » Montréal : Chenelière-éducation, 2008, p.26

Ainsi, il privilégie la pratique de l'enseignant comme point de départ de l'activité d'accompagnement. Il conviendra alors pour l'accompagnateur d'ajuster en permanence son action en fonction du contexte et des besoins de la personne accompagnée.

L'accompagnement suppose des gestes et des postures spécifiques : ne pas faire à la place, ne pas penser à la place, ne pas se substituer à la place d'autrui. Il est important d'impliquer la personne accompagnée, dans une pédagogie active. Cet accompagnement va par ailleurs reconfigurer les propres pratiques professionnelles de l'accompagnateur, puisqu'il va penser à partir de l'autre, de ses envies, de ses besoins. Le professionnel qui accompagne ne se pose pas en expert qui sait pour l'autre. Il adopte ce que M. Paul nomme « une posture de non-savoir ».³⁴

L'accompagnateur est un médiateur qui établit des liens. Par son interaction avec l'enseignant, il l'aide à prendre en compte son expérience et ses connaissances qui constituent une base solide pour avoir un regard réflexif sur sa pratique et intégrer de nouveaux savoirs dans une perspective d'évolution et d'autonomie professionnelle.

➤ Accompagnement et TICE

Les espaces numériques constituent une nouvelle aire d'interactions. En tant qu'actrice de l'accompagnement, et afin de garder un lien étroit avec les enseignantes, j'ai saisi ces opportunités pour « faciliter » ma démarche d'accompagnement.

Il n'a pas toujours été possible de se rencontrer physiquement, accompagnateur et accompagnés ayant des problématiques diverses liées souvent au manque de temps en dehors des horaires de classe.

Les e-mails (pour les échanges de supports et documents) mais aussi les outils collaboratifs de vidéo conférences (comme appear.in) ont maintenu dans la durée des échanges constructifs dans des salles de réunion virtuelles.

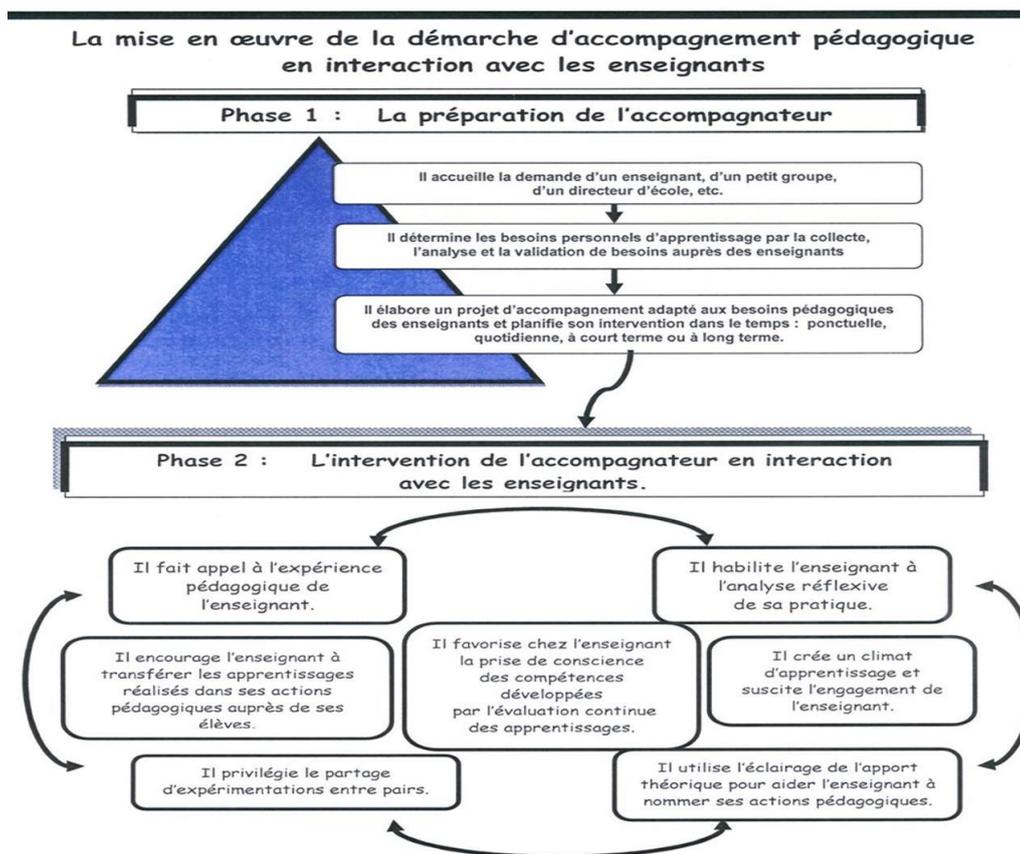
Cet espace a permis notamment de pouvoir analyser des séances vidéo captées en classe par une enseignante stagiaire en vue d'une auto confrontation et de pouvoir ainsi enraciner mon accompagnement dans l'expérience de sa pratique.

➤ La démarche d'accompagnement

L. Arpin et L. Capra³⁵ fournissent dans leur ouvrage des pistes d'action, dont je me suis servie, pour la mise en œuvre de leur démarche d'accompagnement. Elles mettent en lumière deux phases principales de cette démarche - la préparation et l'action- ainsi que les éléments qui la composent. En voici un schéma :

³⁴ Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, (3), 13-20.

