

## **UN DISPOSITIF DE FORMATION COLLABORATIVE À DISTANCE PAR MICROPROJETS POUR ENSEIGNANTS CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DE LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES**

### **Avant-propos**

*Une formation de formateurs en didactique des langues-cultures m'avait été demandée par le groupe des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR) de langues de l'académie d'Orléans-Tours. Environ 80 enseignants « conseillers pédagogiques », formateurs de terrain, donc, étaient a priori susceptibles de participer à cette formation, raison pour laquelle ils avaient été divisés en quatre groupes parallèles. La formation devait en principe s'étaler sur trois mois, de la mi-avril à la mi-juin 2020.*

**La conception pratique** de cette formation s'inspirait fortement du dispositif de formation collaborative hybride par microprojets déjà mis au point pour des étudiants de 2<sup>e</sup> année de Master Recherche de l'Université de Saint-Étienne « Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues-cultures », et mis en œuvre pendant quatre années universitaires (2004-2008) : on se reportera à sa présentation sur ce même site ([Document 055](#)).

**La conception théorique**, comme expliqué dans document ci-dessous, reposait essentiellement sur l'idée que le centre de gravité d'une formation à la didactique des langues-cultures, surtout pour des enseignants déjà expérimentés et devant se préparer à former d'autres enseignants sur le terrain, n'était ni les théories extra-didactiques – qu'elles soient pédagogiques, linguistiques, culturelles ou cognitives –, ni les pratiques de classe, mais les modèles.

**Les contenus** traités dans les quatre microprojets concernaient successivement les modèles pédagogiques, culturels, cognitifs et grammaticaux.

*Le hasard (malheureux, mais ici, en outre, malicieux) a voulu que cette formation à distance coïncide avec le passage brutal au distanciel de l'ensemble de l'enseignement scolaire français, modalité à laquelle les enseignants conseillers pédagogiques, comme tous les autres, n'étaient pas formés, et à laquelle ils ont dû consacrer énormément de temps d'organisation et de préparation, aux dépens de la formation ; de sorte que seuls deux groupes ont fonctionné comme prévu les toutes premières semaines, et seuls quelques enseignants ont suivi la formation jusqu'à son terme.*

## DOCUMENT DE PRÉSENTATION

### La conception générale de la formation

**L'objectif général de cette formation de formateurs d'enseignants de langues-cultures** est de vous permettre un élargissement et un approfondissement de vos compétences de formateurs au moyen d'échanges sur vos pratiques d'enseignants et vos expériences de formateurs, avec mobilisation de vos connaissances théoriques, à l'occasion d'une confrontation avec des « modèles didactiques ».

Les modèles mobilisés pour les trois tâches du premier projet, « Pédagogie », vous illustreront concrètement la nature des « modèles » et la manière dont on peut les faire fonctionner en formation. Une autre illustration concrète vous sera fournie par le Document support de la tâche 1 du Projet Cognition, « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues ». Mais vous pouvez, si vous en ressentez dès à présent le besoin ou simplement l'envie, consulter sur mon site :

- pour aller très vite, les documents schématiques intitulés « Théories externes versus modélisations internes (selon Edgar MORIN et Richard RORTY) » ([Document 015](#)) ;
- pour aller... très lentement, le [Dossier n° 3](#) « Modèles, théories et paradigmes » de mon cours en ligne de formation consacré à « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ».

Les documents-supports des différentes tâches que vous aurez à réaliser en commun, chacun dans un forum dédié, ne seront ni des descriptions de pratiques, ni des articles théoriques, mais des **modèles** de la discipline à laquelle vous avez à former les enseignants, la « didactique des langues-cultures ». Les modèles sont, du point de vue épistémologique des médiateurs indispensables entre la théorie et la pratique : ils permettent une mise en relation théorie-pratique qui ne peut jamais être directe sans provoquer en formation d'enseignants les deux principaux risques inverses de simplification : *l'applicationnisme pratique* – celui des fameuses « bonnes pratiques » que certains voudraient (faire) croire bonnes dans l'absolu, quel que soit l'environnement...<sup>1</sup> – et *l'applicationnisme théorique* – celui de ces injonctions pédagogiques et didactiques que d'autres (voire les mêmes!) tirent hâtivement des « découvertes » des neurosciences.

