



HAL
open science

Mise en place d'un dispositif de coordination et de formation continue en ligne pour les formateurs dans une organisation associative: Espace 19

Constance Roubière

► To cite this version:

Constance Roubière. Mise en place d'un dispositif de coordination et de formation continue en ligne pour les formateurs dans une organisation associative: Espace 19. Linguistique. 2010. dumas-00650754

HAL Id: dumas-00650754

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00650754v1>

Submitted on 12 Dec 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ROUBIERE Constance

N° étudiante : 20331550

Master mention sciences du langage spécialité Fle, 2^{ème} année

Mémoire professionnel

**Mise en place d'un dispositif
de coordination
et de formation continue en ligne
pour les formateurs
dans une organisation associative :
Espace 19**

2MFM4M11 – Sous la direction de Charlotte DEJEAN-THIRCUIR

Université Stendhal - Grenoble 3

année scolaire 2009-2010

Table des matières

Introduction	- 5 -
1. Contexte et definition du projet	- 9 -
1.1. Le terrain de stage	- 9 -
1.1.1. <i>L'association Espace 19</i>	- 9 -
1.1.2. <i>Le secteur formation – insertion</i>	- 12 -
1.2. Le contexte du stage	- 15 -
1.2.1. <i>Stagiaire et salariée : la question du positionnement</i>	- 15 -
1.2.2. <i>La demande émise par l'employeur</i>	- 16 -
1.2.3. <i>Un chantier à long terme, dans le prolongement du projet « pôle ressources » lancé en 2006</i>	- 19 -
1.3. Définition de ma mission	- 22 -
1.3.1. <i>Le choix du tuteur</i>	- 22 -
1.3.2. <i>Intitulé du projet d'action</i>	- 24 -
1.3.3. <i>Problématique de travail</i>	- 25 -
2. Cadre theorique sous-jacent	- 27 -
2.1. Le « pari » de l'autonomie	- 27 -
2.1.1. <i>La construction de l'autonomie</i>	- 27 -
2.1.2. <i>Responsabilisation et prise en compte du cadre commun de travail</i>	- 29 -
2.1.3. <i>L'autoformation et la prise en compte du contexte d'Espace 19</i>	- 31 -
2.1.4. <i>Le rôle joué par l'autoévaluation</i>	- 35 -
2.2. La motivation des acteurs	- 37 -
2.2.1. <i>Le cas particulier des bénévoles et des stagiaires</i>	- 37 -
2.2.2. <i>Les théories de la motivation</i>	- 40 -
2.3. Les TICE et les dispositifs de travail collaboratif à distance	- 45 -
2.3.1. <i>Intégration des TICE à un dispositif existant</i>	- 46 -
2.3.2. <i>L'accès à l'information et la multiréférentialité</i>	- 48 -
2.3.3. <i>Les échanges entre pairs</i>	- 49 -

3. Cadre methodologique et analyse de la conduite du projet	- 53 -
3.1. Une démarche itérative	- 53 -
3.1.1. <i>L'analyse des besoins</i>	- 54 -
3.1.2. <i>La définition des objectifs</i>	- 58 -
3.1.3. <i>Elaboration du référentiel d'évaluation et du cahier des charges</i>	62
3.1.4. <i>La démarche qualité</i>	64
3.2. La conception concertée du dispositif en ligne et les outils associés	65
3.2.1. <i>Choix du support : une plateforme open source</i>	65
3.2.2. <i>Le choix des fonctionnalités et des contenus</i>	68
3.2.3. <i>La répartition des tâches</i>	71
3.3. Les perspectives	74
3.3.1. <i>La formation des utilisateurs</i>	74
3.3.2. <i>Le rôle des coordinatrices</i>	76
3.3.3. <i>Le rôle des utilisateurs</i>	78
Conclusion	81
Bibliographie	83

Introduction

Lieux d'entraide et de rencontres, les centres sociaux contribuent à l'amélioration des conditions de vie des citoyens notamment par le soutien à l'éducation, le développement de l'expression culturelle et le renforcement des solidarités. Dans cette perspective, ces structures d'accueil et d'animation, dédiées à l'action sociale, proposent des activités et des services favorisant l'insertion, l'accès à la culture et aux loisirs. Depuis de nombreuses années, elles proposent, entre autres, des cours de français langue étrangère et d'alphabétisation ayant pour vocation de faciliter la socialisation et l'insertion des personnes migrantes en difficulté. Il s'agit d'un public très hétérogène pour plusieurs raisons : langue maternelle et pays d'origine différents, âge, durée du séjour en France, acquis scolaires ou encore expérience professionnelle, pour n'en citer que quelques unes. Pour mettre en œuvre ce type de dispositif, les centres sociaux, comme de nombreuses associations de quartier, s'appuient traditionnellement sur un réseau de formateurs bénévoles. Quand les moyens de la structure le permettent, ces actions sont coordonnées par un salarié. Les cas de figure sont multiples, et il existe autant de réalités que d'associations.