³⁵ Arpin Lucie, et Louise Capra. « Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel » Montréal: Chenelière-éducation, 2008, p.45



3.2 Accompagner les assistants de langue vivante étrangère

➤ Lea, l'assistante allemande

En octobre, nous avons accueilli dans notre école deux assistants de langue : Lea, étudiante allemande poursuivant ses études en France dans le cadre du programme Erasmus, et Jack, étudiant anglais. L'école, étant un « pôle allemand » et étant rattachée au collège de secteur qui propose une sixième bi -langue anglais allemand, a besoin d'assurer le nombre d'heures d'enseignement aux élèves ayant choisi l'allemand et répartis dans les différents niveaux de classe. Ma classe est composée équitablement d'élèves germanistes et d'élèves anglicistes. Si j'assure l'enseignement de ces deux langues dans la classe en début et fin d'année, la présence des assistants nous permet de travailler en petits groupes (temps de parole augmenté) et de co-construire nos séances d'apprentissage. L'assistant anglais ayant rencontré divers problèmes de santé, mon accompagnement a été plus effectif auprès de Lea, que je m'attacherai à décrire ici.

Dotée d'une grande conscience professionnelle, Lea m'a fait part rapidement de ses inquiétudes quant à ses capacités à dispenser un enseignement de qualité, n'ayant aucune expérience de l'enseignement.

Il est à noter que la plupart des assistants de langues ne sont pas nécessairement de futurs professeurs et n'ont pas reçu de véritable formation pédagogique avant leur arrivée.

Nos premiers échanges se sont effectués par mails dans lesquels j'ai tenté de répondre à ses premiers questionnements. Nous nous sommes ensuite rapidement

rencontrées à l'école, lors d'un temps hors classe afin de pouvoir échanger sans être contraintes par le temps. N'ayant jamais enseigné auprès de jeunes élèves, Lea a su tout de suite partager ses inquiétudes et ses doutes. Je l'ai rassurée en lui indiquant qu'elle bénéficierait d'une période d'observation des cours de langues (mais aussi dans les autres champs disciplinaires) dans ma classe et celles des collègues afin qu'elle puisse apprécier le comportement des élèves et appréhender les techniques d'enseignement mises en œuvre.

Les périodes d'observation ont été guidées par des explicitations sur les postures et gestuelles adoptées, l'impact sur les élèves et leur activité. Ensuite, nous avons ensemble déterminé ses besoins, qui étaient multiples.

Afin de guider ensuite ma démarche d'accompagnement, j'ai non seulement pris appui sur les phases explicitées par Capra et Arpin, mais aussi sur les ressources de l'Institut Français de l'Éducation et plus particulièrement du centre Alain-Savary³⁶ qui propose cinq grandes directions pour la formation continue : lire ensemble le réel, faire connaître le prescrit, partager les références, oser les outils, accompagner dans la durée.

Mon premier objectif a été de lui faire connaître le prescrit. Pour cela, j'ai fait référence aux textes officiels en vigueur : les programmes, mais aussi les ressources Eduscol concernant les langues vivantes, le CECRL et la démarche préconisée dans celui-ci. Je lui ai fourni les programmations de cycle afin de clarifier les compétences attendues pour chaque niveau de classe.

Afin qu'elle puisse se concentrer sur la gestion de classe, j'ai fortement diminué la charge de travail concernant les préparations : je l'ai donc « outillée » en lui apportant les supports de travail : les séquences détaillées dont nous avons fait une lecture conjointe, le matériel nécessaire à la mise en œuvre des séances. Je lui ai donné également des conseils précis concernant le déroulement d'une séance type en langues vivantes, la place de l'écrit selon les cycles et lui ai soumis des exemples d'activités / jeux pour la mémorisation du lexique et des structures.

Afin que Lea puisse progressivement acquérir une certaine autonomie dans la gestion d'un groupe d'élèves, nous avons travaillé d'abord en co-intervention. Ce dispositif lui a permis de prendre confiance en elle, d'affirmer son statut auprès des élèves qui lui doivent autant de respect qu'à un enseignant. Lorsque Lea s'est sentie en mesure de faire classe en allemand à un petit groupe d'élèves, nous avons alors préparé conjointement les séances, dans une perspective actionnelle.

Pour que notre travail en partenariat soit enrichissant, j'ai valorisé et me suis appuyée sur les savoirs-faire effectifs de Lea. L'entretien mené avec elle avait d'ailleurs révélé une richesse personnelle qu'il était opportun de faire partager aux élèves.

Si l'on se réfère aux travaux de Dominique Bucheton, les postures adoptées lors des séances dans l'approche actionnelle sont variées : la posture de contrôle, lorsque l'enseignant transmet les nouvelles notions et fait répéter les élèves, d'accompagnement lorsqu'il relance l'activité en circulant dans les groupes, de lâcher prise, lorsqu'il laisse en autonomie les élèves en leur faisant confiance, et de magicien, lorsqu'il mime le lexique et les chants lors des rituels de début de séance ou de fin de

³⁶ IFE, Dossier du centre Alain-Savary (2016), Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves.

séance . Afin d'expliciter au mieux ces différents gestes, j'ai capté en vidéo la deuxième séance du projet d'apprentissage « créer le domino de sa maison »³⁷.

Cela a permis à Lea de mieux comprendre ces différentes postures, de se les approprier, de les adapter à sa personnalité.

Nous avons constaté conjointement que les élèves étaient tous, tout au long de la séance, en activité et que le temps de parole de chacun avait été important.

A sa demande, j'expérimentais les séances avec un temps d'avance ; cela la rassurait et lui permettait d'avoir un retour expérientiel sur ce qui avait fonctionné ou non et d'y apporter elle-même les ajustements nécessaires.

Puis, rapidement, nous avons travaillé de manière simultanée (dans les préparations et la mise en œuvre) pour partager ensuite nos retours réflexifs sur nos séances menées chacune avec nos groupes (anglais et allemand).

Ce climat d'apprentissage a suscité l'engagement de Lea. Son investissement, sa curiosité, sa motivation à faire évoluer rapidement ses pratiques afin de rendre son enseignement efficace auprès des élèves lui ont permis d'acquérir l'autonomie nécessaire pour avancer à son propre rythme.