En tant que tels, les modèles didactiques vous permettront précisément de mobiliser tant vos compétences pratiques d'enseignants et de formateurs d'enseignants que vos compétences théoriques dans l'une ou l'autre des principaux champs disciplinaires auxquels la didactique des langues-cultures peut faire appel (on parle parfois en DLC de disciplines « contributoires ») :

- **Les sciences de l'éducation** : Projet n° 1, « Pédagogie ».
- **Les sciences humaines** qui apportent des connaissances sur les cultures (philosophie, histoire, géographie, sociologie, économie, anthropologie, etc.) : Projet n° 2, « Culture ».
- **Les sciences cognitives** : Projet n° 3, « Cognition ».
- **La linguistique**, prise ici dans le sens très large incluant la psycholinguistique et la sociolinguistique. Dans le cadre de la présente formation, nous nous limiterons aux modèles directement en prise avec les pratiques d'enseignement, à savoir les modèles grammaticaux

---

<sup>1</sup> Une autre des « Sept lois scientifiques de la didactique des langues-cultures » est la suivante : « Plus c'est concret, et moins c'est transférable ». Parmi ces lois, plusieurs concernent spécifiquement la formation d'enseignants, comme vous pourrez le constater à la lecture du [Document 078](#).

et de processus d'enseignement-apprentissage de la grammaire : Projet n° 4, « Grammaire ».

Parmi les différentes fonctions des modèles<sup>2</sup>, c'est la fonction pédagogique qui sera naturellement la plus mobilisée dans cette formation. Elle consiste à présenter de manière résolument non normative un ensemble de choix disponibles. Comme l'a écrit le philosophe Pierre Lévy dans *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique* ( Paris : La Découverte, 1990, 234 p.) :

*Dans la civilisation de l'écriture, le texte, le livre, la théorie restaient, à l'horizon de la connaissance, des pôles d'identification possibles. Derrière l'activité critique, il y avait encore une stabilité, une unicité possibles de la théorie vraie, de la bonne explication. Aujourd'hui, il devient de plus en plus difficile pour un sujet d'envisager son identification, même partielle, à une théorie. [...] Les théories, avec leur norme de vérité et l'activité critique qui les accompagne, cèdent du terrain aux modèles, avec leur norme d'efficience et le jugement d'à-propos qui préside à leur évaluation. Le modèle n'est plus couché sur le papier, ce support inerte, il tourne sur un ordinateur. C'est ainsi que les modèles sont perpétuellement rectifiés et améliorés au fil des simulations. [...] Dorénavant [...] nous aurons affaire à des modèles plus ou moins pertinents, obtenus et simulés plus ou moins vite, et cela de plus en plus indépendamment d'un horizon de la vérité à laquelle nous pourrions adhérer durablement. S'il y a de moins en moins de contradictions, c'est parce que la prétention à la vérité diminue. On ne critique plus, on débogue. (p. 136)*

C'est **la complexité fondamentale de l'objet de la didactique des langues-cultures**<sup>3</sup> – la relation entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage – qui impose l'entrée formative par les modèles. C'est elle, aussi, qui fonde la « philosophie » du travail sur les forums. Les activités énumérées dans la colonne du « paradigme de la complexité » du [Document 063](#) intitulé « Les trois paradigmes épistémologiques, selon Edgar Morin » vous donnent très exactement les attendus de ce travail collaboratif : je vous conseille vivement d'en prendre connaissance.

Lorsqu'on se situe dans ce paradigme de la complexité, « on cherche à tenir compte d'un maximum de données » (premier élément en haut de cette colonne). Pour cela, la diversité de vos expériences d'enseignants et de formateurs sera un atout à utiliser systématiquement dans vos échanges. **Les comparaisons interlangues** seront particulièrement précieuses, qui vous permettront d'enrichir les échanges par la confrontation de traditions didactiques (et formatives...) parfois assez différentes d'une langue à l'autre.