Espace 19 en est un exemple et sa particularité est de gérer trois centres sociaux dans le 19^{ème} arrondissement parisien. Ces structures polyvalentes proposent depuis 2002 des actions de formation linguistique afin de répondre à la demande d'un public adulte de migrants principalement originaires d'Afrique du nord, d'Afrique subsaharienne et d'Asie du sud. Face au succès de cette initiative et à l'afflux de la demande, c'est tout un secteur d'activité qui a vu le jour au sein de l'association, soutenu par des financements publics et coordonné par trois salariées, dont j'ai fait partie entre septembre 2005 et août 2009.

A ce jour, après une importante phase de développement, le secteur « Formation - Insertion » d'Espace 19 propose des Ateliers de savoirs Socio Linguistiques auxquels participent chaque année entre 150 et 200 personnes et près de 60 bénévoles assurent l'animation de ces ateliers, c'est-à-dire le face à face pédagogique. La tradition du bénévolat dans les associations de

quartier est encore très présente, mais elle se double désormais d'un souci permanent d'améliorer la qualité des prestations et de « professionnaliser » les pratiques, afin de renforcer leur crédibilité, notamment auprès des financeurs et des partenaires locaux. Une telle démarche s'inscrit dans la politique globale d'Espace 19, elle fait partie des priorités fixées par le conseil d'administration. Ainsi, un dispositif de formation interne à Espace 19, à destination des bénévoles, a été mis en place dès 2003. Peu à peu, ce dispositif s'est renforcé et enrichi d'outils propres à cadrer au mieux l'action de ces intervenants aux profils tellement hétérogènes. Dans un contexte où les moyens financiers sont très réduits (et tendent à l'être de plus en plus), la coordination des acteurs et « l'outillage pédagogique » sont un enjeu fondamental et malgré le travail des coordinatrices et les incitations à participer aux formations, nous constatons toujours une très grande disparité dans les pratiques des différents bénévoles.

C'est dans ce contexte, et dans la continuité de ces préoccupations que la direction m'a proposé de repenser les modalités et les outils d'accompagnement des bénévoles intervenant dans le secteur « Formation – Insertion ». Entre Février et Août 2009, j'ai donc consacré mon stage pratique à la mise en place d'un dispositif permettant la coordination et favorisant la formation continue des bénévoles, de manière à améliorer et à harmoniser leurs pratiques. En raison des baisses de financements attribués à ce secteur, les coordinatrices salariées ont de moins en moins de temps à consacrer au suivi des bénévoles. Un tel dispositif doit donc viser l'autonomisation de ces acteurs, dans la construction de leurs apprentissages de futurs « enseignants », mais aussi dans le travail de groupe qui doit tendre vers un projet commun en accord avec les besoins du public bénéficiaire et des valeurs promues par l'association.

C'est alors qu'émergent les questions suivantes : comment adopter une démarche globale, interne à l'association, favorisant l'autonomisation des formateurs dans la coordination de leurs actions et dans leur propre formation continue de praticiens ? Quels sont les processus et les outils propres à mobiliser les formateurs de façon cohérente et conforme aux finalités et aux buts visés par Espace 19 en faisant le pari de l'autonomie et de l'auto-apprentissage ?

Cette problématique orientera notre approche et guidera l'analyse de notre expérience vécue au cours de ces sept mois de stage.

Afin de partager au mieux les apports d'une telle expérience nous commencerons par présenter le contexte dans lequel ce stage s'est déroulé, avant de définir plus précisément

notre projet. Dans un second temps, nous convoquerons le cadre théorique sous-jacent à notre questionnement, qui nous a permis d'alimenter notre réflexion, de répondre à certains problèmes et d'effectuer des choix stratégiques. Nous aborderons notamment à cette occasion le problème du développement de l'autonomie et de la motivation des acteurs intervenant dans le dispositif des ASL. Enfin, une troisième partie sera consacrée à la présentation du cadre méthodologique de notre démarche et à l'analyse de la conduite du projet.

1. Contexte et définition du projet

1.1. Le terrain de stage

1.1.1. *L'association Espace 19*

Bref historique

Fondée en 1979 par deux militantes sociales désirant développer un " café social bien géré", l'association Espace 19 s'est progressivement implantée dans plusieurs quartiers du 19^{ème} arrondissement parisien. Depuis plus de trente ans, elle promeut des valeurs d'ouverture et de solidarité à travers une dynamique collective et participative, au plus près des besoins des habitants. Cette organisation agréée d'éducation populaire, laïque et apolitique, met en œuvre diverses actions d'éducation et d'animation globale, sociale et culturelle à une échelle locale.