D'une situation peu confortable et déstabilisante au début de ses interventions, Lea m'a fait part du plaisir qu'elle éprouvait à enseigner, de la prise de consciences de ses propres capacités à évoluer dans l'analyse de sa pratique.

➤ Les assistants de langues

J'ai eu l'occasion de préparer et de co-animer avec la conseillère pédagogique de langues vivantes deux temps de formation proposés aux assistants de langues.

Le temps sur lequel je suis intervenue constituait pour eux le deuxième temps de formation.

Afin de les engager activement dans la perspective actionnelle, nous avons choisi de leur faire vivre une séance actionnelle transposable en classe³⁸.

L'après-midi de formation³⁹ s'est déroulé en plusieurs temps :

- Un temps d'accueil durant lequel nous avons échangé sur leurs interventions dans les classes les difficultés rencontrées éventuelles : ce temps d'échanges est important car il permet de déterminer les besoins personnels de chacun, mais aussi de prendre en compte leurs difficultés.
- Une présentation des objectifs retenus pour cette séance de formation ainsi que son déroulement
- Une initiation à la démarche actionnelle en leur faisant vivre, en tant qu'apprenants, la séance proposée.
- La présentation d'une séquence, consistant en une activité de « reconnaissance » de ce qu'est la démarche actionnelle

³⁷ Annexe 8 fiche séance anglais

³⁸ Annexe 10 séance 2 de la séquence

³⁹ Annexe 11 déroulement de la séance avec les assistants

- La mise en œuvre d'ateliers durant lesquels les assistants sont en activités « d'application » et réfléchissent à la construction d'une séquence dans la perspective actionnelle. Pour cela, plusieurs trames de séquences ont été mises à leur disposition, qui pouvaient servir de base aux séquences développées en vue d'être mises en œuvre dans les classes. Leur tâche consistait à associer chacune des tâches finales proposées à la trame correspondante⁴⁰
- Une mise en commun qui vise le partage des réflexions de chacun et des projets ou des tâches finales que chacun pense mettre en place auprès des élèves.

Début février, j'ai assisté à un autre temps de formation animé par la conseillère pédagogique, dont le thème phare était le déroulement d'une séance type en anglais. A la fin de ce temps, j'ai pu recueillir un retour des assistants sur la mise en œuvre (ou non) de séquences dans une perspective actionnelle. J'explicitai et analyserai ces retours (4.3).

3.3 Accompagner les enseignants débutants : les professeurs des écoles stagiaires, les néo titulaires

➤ L'accompagnement de Nathalie, PES

Pour déterminer les besoins personnels d'apprentissage de l'enseignante stagiaire, je lui ai proposé (comme aux autres enseignantes que j'ai accompagnées) de collecter, par le biais d'un entretien semi-directif, le plus d'informations possibles sur sa réalité pédagogique. Celui-ci avait pour objectif de faire émerger ses représentations et conceptions sur l'enseignement/apprentissage d'une langue, de ses connaissances en méthodologie d'enseignement des langues, de tout ce qui "fonde" chez elle, inconsciemment ou pas, ses pratiques actuelles.

Cette première action d'accompagnement a permis d'instaurer un climat de confiance mais surtout de mettre en avant les compétences existantes et celles que l'enseignante souhaite développer afin de rendre plus efficace son enseignement de l'anglais dans la classe de CM1-CM2.

A l'issue de l'entretien, je lui fais « connaître le prescrit »⁴¹ en lui reformulant « ce qui est demandé dans les textes, dans les programmes », en lui indiquant la démarche préconisée dans le CECRL auquel sont adossés les Programmes. De manière un peu plus « transmissive », je lui explique ensuite ce qu'est la perspective actionnelle. Elle parvient alors à créer du lien avec le contenu des cours dispensés par N. Maier à l'ESPE qui leur enseigne cette démarche par des exemples concrets à mettre en œuvre.

Il était pour moi indispensable, à l'issue de notre entretien, de m'assurer de son engagement dans un processus de développement professionnel, puisque cette volonté d'évolution va orienter, motiver les choix et les investissements d'énergie.

Je lui ai proposé de revenir la voir en classe pour une observation puis une analyse de ses pratiques, point de départ de mon accompagnement.

⁴⁰ Annexe 12 trames et tâches de la perspective actionnelle

⁴¹ IFE, Dossier du centre Alain-Savary (2016), Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves

J'ai été accompagnée d'une Professeure des Ecoles Maître Formateur (PEMF), ce qui nous a permis de croiser nos regards sur sa pratique.

La séance, axée sur la découverte culturelle de Londres par ses monuments, a révélé une grande aisance dans la pratique linguistique de la langue anglaise, mais aussi une bonne gestion du groupe classe.

L'entretien d'explicitation a été conduit selon trois axes principaux : les objectifs poursuivis lors de cette séance, les supports utilisés, le temps de parole effectif et la motivation des élèves.

L'évocation des différentes phases de sa séance, ma posture de guide vers la description de l'action en premier lieu, ont permis l'explicitation et l'auto-questionnement chez la stagiaire.

L'entretien a amené Nathalie à réfléchir sur son activité afin d'augmenter de manière significative le temps de parole des élèves. Par le dialogue et l'échange, elle a apporté des pistes de travail afin de développer chez les élèves les cinq compétences langagières attendues et de susciter chez eux l'engagement et une plus grande motivation ; nous avons décidé conjointement que nous pourrions partir de sa séquence, tout en y apportant des modifications afin que celle-ci s'inscrive dans une perspective actionnelle. Nathalie a alors fait des propositions : la tâche finale sera de réaliser un dépliant touristique à destination d'une autre classe qui effectuera en mai un voyage dans la capitale du Royaume-Uni.