Un autre intérêt d'une « entrée par les modèles » en formation d'enseignants comme en formation de formateurs, est qu'elle permet aux participants de gérer eux-mêmes **la différenciation** de leur apprentissage/de leur formation, ce qui correspond à la tradition du Nord de l'Europe, celle de l'*Open learning* ou de l'*Offenes lernen* (la centration est sur l'apprenant) opposée à celle de la *pédagogie différenciée* française (la centration est sur le pédagogue, l'enseignant)<sup>4</sup> : dans les échanges sur des modèles, chacun peut intervenir de manière pertinente, quel que soit son niveau de connaissance et d'expérience. Sur les forums des projets, une simple remarque ponctuelle d'expérience pratique pourra être parfois plus intéressante qu'une profonde considération théorique (ceci dit sans aucune ironie), parce qu'elle peut remettre en cause à elle seule des évidences établies, interroger une théorie, et ouvrir une nouvelle perspective à la réflexion collective.

Cette entrée par les modèles, qui ne sont ni de la pratique, ni de la théorie, mais de l'abstraction, a comme implication immédiate que les participants ne travaillent pas sur des supports en relation

---

<sup>2</sup> Voir sur ce site les Documents 014 et .

<sup>3</sup> Pour une illustration très concrète de la complexité de la didactique des langues-cultures, à travers l'exemple des caractéristiques de tout groupe-classe, cf. « Les composantes de la complexité » ([Document 046](#)).

<sup>4</sup> La tâche 3 du projet 1 portera précisément sur la notion de « centration sur l'apprenant ».

immédiate avec leurs connaissances et leurs expériences, comme le seraient les programmes et instructions officielles pour les langues en général et pour leur langue, leurs manuels, leurs traditions didactiques,... Ces connaissances et expériences, il leur revient à eux de les mobiliser pour faire « *tourner* les modèles », comme on le dit des modèles informatiques ou mathématiques, ou comme on dit, plus concrètement, « faire tourner un moteur », en l'occurrence le moteur de la problématisation méthodologique.

Cette formation étant destinée à des formateurs d'enseignants, la compétence prioritairement ciblée est **la compétence didactique**, de nature différente de la compétence méthodologique. La compétence méthodologique est la maîtrise d'un ensemble cohérent de réponses méthodologiques maîtrisées, limitées à un certain environnement (défini par ses éléments particuliers : finalités, objectifs, principes, objectifs, élèves, culture pédagogique et didactique existante, contexte institutionnel et socio-culturel, conditions de travail, etc.), environnement par rapport auquel elles (se) sont adaptées. La compétence didactique est une maîtrise du « questionnement » ou de la « problématisation » méthodologique, une capacité à interroger les relations entre la variété des environnements et la pluralité des réponses méthodologiques possibles. La compétence méthodologique est orientée produit, c'est une construction. La compétence didactique est orientée processus, c'est une déconstruction-reconstruction de réponses au moyen d'outils (en particulier des modèles), dans un mouvement continu comparable à celui de l'évolution de l'interlangue chez les élèves.

Cette conception de la compétence didactique ne devrait pas surprendre : elle n'est pas autre chose que le résultat d'une application, à l'enseignement, de la théorie constructiviste actuellement dominante dans la conception de l'apprentissage. Elle fonde l'une des « Sept "lois scientifiques" de la didactique des langues-cultures » ([Document 078](#)) que je propose : « Le nombre d'*a priori* méthodologiques d'un enseignant ou d'un formateur est inversement proportionnel à son niveau de formation didactique et à son niveau de compétence de formateur. » Même dans un environnement limité et bien déterminé – comme peut l'être une classe, avec les mêmes élèves toute l'année –, le niveau de complexité est toujours si élevé qu'il n'y a qu'une seule méthode mauvaise, et c'est la méthode unique.

**Les interventions attendues** dans les forums se situent cependant dans la double perspective de la formation et de l'enseignement... puisqu'il s'agit de formation à l'enseignement. Il sera toujours intéressant, par exemple, qu'une intervention orientée enseignement soit transposée dans une orientation formation, ou inversement. Les documents supports et les documents ressources proposés pour les tâches pourront ainsi donner lieu de votre part à des remarques sur leur intérêt en formation d'enseignants, voire à des propositions d'activités en formation d'enseignants. Le document-support du Projet 1 est d'ailleurs un formulaire d'enquête auprès des enseignants sur la relation enseignant-élèves.

Cette formation propose, outre cette « *Présentation générale de la formation* » :

- Une « *Bibliothèque de la formation* ».