Une organisation singulière

L'organisation de cette association est relativement complexe car elle n'a cessé de se développer. Le modeste « café social » fondé en 1979 est vite devenu un centre social agréé par la CAF de Paris. Par la suite, l'association s'est aussi dotée de plusieurs nouveaux « pôles » d'activité et à ce jour, elle gère :

- trois centres sociaux : Espace Riquet (1), Espace Ardennes (2) et Espace Cambrai (3),
- Un espace public numérique : Espace 19 Multimédia (4),
- Un lieu d'animation de proximité : Espace Jaurès (5),
- Un pôle social, chargé de l'accompagnement d'allocataires du R.M.I. et de l'insertion sociale des adhérents (6),
- Quatre jardins partagés (7).

La carte suivante met en valeur ce maillage complexe que constitue Espace 19, et son implantation significative sur un arrondissement parisien. Il s'agit d'une situation singulière car c'est la seule association parisienne qui gère trois centres sociaux. Nous verrons par la suite les atouts qui résultent de cette situation, notamment pour ce qui est des ressources humaines et des partages de compétences.



Doc. 1 :
Les différents lieux d'accueil du public d'Espace 19 dans le 19^{ème} arrondissement de Paris

Le cadre institutionnel

Espace 19 fait partie de plusieurs réseaux institutionnels. Membre de la fédération nationale et départementale des Centres Sociaux, elle est aussi agréée : Centre social, crèche, halte-garderie par la Caisse d'Allocations Familiales, Jeunesse et d'éducation populaire développant des centres de loisirs sans hébergement par la direction de la Jeunesse et des sports, Organisme de formation (N° 11753330175) par la direction du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle.

Des relations de partenariat avec de nombreuses associations, institutions, services publics ou bailleurs sociaux viennent compléter ce dispositif. Comme la grande majorité des associations, elle est financée à 90% par des subventions provenant principalement de fonds publics. La ville de Paris finance à elle seule 45% de l'activité de l'association. Les autres institutions qui subventionnent Espace 19 sont la CAF (36%), l'Etat (12%), le Fond Social Européen (5%) et la région (2%). Les 10% restant proviennent des participations des usagers, de petits financements privés ponctuels (fondations,...) ainsi que des opérations d'autofinancement.

Ces liens avec les institutions engagent l'association dans des missions bien précises et les actions menées suivent un cahier des charges exigeant. La bonne marche de ces actions est régulièrement évaluée par des audits réalisés par les institutions qui financent l'association.

En interne, l'association est pilotée par un conseil d'administration composé de 18 personnes. 85% des membres de ce conseil sont des habitants du 19^{ème} arrondissement. La participation de chacun en fonction de ses compétences et de son parcours en fait un laboratoire d'innovations sociales dans l'esprit de l'éducation populaire.

6 secteurs d'activité

L'action de l'association s'organise en six principaux secteurs d'activités :

Nom du secteur	mission
Accueil, informations et orientations	Point de contact avec le quartier, ce secteur s'articule autour d'une mission de premier accueil, d'orientation, de convivialité, de lutte contre l'isolement et autour de permanences et de temps d'information sur l'accès aux droits et les problématiques de la vie quotidienne.
Petite enfance	Cette association propose aux familles des lieux d'accueil et d'accompagnement à la fonction parentale grâce à des centres de loisirs pour les maternelles et à deux modes de garde : crèche et halte-garderie.
Accompagnement à la scolarité	L'association développe l'accompagnement à la scolarité sous trois axes : aide aux devoirs, ateliers éducatifs ciblés et accompagnement des parents sur le suivi de leurs enfants.
Loisirs éducatifs	Pour adultes comme pour enfants, l'association propose tout un éventail d'activités (cuisine, couture, chorale, gym douce, arts plastiques, jeux d'échecs, promenades, informatique). L'objectif est de rompre l'isolement de certains habitants mais aussi de favoriser la mixité sociale et la solidarité de proximité. A cela s'ajoutent les centres de loisirs, les animations de quartier et les séjours de vacances dont les enfants peuvent bénéficier pendant les congés scolaires.
Vivre ensemble	Ce secteur prend en charge les sorties culturelles familiales, diverses animations comme les fêtes et repas de quartier, la gestion des trois jardins partagés ainsi que les sorties et séjours familiaux.
Formation - insertion	Ce secteur propose des Ateliers sociolinguistiques à destination d'un public migrant adulte scolarisé ou non dans le pays d'origine, inscrit dans une démarche d'apprentissage de la langue française et/ou de la lecture-écriture, en vue d'une plus grande autonomie dans la société d'accueil.