Je lui ai proposé d'échanger par mail, par téléphone, mais aussi de se revoir pour faire un point sur le déroulement du projet et les réajustements éventuellement nécessaires. Je lui ai laissé beaucoup de latitude, en mettant en avant ses habiletés. J'ai, avec elle, découvert un nouveau projet.

Le scénario d'accompagnement adapté à l'enseignante stagiaire s'est déroulé ainsi :

- Un premier temps de recueil des conceptions et des pratiques à l'aide d'un entretien ainsi que l'observation du vécu d'une séance d'anglais dans sa classe, puis l'analyse réflexive conjointe pour comprendre les choix et les actions observés.
- Un deuxième temps constitué de la préparation et la co-construction conjointe d'une situation d'apprentissage dans une démarche actionnelle.
- Un troisième temps de mise en pratique par Nathalie, dans sa classe, auprès de ses élèves, de retours en explicitant ce qui a fonctionné ou non.

Rassurée, parce qu'elle avait pu planifier à long terme sa séquence, et lui procurer ainsi un sentiment de confort, elle a su rapidement comment articuler ses séances, envisager son organisation matérielle. L'outil fut sa demande première afin de s'approprier la nouvelle démarche et d'en faire une expérimentation concluante auprès des élèves.

La PEMF qui m'avait accompagnée lors de ma première observation de classe, est retournée la voir et m'a fait part de ce qu'elle a constaté durant une séance d'anglais :

- Nathalie s'est appropriée la démarche avec plaisir, motivation et investissement
- Elle a su enrôler les élèves qui se sont engagés individuellement dans le projet
- Elle a su faire évoluer ses postures dans une perspective actionnelle : au niveau de l'étayage, on peut avancer qu'elle se situe moins en posture de contrôle, et adopte tout au long de la séance les différents gestes permettant une participation très active de chacun des élèves, motivés dans la réalisation du projet qui valorisera leur investissement

- Elle fait un bilan de séance avec les élèves et explicite clairement la tâche suivante pour la réalisation de la tâche finale. Ce geste de tissage (Bucheton) implique ainsi ses élèves, ce qui, a noté la PEMF, porte ses fruits par rapport aux attitudes positives de travail des élèves.

Les difficultés qui subsistent concernent l'anticipation et la préparation du matériel en amont, qui doit être rigoureuse dans la démarche actionnelle.

Il sera nécessaire d'échanger sur ce point lorsque nous nous retrouverons pour un partage mutuel de nos captations vidéo de classe, dans l'espace virtuel « appear.in » m'étant moi-même filmée lors de la mise en œuvre d'une séance sur construction du domino de la maison.

Nathalie est entrée dans un processus d'autonomie, de liberté et de responsabilité. La démarche d'accompagnement, inachevée à ce jour, a permis de développer ce processus.

➤ Céline, Néo titulaire 2^{ème} année (NT2)

Céline est une jeune enseignante, que j'ai rencontrée par le biais d'une enseignante experte (dont elle est la collègue) que j'accompagne dans la perspective actionnelle. Souhaitant approfondir ses connaissances en didactique des langues, élargir ses possibles dans son agir professionnel et se questionnant sur l'efficacité de l'enseignement de l'anglais auprès de ses élèves, elle a souhaité être elle aussi accompagnée dans le processus d'évolution sinon de changement.

Comme pour tous les professionnels accompagnés, j'ai conduit un entretien semi-directif afin d'en savoir davantage sur ses représentations et ses pratiques.

Cet entretien a révélé des compétences et habiletés certaines dans l'enseignement des langues, et une préoccupation effective quant à l'efficacité de cet enseignement sur l'activité des élèves. Notre échange a mis en lumière également une certaine difficulté à développer la production et l'interaction orale en anglais. Sur deux réponses, Céline emploie le terme « compliqué »⁴² à trois reprises pour signifier les obstacles rencontrés concernant le travail relatif à ces deux activités langagières.

Convaincue que « De toute manière, à court ou long terme, les projets, c'est ce qui les motive tout le temps. » Qu'« il faut qu'ils arrivent à se dire qu'ils ont besoin d'apprendre telle ou telle chose »⁴³, elle souhaite s'engager dans une nouvelle perspective de l'enseignement de la langue. La perspective actionnelle lui semble une des réponses possibles.

Suite à l'entretien, elle m'a fait part du projet qu'elle souhaitait réaliser avec sa classe de CM2 : fin mars, elle emmène sa classe visiter le château de Langeais ; elle souhaiterait que les élèves, à l'issue de cette visite, produisent, en anglais, un dépliant touristique sur ce site et l'envoient à une autre classe qui s'y rendra en fin d'année. N'ayant jamais mis en œuvre ce type d'activité avec une classe, elle me contacte un peu tard par téléphone et sollicite mon aide en explicitant clairement ses besoins sur :

⁴² Annexe 5, entretien Céline ligne 62, 65 et 69

⁴³ Id. lignes 107-109

- Le déroulement même d'une séquence dans la perspective actionnelle : les notions de tâche finale, de micro tâches, l'activité des élèves
- Le caractère ambitieux de la tâche finale : quantité de lexique à mémoriser, les capacités des élèves à s'exprimer en anglais.
- La nature des outils, des supports à utiliser
- L'organisation pédagogique : groupes, gestion de l'hétérogénéité...
- L'organisation matérielle : utilisation de l'outil informatique, nature des supports...

La sentant un peu perdue et quelque peu submergée, je tente de la sécuriser et lui confirme de nouveau ses compétences existantes. Je lui propose de partir de ce qu'elle sait déjà faire concernant la mémorisation de structures grammaticales et lexicales nouvelles.