Elle recueillera, classées par projet, toutes les références d'articles, d'ouvrages, de sites... qui paraîtront intéressantes à conserver dans la perspective de vos futures activités de formation. Certaines de ces références auront été déjà utilisées pour les tâches du projet que j'ai préparées, d'autres viendront se rajouter, en cours de travail sur le projet, en fonction de vos propositions (la page est accompagnée à cet effet d'un forum où vous pourrez les déposer), et des miennes.

- *Quatre « projets »*, portant successivement, comme indiqué plus haut, sur la pédagogie, la culture, la cognition et la grammaire, que les quatre groupes travailleront en même temps.

Cette appellation de « projets » correspond exactement à la démarche que vous êtes invités à y mettre en œuvre, celle de la « **pédagogie de projet** », et vous y retrouverez implémentées les autres composantes qui lui sont nécessairement liées lorsqu'elle est mise en œuvre dans l'enseignement... et en formation : la pédagogie de contrat (les engagements que vous avez pris en entrant dans cette formation), la pédagogie de groupe (le travail se fait en « groupes projet »), et la pédagogie différenciée (voir plus haut), au service des deux finalités principales intimement liées de la pédagogie de projet : **l'autonomisation et la responsabilisation individuelle et collective des acteurs**. L'un des principes fondamentaux de la formation en didactique des langues-cultures - comme sans doute dans les autres disciplines scolaires - est celui de l'homologie entre la manière dont on y fait travailler les participants, et la manière dont on veut qu'ensuite ils fassent travailler leurs élèves. D'où l'intérêt, en formation de formateurs, de commencer par vivre soi-même cette expérience de manière réflexive : pour former des « praticiens réflexifs », il faut des « formateurs réflexifs »...

**Un premier forum « intergroupes »** est ouvert à tous les coordonnateurs de la formation – deux par groupe –, tout au long du travail sur les quatre projets, de sorte que chacun profite des interventions de tous les autres, à savoir de leurs questions, demandes, remarques et propositions concernant les différents points abordés dans la présente présentation générale (voir son sommaire ci-dessus), ainsi que des réponses qui y seront apportées par eux ou par moi. Ce forum leur sera réservé – les autres participants n'y auront pas accès –, ce qui obligera les uns et les autres à se consulter en interne, au sein de chaque groupe, avant de faire poster sur ce forum par leurs coordonnateurs leurs interventions, qui seront donc collectives. Cela évitera des interventions individuelles trop nombreuses à gérer, et qui surtout auraient pu recevoir déjà une réponse satisfaisante de la part d'autres membres du groupe.

## **L'organisation interne des projets**

Chaque projet comporte les éléments suivants :

### **1. Une page de « Présentation commune ».**

**Un second forum intergroupes** sera réservé le temps de chaque projet aux huit coordonnateurs alors en fonction, pour qu'ils puissent échanger sur le projet commun à leurs quatre groupes.

Je n'interviendrai moi-même sur les forums intergroupes que si les coordonnateurs ne parviennent pas à trouver les réponses entre eux. En d'autres termes, je m'y appliquerai le principe de subsidiarité de l'Union Européenne, dont les instances n'ont vocation à intervenir que sur les questions qui ne peuvent être gérées au niveau national...

**2. Trois pages de tâches**, une pour chacune des trois tâches proposées par projet, avec pour chacune d'entre elles :

- sa *consigne*, plus ou moins développée selon la présence ou non de suggestions d'activités,
- son « *document-support* »<sup>5</sup>,
- éventuellement, un ou plusieurs « *documents ressources spécifiques* »[1] directement utiles pour cette tâche,

---

<sup>5</sup> Les documents-supports et les documents-ressources, comme les exercices des unités didactiques et les pages finales de grammaire dans un manuel, peuvent être utilisés dans un ordre ou dans un autre, selon que vous voulez privilégier, pour des raisons que ne regardent que vous (si ça ne gêne pas le groupe...) soit l'approche inductive (1 → 2), soit l'approche déductive (2 → 1).

- son *forum*, pour les échanges collaboratifs entre tous les membres du groupe : coordonnateurs et autres participants (voir chapitre ci-dessous).

**3. Un ou plusieurs « documents ressources générales »**, éventuellement, ainsi nommés parce qu'ils sont utilisables pour l'ensemble du projet (tâches et synthèse). Ils pourront se trouver attachés à l'une ou l'autre des trois tâches, en fonction du moment de leur première introduction.