Acteurs et public

L'association compte près de 4000 adhérents et s'adresse à près de 10000 personnes chaque année. L'équipe salariée compte 70 employés, secondés pour mener à bien ces activités par plus de 200 bénévoles. Le public bénéficiaire (adhérents et visiteurs) est domicilié dans le 19^{ème} arrondissement et présente d'importants besoins relatifs à l'accompagnement social, sanitaire, éducationnel, administratif, culturel ou encore juridique¹. Chaque pôle de l'association est piloté par un responsable et chaque secteur est coordonné par un référent² salarié.

1.1.2. Le secteur formation – insertion

Ce secteur est celui dans lequel j'ai occupé pendant 4 ans la fonction de coordinatrice. Les trois centres sociaux de l'association Espace 19 mettent en place des ateliers dans le cadre de ce secteur. Nous optons ici pour le terme « atelier » que nous préférons à « cours » dans la mesure où cela fait partie des contraintes dictées par le financeur de ce dispositif que nous présenterons plus précisément un peu plus loin.

L'alphabétisation en milieu associatif, la tradition du bénévolat

Depuis les années 60, les associations de quartiers ont œuvré dans les quartiers populaires à accompagner les personnes migrantes dans leur adaptation à la société française à travers des cours de français et d'alphabétisation. Ces cours étaient le plus souvent prodigués par des enseignants bénévoles, sans formation spécifique, sur la base de motivations philanthropes et solidaires. Aujourd'hui, les petites associations et les centres sociaux s'appuient toujours sur ces réseaux de bénévoles, ce qui permet aussi aux bénéficiaires d'accéder à des enseignements à moindre coût, voire gratuitement.

Toutefois, la tendance actuelle met en évidence une volonté de professionnalisation de ces pratiques. Le dispositif des Ateliers Sociolinguistiques mis en place à Espace 19 s'inscrit dans cette tendance.

¹ Eléments évalués dans le cadre d'un diagnostic intitulé « L'observatoire des quartiers parisiens 2007 » portant sur les quartiers prioritaires, réalisé par l'Atelier Parisien d'Urbanisme et la Délégation à la Politique de la Ville et de l'Intégration.

² C'était là mon rôle, en tant que coordinatrice du secteur Formation / Insertion au pôle Espace Cambrai.

ASL et Cadre institutionnel

Depuis 2004, L'Acsé, Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances, a soutenu une recherche-action-formation pilotée par le CLP³ dans toute l'Île de France afin de mettre en place un dispositif concerté, destiné à améliorer et à harmoniser des pratiques bénévoles très hétérogènes. Le dispositif qui a ainsi vu le jour est celui des Ateliers SocioLinguistiques, que nous désignerons à présent sous le sigle ASL. L'ASL est « une action de proximité qui s'inscrit dans une dynamique territoriale, porté par des structures de proximité (association, centre social, maison de quartier) caractérisées par un ancrage territorial, une polyvalence d'activités, une implication dans l'environnement local, associatif, professionnel, et institutionnel »⁴. Le public visé par ce dispositif se compose d'adultes immigrés, prioritairement des femmes, peu autonomes dans la vie quotidienne et souhaitant le devenir assez rapidement. Dans les ASL, l'enseignement-apprentissage de la langue française ainsi que de la lecture-écriture prend en compte l'urgence du besoin d'autonomie des personnes dans la vie quotidienne. L'apprenant doit acquérir des compétences sociales opérationnelles afin de pouvoir exercer ses responsabilités d'administré, de locataire, de parent d'élève, de consommateur, de patient, d'allocataire, d'usager, de client...

A Espace 19, c'est donc l'Acsé qui soutient ce dispositif, en finançant trois postes à mi-temps, un dans chaque centre social. Le FSE (Fonds Social Européen) et des fondations privées participent au cofinancement de ce secteur d'activité.

Les acteurs

On distinguera trois types d'intervenants dans ce dispositif : les salariés, les bénévoles et les stagiaires. Chacun des trois pôles (Espace Riquet, Espace Ardennes et Espace Cambrai⁵) sont coordonnés par une référente salariée (dont deux sont à mi-temps sur cette mission, ce qui était mon cas). Ces référentes se réunissent régulièrement pour effectuer un travail de mutualisation des pratiques, dans le respect des orientations globales de l'association. Elles assurent le recrutement, la formation et le suivi des animateurs des ateliers, bénévoles et stagiaires. Elles sont en charge de « l'approvisionnement » en ressources pédagogiques, produisent les outils cadres (chartes, référentiels) et effectuent le suivi pédagogique et administratif des apprenants inscrits aux ateliers (tests de positionnement, inscriptions,

³ Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté.