Je constate que Céline est bousculée dans ses pratiques ; en effet, se renouveler pédagogiquement requiert une capacité d'adaptation et lui demande de relever des défis. L'accompagner dans cette voie, c'est lui offrir alors un espace protégé facilitant l'expression de ses non-dits, de ses peurs, de ses frustrations de ses doutes, aux exigences qu'engendrent les changements de ses pratiques.

A travers nos échanges téléphoniques, je sens qu'elle a besoin d'un véritable soutien, mais aussi des ressources adaptées.

Ma tâche, au commencement de mon accompagnement, est de l'aider à prendre confiance en elle et en ses capacités à s'engager dans des expérimentations qui apporteront des modifications significatives à sa pratique.

Afin de garantir un engagement dans le projet, j'ai guidé sa réflexion pour qu'elle puisse puiser dans ses ressources et son expérience pédagogique, des réponses à ses questionnements.

Par ailleurs, à sa demande, je l'ai guidée en lui explicitant clairement comment se déroule la mise en projet. En effet, dans la perspective actionnelle, il est important que les élèves déterminent eux-mêmes ce qu'ils vont avoir besoin d'apprendre pour la réalisation de la tâche, mais aussi ce qu'ils savent déjà et qu'ils pourront réinvestir.

Je lui parle d'une autre enseignante qui s'est engagée dans un projet similaire et lui propose d'entrer en contact avec elle afin qu'elles puissent échanger sur leurs actions en classe.

Il me semble en effet important de travailler avec les collègues, ensemble. Cela les motive davantage et aide à créer une dynamique d'équipe autour de questions pédagogiques.

Céline est engagée dans un processus d'évolution de ses pratiques.

Mon rôle sera, tout au long de l'accompagnement, de la soutenir, en l'aidant, en l'encourageant, mais aussi de faciliter ce cheminement, en lui offrant, si nécessaire, le matériel et les services pour répondre à ses besoins.

3.4 Accompagner les enseignants experts : faire évoluer les pratiques pédagogiques

Les deux enseignantes sont toutes deux directrices d'école.

Malgré la charge importante quotidienne de travail, elles ont souhaité s'engager dans une démarche d'évolution de leurs pratiques, insatisfaites à ce jour des progrès en langue de leurs élèves.

➤ Sarah, enseignante et directrice d'école primaire

L'entretien mené auprès de Sarah a révélé un engagement certain dans le travail, mais aussi le désir de s'auto former par le biais de lectures didactiques afin de faire évoluer ses pratiques.

Cette dynamique permet de comprendre sa réponse lorsque je lui demande de déterminer ses besoins et les aides dont elle aimerait bénéficier :

« Un salon qui présente tous les outils, papiers, sites internet, mais aussi l'évolution de la didactique, les innovations.... Un moment pour échanger entre pairs et partager nos expériences, parler de nos réussites ou de nos échecs. »

Pour préparer mon plan d'accompagnement, je devais considérer le contexte réel du travail de l'enseignante en classe : directrice d'une école primaire, avec une journée de décharge, il fallait que mon accompagnement soit flexible afin de m'ajuster au mieux à son organisation et qui réponde également aux besoins exprimés.

Sa première demande fut de l'outiller, de manière concrète en lui proposant une méthode suivant la démarche actionnelle. Je lui ai donc fourni tous les documents nécessaires pour la mise en œuvre d'une séquence en classe.

J'ai cependant précisé qu'elle pouvait faire appel, le plus souvent possible, à son potentiel et à ses compétences pour s'appropriier ces outils et les adapter si nécessaire au profil et aux diverses situations de classe, mais aussi au contexte matériel de l'école. La séquence choisie par l'enseignante, la fabrication d'un jeu de cartes, supposait en effet l'utilisation de l'outil informatique et certaines compétences validées du B2i pour la réalisation de la micro tâche de la première séance.

Après la mise en œuvre de la première séance en classe, nous nous sommes rencontrées afin de faire le point. Sarah est mitigée quant à l'atteinte de ses objectifs fixés. Au fur et à mesure de notre échange et par un questionnement, elle a effectué un retour réflexif sur son expérimentation.

Selon elle, l'organisation en binôme par affinités n'était pas judicieuse. Il aurait été plus approprié, afin d'éviter tout blocage, de créer des groupes hétérogènes.

D'autre part, lors du travail de recherche à effectuer sur les ordinateurs, elle a rencontré des difficultés pour donner les consignes en anglais (comme par exemple : « Allumez les ordinateurs », « Cliquez... », « Tapez dans le moteur de recherche... »).

Un autre obstacle fut que les compétences en informatique des élèves ne sont pas encore suffisantes pour effectuer les tâches demandées : en effet, la séance supposait d'aller chercher des informations sur les membres de la famille royale, d'insérer des photos ou images dans un texte, d'enregistrer ce document.

Elle n'a pas pu résoudre, dans l'action, certains problèmes inhérents à la prise en main de l'outil informatique. La séance n'a pas abouti, et elle reprendra certaines phases afin d'avancer dans la progression des activités.

Le retour réflexif, plus tard dans la journée, sur son expérimentation a pu être développé grâce à un questionnement : « Quelle tâche était à effectuer ? De quelle manière as-tu enrôlé les élèves ? Qu'est-ce qui a motivé les élèves ? Comment ont-ils travaillé ensemble ? Comment as-tu formé les binômes ? Quels travaux ont été réalisés ? De quoi les élèves ont-ils eu besoin ? Comment as-tu répondu à leurs sollicitations ? Quels problèmes as-tu pu résoudre dans l'action ? Qu'est-ce que tu vas faire évoluer la fois prochaine ? De quelle aide aurais-tu besoin ? »

➤ Sophie, enseignante et directrice d'une école élémentaire

A ce jour, je n'ai pas commencé mon intervention auprès de Sophie. Bien qu'elle soit motivée pour faire évoluer sa pratique de l'enseignement de l'anglais, ses nouvelles fonctions de directrice, l'installation récente dans un nouveau niveau de classe, une inspection ont repoussé la mise en marche du processus de changements de pratiques en langues.