Nous verrons plus bas au chapitre « Le contrat de travail » que la troisième tâche est optative et intergroupes.

## **La conception et l'organisation du travail collaboratif**

### ***La gestion des interventions sur les forums***

Il est essentiel que l'ensemble des interventions sur les forums de travail sur les tâches des projets ne se résume pas à une série successive de « contributions »<sup>6</sup> qui se retrouveraient simplement les unes sous les autres dans l'ordre chronologique de leur rédaction. Certaines contributions pourront correspondre à la réalisation de l'ensemble d'une tâche, d'autres à une partie de la tâche, d'autres à des remarques partielles sur la tâche ou sur tel ou tel « document support » de la tâche ou tel ou tel « document ressource générale ». Il n'est pas souhaitable que beaucoup de participants déposent une contribution « complète », surtout si elle est rédigée comme un travail achevé et déposée très tôt : on peut participer très (et parfois plus) efficacement à la tâche collective avec quelques « réactions »<sup>7</sup> bien ciblées et pertinentes, qui ouvrent sur des perspectives nouvelles intéressantes. Pour les tâches collaboratives en mode forum, ce sont les réactions aux « interventions »<sup>8</sup> déjà déposées (réponses, commentaires, témoignages, questions, indications de ressources ou bibliographies supplémentaires, relances de la réflexion, etc.) qui sont *a priori* de ce point de vue les plus intéressantes. Les forums tels qu'ils sont conçus dans la présente formation ne sont surtout pas des lieux où chacun dépose son travail fini personnel sur l'ensemble de la tâche sans s'occuper des autres contributions et réactions, mais des lieux ouverts et dynamiques de problématisation collective.

Au vu de mes quatre années d'expérience de conception et de gestion d'un séminaire collaboratif à distance (Master 2 de didactique des langues-cultures à l'Université de Saint-Étienne, années 2004-2008<sup>9</sup>, je peux même affirmer qu'il est contre-productif, pour la qualité des échanges, qu'une contribution très longue, se voulant d'emblée très complète et très synthétique, soit déposée très tôt par un participant, parce qu'elle risque de démobiliser d'autres participants qui ne verraient pas trop quoi ajouter d'autre de plus intéressant : ce sont d'ailleurs les « coordonnateurs » qui sont chargés de faire la synthèse, et il s'agit de la synthèse de l'ensemble des échanges collaboratifs sur l'ensemble des tâches du projet. Lorsque le projet est proche de sa clôture, et que les forums ont « saturé » le travail sur leur tâche - c'est-à-dire lorsque les nouvelles contributions n'ajoutent plus grand chose d'intéressant à ce qui a déjà été dit -, seules des réactions bien ciblées sont en définitive susceptibles d'enrichir encore le forum : au fur et à mesure que s'accumulent les interventions, la

---

<sup>6</sup> Je réserve ici ce terme de « contributions » à des interventions individuelles directement reliées à la tâche, c'est-à-dire, dans la structure du forum, à des interventions de niveau 1 (voir plus bas la présentation de la structure).

<sup>7</sup> Je réserve ici ce terme de « réactions » à des interventions concernant des participations déjà déposées sur le forum par d'autres participants.

<sup>8</sup> Je réserve ici ce terme de « interventions » pour désigner de manière générique à la fois les « contributions » et les « réactions ».

<sup>9</sup> Je présente la conception de ce séminaire, et son « Scénario du travail collaboratif par micro-projets » dans le [Document 055](#). Il s'agissait d'un séminaire de formation à la recherche, mais, comme vous pourrez le constater, la formation de formateurs que je vous propose s'en inspire beaucoup en termes de fonctionnement, et la « philosophie générale » est identique.

relecture doit prendre d'autant plus d'importance, par rapport à l'écriture, parce que c'est une manière pour chacun de s'enrichir des interventions des autres, et de préparer les contenus de la synthèse.

Les propositions et conseils détaillés que j'ai préparés pour les coordonnateurs et participants pour les trois tâches du premier forum (sur la pédagogie) vous donneront une idée plus concrète de ce qui me paraît souhaitable en ce qui concerne cette gestion des interventions sur les forums.