⁴ *Qu'est-ce qu'un Atelier sociolinguistique ? Note de présentation*, Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, Direction régionale Ile-de-France, 2005

⁵ Espace Cambrai est la structure de proximité où j'ai exercé mon activité salariée depuis septembre 2005.

paiements). Elles assurent aussi les relations avec les partenaires locaux et institutionnels, la communication et les bilans d'activités.

Le face à face pédagogique est pris en charge par une équipe de plus de 50 personnes dont la plupart sont bénévoles. Ceux-ci sont majoritairement habitants des quartiers d'implantation des centres. Etudiants, artistes, jeunes mamans en congé parental ou retraités, les profils sont très divers, d'où l'importance d'une formation commune, nous y reviendrons. Cette équipe de bénévoles est à reconstituer chaque année car le turn-over est assez important. Enfin, un nombre significatif d'étudiants stagiaires en Master 1 didactique du FLE se greffe à ce groupe de bénévoles. Espace Cambrai en accueille chaque année entre cinq et sept. Ces « formateurs » bénévoles ou stagiaires s'engagent généralement pour une séance de deux heures hebdomadaires et les bénéficiaires suivent trois séances par semaine. D'une séance sur l'autre, les formateurs ne sont donc pas toujours les mêmes, ce qui implique un important travail de coordination entre eux.

Public bénéficiaire

Entre 150 et 180 personnes participent chaque année aux ASL. 85% de ces bénéficiaires sont des femmes, le plus souvent mères de famille. Provenant des pays d'Afrique du nord et Subsaharienne, d'Asie du Sud, de Chine, de Turquie, ils présentent aussi souvent des besoins en alphabétisation. Un test de positionnement à l'inscription permet de constituer des groupes de dix à quinze personnes en fonction des besoins langagiers, du parcours scolaire et du degré d'autonomie dans la vie quotidienne. Les apprenants participent comme nous l'avons déjà dit à trois ateliers de deux heures par semaine, hors périodes de vacances scolaires et ils peuvent s'inscrire trois ans de suite dans nos centres : le nombre de personnes sur liste d'attente étant très important chaque année nous avons dû fixer une limite. Toutefois, quelques dérogations sont possibles dans certains cas.

Leurs motivations sont multiples. Le désir d'autonomie va souvent de paire avec la volonté de trouver un emploi, de mieux accompagner la scolarité de ses enfants, de lire son courrier, de régulariser sa situation administrative ou tout simplement d'aller faire ses courses seul.

1.2. Le contexte du stage

1.2.1. *Stagiaire et salariée : la question du positionnement*

La polyvalence des salariés dans le monde associatif

Les centres sociaux sont des lieux d'accueil et de rencontre où transitent chaque jour de nombreuses personnes issues de milieux différents, pour des raisons différentes. L'équipe salariée, présente de manière permanente, fait donc face à toutes sortes de demandes. De l'orientation d'un habitant du quartier vers un service spécialisé à la prise de rendez-vous par téléphone avec un conseiller juridique, de la simple écoute au suivi pédagogique d'un bénévole débutant, le temps de travail n'est pas toujours très rigoureusement organisé. Le manque d'effectif nous pousse par exemple à nous relayer à l'accueil du centre, ou à remplacer un collègue à l'occasion d'une sortie culturelle avec les familles adhérentes. Ce contexte de travail suppose une grande souplesse, une certaine capacité d'adaptation et d'anticipation. Cette polyvalence fait partie intégrante du travail social, elle fait aussi partie de ce qu'attendent le public et les bénévoles qui passent la porte d'un de nos centres. Après plus de trois ans passés à exercer cette polycompétence, bien qu'étant clairement identifiée comme référente du secteur formation-insertion, il était nécessaire de délimiter au mieux la mission de mon stage, et communiquer auprès des usagers afin de justifier mon activité à mi-temps sur une mission différente, qui me pousserait à me spécialiser et par conséquent, à être beaucoup moins disponible pour toutes les activités « satellites ». Il fallait libérer du temps et faire comprendre aux bénévoles que ce temps consacré au stage serait mis à leur service dans l'optique d'un projet commun d'amélioration de nos prestations dans les ASL.