Après l'entretien dont le but était de définir ses conceptions de l'enseignement/apprentissage d'une langue ainsi que ses pratiques actuelles, nous nous sommes de nouveau rencontrés pour échanger sur son cheminement professionnel.

Elle me confirme être motivée et partage de nouveau son désir d'évoluer professionnellement. Elle souhaite cependant qu'on lui propose des outils de qualité, qu'on l'accompagne pour mettre en œuvre de nouvelles démarches d'enseignement. Le temps, l'efficacité sont des paramètres importants chez l'enseignante.

Ainsi, l'importante part de préparation matérielle pour le déroulement d'une séance de langue, dans laquelle des activités variées permettent de motiver les élèves, est un facteur de désengagement. Cette charge de travail est trop « chronophage » selon ses dires.

Elle souhaite donc avant tout être outillée, avoir une méthode « prête à l'emploi », des outils « clés en main » afin que son activité ne soit pas essentiellement concentrée sur la préparation matérielle mais sur l'élaboration de sa séance.

Elle admet que la séance de langue est une variable d'ajustement qu'elle fait « sauter » lorsqu'elle n'a pas fini ce qu'elle avait prévu dans les matières fondamentales. Le manque de temps, le matériel sont des paramètres déterminants chez cette enseignante.

Elle conclura enfin que l'on manque, dans des classes trop chargées, de matériel numérique pour favoriser la prise de parole des élèves (baladodiffusion, ordinateurs portables ou tablettes pour constituer des petits groupes de labos de langue).

A ce jour, je suis en préparation de ma démarche d'accompagnement, qui se poursuivra l'année prochaine. Afin de lui permettre d'entrer dans un processus d'évolution de ses pratiques, je répondrai à sa demande légitime de l'outiller. Mon objectif sera d'essayer de l'amener à s'appropriier les divers outils apportés, d'en constater parfois les limites et la nécessité de les adapter à son activité, puis de construire avec elle, des séquences d'apprentissage.

4. Bilan et perspectives

4.1 Les différentes démarches d'accompagnement : des postures différentes du professionnel accompagnant selon le profil de l'accompagné ?

A l'aube de mes différentes interventions, je pensais que les besoins dépendraient du degré de professionnalité et d'expertise (notamment lié à l'ancienneté) des enseignantes.

Or, je me suis trompée : Lea, l'assistante allemande, Nathalie sont très rapidement entrées dans un processus d'évolution professionnelle, avec une grande réflexivité de leurs pratiques, une analyse pertinente de leurs postures, des questionnements porteurs, des habiletés et des capacités à ajuster leurs pratiques, L. Ria se réfère au concept de « plasticité » et comment celle-ci constituerait un levier, une « ressource pour le développement de la professionnalité »⁴⁴ durant sa carrière professionnelle.

Cela s'explique certainement par le fait qu'elles sont toutes deux dans une dynamique d'apprentissage et de formation (Lea se destine à devenir enseignante en Allemagne) afin de se construire une identité professionnelle. Céline, qui entre tout juste dans ce processus, s'inscrit dans la même dynamique d'évolution professionnelle.

D'autres enseignants, ayant plus d'ancienneté dans le métier, sont dans cette même dynamique d'évolution continue de leurs pratiques, de remise en question et d'expérimentation dans le souci premier d'avoir un effet positif sur les activités des élèves.

L'accompagnement a ici une fonction émancipatrice en gardant à l'esprit que l'on doit s'éloigner de l'idée d'un donneur et d'un receveur. M. Paul⁴⁵ évoque une posture de non substitution (posture éthique de l'accompagnement) c'est-à-dire que l'accompagnateur ne parle pas, ne fait pas et ne pense pas à la place de l'autre. Il est important d'impliquer la personne, qu'elle se construise à travers le questionnement.

Ma présence auprès de ces jeunes enseignantes s'est articulée autour d'une dynamique de partage. Nous avons cheminé ensemble, côte à côte, pour atteindre un but commun.

Mes attitudes seront différentes mais, je l'espère, déterminantes pour favoriser ma collaboration avec les enseignantes que je qualifie dans cet écrit « d'expertes ». Ces attitudes sur lesquelles se porte en ce moment ma réflexion, conditionneront leur engagement : l'empathie, l'écoute de leurs possibles et de leurs préoccupations, la tolérance, la compréhension et la patience.

Il faudra faire preuve d'humilité également, car si j'ai moi-même bien avancé dans la démarche actionnelle, il est tout à fait possible que certaines de mes réponses ou solutions ne leur conviennent pas, d'où l'importance du questionnement.

Accompagner, c'est se préparer à travailler individuellement pour chaque enseignante et chaque situation. La plupart des situations sont en effet différentes et demandent une intervention individualisée. Le temps de préparation (décrit en phase 1 du schéma

⁴⁴ Ria, L. (2016). « Former les enseignants au XXI^e siècle : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs. » De Boeck Supérieur.

⁴⁵ Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, (3), 13-20

de Capra et Arpin)⁴⁶ et un entretien préalable me semblent indispensables pour bien définir les objectifs de l'accompagnement.

Personnaliser, individualiser supposent des attitudes et des postures différentes. Cela confirme l'idée que M. Paul transmet, à savoir que l'accompagnement ne peut être défini que dans la situation dans laquelle celui-ci a lieu.

4.2 De l'accompagnement par un pair

L'accompagnement suppose d'adopter des postures spécifiques d'accompagnement. L'accueil de la fonction d'accompagnement n'implique pourtant pas obligatoirement l'endossement de ces postures. Or, elles sont nécessaires pour mener à bien le projet d'accompagnement. Il est aussi important que l'accompagnateur se détache de sa posture d'enseignant pour que son action soit efficace.