Je demande instamment à tous les participants d'appliquer systématiquement sur ces forums le principe de subsidiarité évoqué plus haut : vous essayez de répondre à vos questions et de régler vos problèmes d'abord vous-mêmes ; sinon vous sollicitez sur le forum l'aide des autres participants ; vous pouvez même, éventuellement, passer par vos coordonnateurs pour qu'ils posent vos messages sur le forum intergroupes qui leur est réservé. J'interviendrai moi-même, bien sûr, pour répondre à toutes les questions et demandes qui m'y seront directement adressées.

### ***Les cinq critères de choix des contenus d'intervention***

C'est à chacun, en fonction de l'état qu'il constate de l'ensemble des participations du forum à un moment donné, lors de l'une de ses relectures globales périodiques, de choisir et « cibler » ses interventions de la manière qui lui semble le plus profitable à la réussite du projet, c'est-à-dire en fonction des cinq critères suivants :

1. la mobilisation de ses expériences, connaissances et/ou compétences d'enseignant et de formateur d'enseignant,
2. la qualité de la collaboration à la réflexion collective,
3. la réalisation de la tâche,
4. la mise en relation entre elles des trois tâches, nécessaire pour la synthèse finale du projet,
5. dès que cela est possible, la mise en relation des différents projets entre eux.

Ces critères imposent, comme je l'ai écrit ci-dessus, des « relectures globales » périodiques par chacun de l'ensemble des participations aux différents forums du projet. Il reviendra aux deux coordonnateurs, qui feront ensemble office de modérateurs sur chacun des forums, de proposer ès qualités aux participants (dont ils feront par ailleurs partie eux-aussi), par exemple des réorientations de leurs interventions, l'arrêt des échanges sur telle ou telle thématique ou sur tel ou tel document ressource, la reprise des échanges interrompu sur tel ou tel point, la lecture ou la recherche d'un document supplémentaire sur telle ou telle question, le recours à telle ou telle personne-ressource, l'arrêt des échanges sur une tâche pour alimenter davantage le forum d'une autre avant la fermeture du projet, etc.

Les désaccords ne sont pas à rechercher pour eux-mêmes, pour le plaisir de la polémique (encore qu'elle vaille toujours mieux que le consensus mou). Mais dans tout débat didactique, qui porte sur de la complexité, et donc non sur des « problèmes », mais sur des « problématiques »<sup>10</sup>, un accord sur tout est plutôt un mauvais signe concernant la qualité des échanges... Les synthèses finales des deux coordonnateurs de projet devront faire apparaître et interpréter aussi bien les dissensus que les consensus, ce qui implique que les participants, au cours des échanges, ne se soient pas contentés de pointer leurs éventuelles différences de conception de l'enseignement ou de la formation, mais qu'ils se soient efforcés de les expliquer, de les argumenter, de les justifier, pour tenter de convaincre les autres de leur bien-fondé *au moins dans certaines circonstances* : vous retrouverez cette idée dans l'avant-dernière case de la colonne du « paradigme de complexité » dans le [Document 063](#) déjà cité plus haut, « Les trois paradigmes épistémologiques, selon Edgar Morin ». En didactique des langues-cultures, il n'y a pas à proprement parler d'objectivité, mais

---

<sup>10</sup> Voir sur mon site le tableau du [Document 023](#), « Problème versus problématique ».

seulement des efforts d'objectivation à la recherche d'accords intersubjectifs : voyez la dernière case de cette même colonne du même document.

Pour ma part, j'interviendrai peut-être ponctuellement sur tel ou tel forum de tel ou tel groupe, à la demande ou de moi-même, pour des remarques et suggestions qui me paraîtraient utiles. Mais je ne pourrai pas suivre tous les forums en permanence (à raison des deux premières tâches par projet et de quatre groupes projet, il pourra y avoir huit en cours, plus le groupe commun sur la troisième tâche !), mais c'est tant mieux : la « philosophie » de cette formation, en effet, intègre fortement l'idée que les groupes s'autoorganisent et s'auto-gèrent, ainsi que l'application du « principe de subsidiarité » (cf. plus haut) : si l'un des participants se pose une question, la « règle du jeu » est qu'il cherche d'abord lui-même la réponse, ensuite, au besoin, qu'il la demande aux autres, puis que lui et/ou d'autres la cherchent ailleurs, avant finalement, s'il le faut, qu'il me la pose. Et il est possible qu'à mon tour je doive parfois suivre le même type de procédure, en relisant des textes, en recherchant d'autres, voire en sollicitant des collègues...