Légitimité et crédibilité

Cette problématique du positionnement s'est vite révélée d'importance. Certes, mon recul de salariée présente depuis plus de trois ans sur le terrain et ma connaissance du public et des différents acteurs était un atout de taille. Je n'avais plus à faire reconnaître ma légitimité à intervenir dans le secteur formation-insertion. Cela représentait un gain de temps précieux. Dans ce type de contexte, la qualité des rapports humains entre les salariés et les bénévoles joue un rôle essentiel, dans la mesure où le lien qui rattache les bénévoles à la structure associative repose sur la seule base du volontariat (mue souvent par un désir de socialisation, de plaisir, de rencontres, nous y reviendrons). Si les relations avec le référent salarié sont

harmonieuses, la dynamique a plus de chance d'être constructive. En ce sens, ma position de salariée de l'association était un réel atout me conférant légitimité et crédibilité sur le plan relationnel et professionnel.

En revanche, j'étais identifiée comme salariée, disponible et polyvalente, non comme stagiaire en charge d'un projet d'action exigeant, qui m'occuperait à mi-temps. Pour certains, il a été difficile de comprendre ce basculement de mes fonctions. Il m'a fallu être extrêmement vigilante à ne pas glisser sur la pente de mes habitudes professionnelles acquises depuis 3 ans. La principale clé serait de communiquer le plus régulièrement possible sur les avancées du projet auprès de tous. Là encore, nous y reviendrons dans notre troisième partie.

1.2.2. La demande émise par l'employeur

Les enjeux

Il convient ici, pour mieux comprendre le contexte dans lequel la direction de l'association m'a confié la conduite de ce projet, de décrire brièvement la situation que traversent les associations porteuses du dispositif des ASL. D'une manière générale, les fonds publics alloués à de telles actions sont de moins en moins importants. Mon poste, financé à 100% en 2005 ne l'était plus qu'à 50% en 2008⁶. Face à une telle tendance, l'association a du faire des choix, abandonner certaines actions afin de concentrer ses efforts sur le maintien de celle qui semblaient prioritaires. Le conseil d'administration a donc choisi de soutenir, entre autres, les ASL et les activités à destination du public en quête d'autonomie sociale et professionnelle. Afin de convaincre les financeurs de nous suivre dans cette démarche, en vue de reconquérir des fonds (publics ou privés), nous nous sommes engagés dès 2006 dans un processus d'amélioration et de valorisation de nos pratiques. Cette démarche qualité a été portée par les acteurs salariés dans tous les secteurs de l'association, ainsi que par les bénévoles. Dans ce contexte, où les moyens financiers sont très réduits, la coordination et « l'outillage pédagogique » des formateurs sont un enjeu fondamental. Malgré les efforts des référentes coordinatrices et les outils de « transmission » mis en place dans les trois pôles d'Espace 19, on constate toujours d'importantes difficultés à coordonner l'action de tous. D'autre part, en dépit des incitations à participer aux formations, et malgré la mise en place d'outils permettant de cadrer leur action (référentiels, fiches pédagogiques) nous constatons

⁶ Le FSE n'a pas renouvelé son soutien sur les budgets de 2008, l'ACSÉ a versé 56000 euros, à diviser sur les trois centres sociaux de l'association.

une très grande disparité dans la formation des formateurs, qui sont très souvent démunis et ne savent pas toujours mettre à profit le bénéfice des formations proposées (quand ils peuvent y participer). La demande de la direction était donc de poursuivre l'effort entrepris et de mettre en place un dispositif permettant la coordination et la formation continue des formateurs, de manière à les rendre plus autonomes dans leurs pratiques. Un tel dispositif devrait s'appuyer sur les nouvelles technologies (Internet) pour une plus grande flexibilité et devrait favoriser la création d'un réseau constitué par les bénévoles et les stagiaires de l'association, en les conduisant à interagir entre eux et à s'appuyer sur leurs pairs plutôt que sur les coordinateurs dont les postes sont (au moins partiellement) menacés.

Les moyens à disposition

Comme nous venons de le voir, les moyens à disposition sont très réduits. Le « mi-temps » financé par l'Acse sur le poste ASL d'Espace Cambrai a été consacré à ce projet, sans apport supplémentaire. Des bénévoles formés et dotés d'une plus grande expérience ont pris le relais sur certaines missions que je ne pouvais plus assumer avec autant de disponibilité. En ce sens, le choix de commencer le stage en février, cinq mois après le démarrage des ateliers était très pertinent, car c'est une période de l'année où l'équipe est au complet, où elle a pris ses marques et s'organise de façon relativement autonome.

Les contraintes

La demande de la direction impose un ensemble de contraintes qu'il nous a fallu prendre en compte.