Lorsque j'ai échangé avec Sarah sur sa pratique, cette confusion de rôle enseignant/ accompagnateur fut un obstacle à mon analyse. Connaissant précisément la démarche, je n'ai pas compris pourquoi la séance de la collègue n'avait pas abouti. Pour envisager une aide, un soutien, il fallait abandonner ma posture d'enseignante pour la posture d'accompagnante, me détacher de mes propres pratiques, pour éviter de lui prescrire ce qui fonctionne dans ma classe et m'adapter à sa singularité.

Il est important d'abandonner totalement sa « casquette » d'enseignant lorsqu'on accompagne une personne. Sans quoi on est alors tenté de parler de soi, de la façon dont on ferait « si on était à sa place », de sa propre expérience, ou même de ses propres opinions à propos de la meilleure façon d'enseigner. Cette attitude est un obstacle à la compréhension du contexte personnel de l'accompagné et de ses représentations personnelles à propos de sa pratique. De cette façon, l'aide ne sera pas effective.

Accompagner un pair suppose un décollement de sa fonction première, afin d'éviter de montrer comment faire, de se positionner en tant qu'expert qui sait et qui va initier l'autre. Il convient au contraire de réunir toutes les conditions qui permettront au formé d'être lui-même à l'initiative de ses choix et de ses décisions.

Il s'agit ainsi de co-construire et de développer un partenariat avec l'enseignant accompagné.

4.3 Comment évaluer l'accompagnement : l'impact de celui-ci dans un processus de développement professionnel

Évaluer son action suppose de prendre en considération la dimension interactive du processus d'accompagnement pédagogique.

En effet, chacun des acteurs engagés dans une démarche d'accompagnement va échanger, partager des actions et des informations qui vont leur permettre à l'un et à l'autre d'évoluer dans leurs postures.

⁴⁶ Arpin Lucie, et Louise Capra. « Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel » Montréal: Chenelière-éducation, 2008, p.45

L'action de l'accompagnateur, à chaque étape prédéfinie, va avoir une influence sur l'action de l'accompagné. Mesurer cette influence, c'est évaluer le processus d'accompagnement.

Dans ma démarche d'accompagnement, j'ai procédé à une évaluation continue en retenant les indicateurs suivants :

- L'engagement : il a été effectif chez la plupart des enseignantes, à des degrés différents. Excepté Sophie, elles se sont toutes engagées en interrogeant leurs pratiques et en exprimant clairement leur intention d'apprendre.
- La participation active : elles expérimentent la perspective actionnelle en classe, élargissent leurs compétences et s'interrogent sur leur agir professionnel ; j'ai donc réussi à créer un climat favorable à l'apprentissage et à mettre en avant le processus d'apprentissage dans l'action
- L'intérêt et la motivation : les enseignantes qui expérimentent sont convaincues que l'appropriation de cette nouvelle démarche va leur permettre de développer des compétences langagières chez les élèves et notamment en production et interaction orale ; le retour de l'activité positive des élèves les conforte dans leurs choix
- La régulation de leurs actions : elles doivent surmonter des situations parfois complexes. Elles développent alors une capacité d'analyse, d'anticipation et s'adaptent en apportant les ajustements nécessaires. J'adapte et régule de mon côté mes interventions selon les besoins. Je les amène à chercher des solutions qui viennent de leur pratique au quotidien, en les aidant à avoir un regard réflexif sur leur façon d'enseigner afin qu'elles la modifient, l'ajustent et l'enrichissent.
- Le processus d'émancipation, d'autonomisation : Lea et Nathalie ont par exemple construit de manière autonome des outils, élaboré des micro tâches. Elles m'ont fait part de leurs réalisations. Il m'incombe à ce moment-là, de faciliter le partage en entre pairs, mais aussi de m'assurer du réinvestissement dans d'autres projets pédagogiques.

4.4 Perspectives : une articulation de projets à long terme

Quelles sont les conditions de la transformation de la culture professionnelle des enseignants ? Si beaucoup d'enseignants s'inscrivent dans une démarche d'évolution de leurs pratiques, et sont dans une dynamique de changements, de questionnements et de remises en question, il est important que les différents professionnels de la formation de répondent à leurs projets.

Mais remettre en question ses gestes et pratiques pédagogiques n'est pas une démarche naturelle chez tous les enseignants. L'enseignant qui décide de renouveler ses pratiques, prend des risques ; cette entreprise exige du temps, des efforts, des difficultés à surmonter la peur de l'échec. Lorsqu'il choisit d'expérimenter de nouvelles manières de faire en classe, il a alors besoin d'être persuadé de la pertinence de ses choix.

La formation sous forme d'animation pédagogique ponctuelle semble ne pas suffire pour faire évoluer les pratiques des enseignants. En effet, les enseignants ont vécu bon nombre de formations mais cela a souvent peu d'impact sur les élèves. Est-ce dû à l'aspect morcelé des activités de formation qui sont parfois peu axées sur les véritables besoins des enseignants en salle de classe ? Grâce aux formations

hybrides, aux classes virtuelles, on tend à instaurer une formation accompagnée sur du plus long terme, mais les retours des différents conseillers pédagogiques ou des maîtres formateurs confirment que bien que les enseignants soient inscrits sur des FOAD, ils manquent malheureusement à l'appel lors des temps de connexion. Concernant les langues, la conseillère pédagogique du département déplore que beaucoup d'inscrits ne se rendent pas aux formations en présentiel.

Comment mobiliser les formés dans ces conditions ?