### ***Le contrat de travail***

Chaque projet contient trois tâches : les deux premières sont à réaliser par groupes. La troisième est optative et « intergroupes » : on s'inscrit sur la base du volontariat dans un groupe unique, et ses participants viennent de groupes différents.

Le travail minimal auquel tous les participants s'engagent est celui portant les deux premières tâches de chaque projet. Il consiste à réaliser les activités suivantes pour chaque tâche, en fonction de sa consigne :

- lecture et exploitation du/des document(s) support(s) de chaque tâche,
- lecture et exploitation du/des éventuel(s) « document(s) ressource(s) spécifique(s) »,
- lecture et exploitation du/des éventuel(s) « document(s) ressource(s) générale(s) »,
- interventions sur le forum de chaque tâche (voir plus haut les « critères d'intervention »).

La charge de travail individuelle et collective estimée pour chaque participant va **de 5 heures à 10 heures par projet**, soit une moyenne de 2h30 à 5h00 par semaine, ou encore une moyenne de 30 mn à 1h00 par jour « ouvrable » (du lundi au vendredi). Mais c'est à chacun, selon ses disponibilités et son rythme personnel de travail, de gérer au cours de chaque semaine, et entre la première semaine et la seconde, son **temps de relectures périodiques** des documents et de l'ensemble des interventions sur les différents forums (indispensables pour un bon fonctionnement des forums), et son **temps d'interventions**.

Les deux coordonnateurs de projet pourront, entre leurs interventions en tant que coordonnateurs, et leurs interventions en tant que participants, se limiter à la charge maximale estimée ci-dessus: ils limiteront au besoin leurs interventions en tant que participants (leurs « réactions ») pour se consacrer plus à la coordination (à leur « commentaires » de niveau 1).

Il leur faudra cependant ajouter, dans la semaine suivant la clôture des forums des tâches 1 et 2, le temps consacré à la synthèse du projet. Ce temps est difficile à estimer *a priori* étant donné le nombre de paramètres en jeu : ils me contacteront à ce sujet, lorsqu'ils le jugeront nécessaire, soit sur le blog de la page de « Présentation commune » du projet – s'ils veulent que les autres coordonnateurs soient au courant de leurs interventions, et bien sûr si ces interventions s'adressent aussi à eux –, soit à mon adresse professionnelle [christian.puren@univ-st-etienne.fr](mailto:christian.puren@univ-st-etienne.fr).

### ***Propriété, diffusion et usage externes des documents***

Sauf indication expresse contraire, tous les documents, y compris ceux qui sont accessibles par des liens renvoyant à des documents publiés sur mon site personnel [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com), ont été rédigés par moi-même, et je les offre en diffusion et usage libres pour réutilisation éventuelle dans vos formations.

Les « documents-supports » et les « documents ressources spécifiques » sont au format docx pour que vous puissiez en outre les modifier, les découper, les copier-coller en totalité ou en partie dans vos propres documents de formation. Il en est de même, bien entendu, des consignes des tâches. Je laisse à votre discrétion la décision de me citer ou pas.

De courtes citations d'interventions sur les forums pourront être utilisées par moi-même après anonymisation dans de futurs articles de recherche, ainsi que des passages de synthèses dans le respect des règles universitaires en vigueur (10 lignes maximum, pas de modification, attribution aux auteurs, en l'occurrence aux coordonnateurs rédacteurs), sauf demande contraire de leur part. Toute reproduction complète d'une synthèse fera l'objet de ma part d'une demande auprès de ses auteurs.

### ***Le calendrier prévisionnel***

Les échanges sur les forums d'un projet durent deux semaines. Les coordonnateurs ont ensuite une semaine pour rédiger leur synthèse et la faire valider par l'ensemble des participants de leur groupe. Je me donne (Ch. Puren) une autre semaine pour commenter chacune séparément, et toutes comparativement puis globalement. Enfin, un bilan global sera tiré en fin de formation. Ces activités déterminent le calendrier général de la formation.

-----