Si la réalisation de ce projet s'effectue dans le cadre de mon stage de Master 2 professionnel, et que le centre social Espace Cambrai, où je travaille, en est le laboratoire privilégié, les deux autres centres (Espace Riquet et Espace Ardennes), mes homologues salariées et leurs équipes de bénévoles doivent être associées à la démarche. Dès les premiers entretiens de cadrage avec la direction, il apparaît clairement qu'il doit s'agir d'un projet global, qui s'inscrit dans une logique de mutualisation des outils et d'harmonisation des pratiques entre les différents centres. Depuis 2005, cette volonté d'harmonisation s'affirme dans tous les secteurs de l'association, dans un souci de transparence, de complémentarité et de synergie. Des réunions sont organisées toutes les six semaines entre les référents d'un même secteur, coordonnées par le directeur adjoint de l'association. Dans ce cadre, nous nous entendons notamment sur les objectifs et les modalités de nos actions, nous concevons des outils communs d'évaluation, nous dressons les bilans et nous concertons sur la communication auprès de nos différents

partenaires. Les réunions du secteur formation-insertion sont un cadre privilégié pour faire le point sur les avancées du projet de stage, avec mes homologues des deux autres centres et avec un représentant de la direction.

Une autre contrainte importante se situe à un degré plus « éthique ». Toute action menée doit l'être dans le respect des valeurs et de la philosophie de l'association, qui sont synthétisées dans une charte dont voici les grands axes :

- Une ouverture à tous sans discrimination
- Une animation globale, sociale et culturelle à l'échelon d'un quartier
- Une dynamique collective, solidaire et participative
- Une force de proposition pertinente dans l'action sociale

Les dernières contraintes que je mentionnerais sont d'ordre technique. Tous les documents réels (fascicules, lettres, affiches, etc.) ou virtuels (sur Internet) conçus dans le cadre de ce projet doivent suivre les règles de la charte graphique de l'association (polices, en-têtes, couleurs, etc.) dans un souci de clarté et d'efficacité de la communication.

Synthèse de la demande

Pour mieux comprendre la demande émise par la direction, voici un tableau récapitulatif :

Public visé par le projet du stage	Contexte
<p>Entre 50 et 60 formateurs bénévoles ou stagiaires répartis sur 3 centres sociaux, animateurs d'Ateliers Socio Linguistiques à destination d'un public migrant adulte majoritairement féminin</p> <p>Public de bénévoles et de stagiaires hétérogène à plusieurs niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formation initiale, - Expérience professionnelle, - « Milieu » socioculturel, - Motivations <p>La quasi-totalité des formateurs utilise l'outil informatique et Internet</p>	<p>Réduction des financements et menace de nouvelles pertes de financements dans les années à venir (entraînant une réduction du temps de travail des coordinatrices salariées, d'où une baisse de la coordination « en présentiel »)</p> <p>Enjeu fort à deux niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Au niveau de la politique de l'association</i> : autonomisation des bénévoles qui doivent s'approprier d'avantage le projet - <i>Au niveau économique</i> : optimisation de la qualité des actions par une meilleure formation des bénévoles à travers un dispositif transparent et efficace pour pérenniser les financements existants et/ou en obtenir d'autres.

1.2.3. Un chantier à long terme, dans le prolongement du projet « pôle ressources » lancé en 2006

L'importance de la formation

Dès l'apparition du secteur formation-insertion, la question de la formation des bénévoles s'est posée. Tout bénévole (ou stagiaire) impliqué dans ce secteur est porteur d'une responsabilité de taille. Face à un groupe-classe, il est identifié par les apprenants comme l'enseignant, le professeur, il devient un référent, à qui la confiance est donnée, et qui ne peut pas se permettre de faire ce qu'il veut, comme il veut. Les apprenants, qui pour certains n'ont jamais été scolarisés, ont d'immenses attentes et sont prêts à tout recevoir sans distance critique.

De plus, comme nous l'avons déjà évoqué, les apprenants qui participent à trois séances hebdomadaires se voient « ballottés » d'un bénévole à l'autre puisque les animateurs d'ASL n'interviennent souvent qu'une seule fois par semaine. On comprend aisément qu'il est important d'harmoniser les pratiques afin que les apprenants ne soient pas déstabilisés par des méthodes de travail qui différencieraient d'une séance à l'autre.

Enfin, les animateurs d'ASL sont issus de milieux et de générations très variés, ils sont porteurs de représentations et de vécus différents et n'ont la plupart du temps aucune formation spécifique dans le domaine de la didactique des langues.