Si l'on veut obtenir les effets recherchés sur les pratiques professionnelles, alors il est nécessaire de créer des contextes signifiants et authentiques d'apprentissage, un investissement intellectuel des enseignants, de proposer un accompagnement et un suivi individualisé pour obtenir ces effets escomptés. Ainsi, on pourrait s'orienter vers les pistes suivantes et proposer :

- Un temps de formation pour apporter les bases théoriques et didactiques à la compréhension d'une nouvelle démarche. Pour lever les contraintes espace-temps, proposer des formations hybrides en réfléchissant sur des techniques d'animation, de tutorat, pour que les formés soient en situation d'apprentissage.
- Un temps d'accompagnement individuel et/ou collectif, en regroupant les enseignants selon leurs besoins.
- Des temps pour impulser et exploiter l'entraide et la collaboration entre pairs, favoriser les temps et les lieux d'échanges pour présenter des essais, des ajustements, des idées novatrices...
- Mettre en complémentarité les divers talents de chacun : conseillers pédagogiques, directeurs, enseignants référents en langues vivantes, professeurs d'ESPE, PEMF.
- Un travail dans la durée, et considérer qu'il faut du temps et de l'énergie pour s'approprier de nouvelles façons de faire et apprendre à faire les choses autrement.

Dans le cadre de la perspective actionnelle, il conviendrait d'accompagner les enseignants de manière à ce qu'ils se mettent eux-mêmes, comme le suggère Christian Puren, "**dans** une perspective actionnelle" vis-à-vis de leur formation. L'enseignant accompagné est acteur de son propre apprentissage grâce à cette mise en projet de son évolution professionnelle.

Conclusion

La mise en œuvre de la perspective actionnelle induit un changement important qui bouleverse la conception de l'enseignement et les pratiques à l'école. Cela va prendre du temps. Les collègues sont encore en cheminement et ont besoin d'un accompagnement dans la durée pour s'approprier cette démarche nouvelle pour elles. La plupart d'entre elles reconnaissent cependant un investissement et une motivation effectifs ainsi qu'une participation orale plus importante des élèves. Ainsi, constatant que leurs choix ont un impact positif sur leur enseignement, elles sont rassurées, et poursuivent plus sereinement dans la voie d'une évolution professionnelle.

L'enseignant qui décide de renouveler ses pratiques, prend des risques, perd des repères sécurisants ; l'accompagnement doit alors lui permettre d'évoluer sans perturber cet équilibre entre l'activité des élèves et l'activité relative à lui-même. Frédéric Saujat⁴⁷ parle de « double orientation de l'activité », de la relation étroite qui existe entre le prescrit et leur confort professionnel et personnel.

Cette riche expérience me montre qu'il faut tenir compte de la culture de l'enseignant pour être à l'écoute de ce qu'il est, de ce qu'il vit et de ses vrais besoins. Car c'est bien à partir de ceux-ci que l'on peut espérer compter sur l'engagement de l'enseignant dans son processus de développement professionnel continu. Ces changements sont couteux et font appel à des attitudes de confiance en soi, d'ouverture aux autres, d'acceptation de sa manière d'apprendre, de partager et d'expérimenter.

En tant qu'accompagnatrice, mon objectif est de ne pas transmettre de modèle, ni de donner des recettes et des réponses toutes faites mais plutôt de rechercher une démarche d'intervention qui engage les enseignantes dans une réflexion vis-à-vis de leurs pratiques.

Ce qui a été et qui reste une tâche délicate, c'est d'éviter de donner des solutions aux problèmes que partagent les enseignantes dans leur expérimentation. Si je ne laisse pas les enseignantes rechercher des solutions, si j'interviens trop tôt, je ne favorise pas les conditions propices à l'apprentissage. Il me semble primordial de mettre en évidence tout le potentiel des enseignantes et de les aider à trouver en elles les ressources qui leur permettent d'affronter des situations complexes et de se donner de nouveaux défis.

L'accompagnement reste une notion qui ne peut être définie que dans son contexte et celui-ci varie en fonction du formé.

L'objet de mon accompagnement, la perspective actionnelle, est une orientation méthodologique qui n'est encore définie que par sa finalité : former des acteurs sociaux. « Les enseignants ont alors la possibilité de s'approprier l'élaboration de ses modes forcément pluriels, de mise en œuvre concrète. Ils en ont aussi la capacité, s'ils s'organisent : les mises au point de la perspective actionnelle sont d'abord et avant tout l'affaire collective des enseignants eux-mêmes. »

⁴⁷ Saujat, Frédéric, et Guillaume Serres. « L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et "occupations" : un point de vue développemental ». *eJRIEPS*, n° 32 (2014) : 122 - 43

Cette citation de Puren⁴⁸ confirme que l'on se professionnalise de manière interactive, et non tout seul.

La réflexion menée dans ce mémoire m'engage à me questionner maintenant sur une formation en amont de cet accompagnement afin d'apporter la théorie nécessaire pour comprendre d'une part les fondements de la perspective actionnelle et d'autre part, pour apprendre à théoriser sa pratique qui constitue un levier de la professionnalisation.

Il serait peut-être également porteur de mettre en relation ces deux champs (recherche/pratique) et de rapprocher le travail des formateurs de l'ESPE, des conseillers pédagogiques, des professeurs des écoles maitres formateurs, des directeurs, des Inspecteurs de circonscription. Croiser les regards sur les pratiques des enseignants ne permettrait-il pas en effet de faire évoluer également les postures des formateurs et accompagnateurs ?

Pour mobiliser les formés et les engager dans l'action, pourquoi ne pas penser à former les enseignants à et dans une perspective actionnelle (C. Puren), former à l'actionnel par l'actionnel ? Les mettre eux-mêmes en projet par rapport à leur évolution professionnelle sur le long terme ?

⁴⁸ 2011e « Mise au point de/sur la perspective actionnelle » <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/>.