Pour ces diverses raisons, la nécessité d'une formation commune s'impose afin d'assurer une certaine régularité dans la qualité des prestations des animateurs. C'est pour cela que depuis 2003, un plan de formation a été conçu pour eux. Ces formations étaient facultatives et se composaient de 4 sessions indépendantes autour des axes suivants :

- Prise de connaissance de la typologie du public et de ses besoins
- Comment construire une séquence pédagogique
- Travailler l'oral dans les ASL
- Travailler l'écrit.

Les objectifs de ces formations étaient de faire acquérir des compétences techniques de base (très limitées dans la mesure où chaque module était concentré sur une journée), mais surtout d'éveiller les bénévoles à une remise en cause de leurs représentations. La rencontre avec d'autres bénévoles constitue aussi un objectif de taille puisque la motivation « sociale » est un moteur important dans ce type de contexte. A ce stade, il s'agissait surtout de « limiter » des dégâts. Au moins, un bénévole ayant participé à toutes ces sessions de formations était capable de formuler des objectifs de travail, connaissait les besoins en formation du public et

savait où trouver des supports pédagogiques pertinents, en accord avec la référente salariée. Lorsque je suis arrivée à Espace 19 en 2005, ce plan de formation était bien opérationnel et un peu plus de la moitié des bénévoles y participait chaque année. Les retours étaient positifs mais l'évaluation de ce dispositif mettait en lumière des difficultés tenaces. Le turn-over important au sein des équipes ainsi que le manque de disponibilité de certains bénévoles « condamne » les coordinatrices à travailler avec des équipes à moitié formées, où l'improvisation et le bricolage sont encore trop souvent légion. C'est pour cette raison qu'il nous a fallu poser le problème de la formation sous un autre angle. En 2006, nous avons initié un projet de création d'un « pôle ressources pédagogiques », qui serait conçu pour et par l'équipe de bénévoles. La mise en place de ce projet a pris la forme d'une action-formation, que je ne présenterai ici que très succinctement.

Il s'agit surtout de comprendre que le projet de stage du master 2 s'inscrit dans la continuité de cette dynamique, à laquelle avaient déjà participé les bénévoles les plus fidèles de l'association qui représentaient donc déjà des alliés de poids.

Voici un tableau synthétique qui nous permet ici de retracer les grandes lignes de ce projet :

Contexte	Objectifs	étapes
<p>Centre social organisant des ASL (anciennement cours d'alphabétisation et de Français langue étrangère) fonctionnant avec des animateurs bénévoles ou stagiaires.</p> <p>Besoins exprimés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formation des bénévoles afin d'assurer une régularité dans la qualité des cours. - Manque de matériel pédagogique à même de soutenir les bénévoles dans la préparation et l'animation des cours. 	<p>Assurer une régularité dans la qualité des prestations des bénévoles par une double action-formation visant à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - permettre l'élaboration complète d'un certain nombre de supports pédagogiques « modèles » - amorcer un mouvement de création collective et de mise en commun des supports (gain de temps, valorisation des bénévoles, aspect socialisant de leur travail) idée d'un fonds de dossiers-ressource. - former les bénévoles à la conception de supports pédagogiques dans une logique de démarche curriculaire afin que cette étape soit intégrée dans une vision globale (donc valorisante et rassurante) de leur action et afin qu'elle intègre les objectifs de la structure (dimension interculturelle et d'appropriation de l'environnement social). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse des besoins des bénévoles : Quelles sont les difficultés qu'ils éprouvent ? 2. Analyse des besoins des apprenants et objectifs de la structure 3. Création du plan de formation <ul style="list-style-type: none"> Quelques présupposés : <ul style="list-style-type: none"> - le plan d'action-formation devra motiver les bénévoles à préparer leurs cours - Le plan d'action-formation devra permettre l'autonomie des bénévoles - Les supports de cours et la démarche devront intégrer certaines dimensions de l'apprentissage 4. Evaluation de la formation

Les résultats de l'action-formation « pôle ressources »

La conduite de ce projet a permis la création d'outils cadre très structurants dans les pratiques des bénévoles. Un référentiel de formation ainsi que des fiches pédagogiques à compléter ont été mises au point, poussant tous les intervenants à se poser les « bonnes » questions au moment de la préparation des séquences (à l'issue du cours, qu'est ce que l'apprenant doit être capable de faire ?). La consultation du référentiel ainsi que les références et fiches modèles associées posent les animateurs sur des rails communs. Même s'il ne s'agissait toujours pas d'une solution « miracle », les ateliers y ont énormément gagné en cohérence et en transparence. Dès lors, un nouveau bénévole pouvait cerner, même sans avoir participé au plan de formation, les finalités et les objectifs du dispositifs ASL, qu'ils soient généraux ou opérationnels, ainsi que les moyens d'y parvenir. L'évaluation du projet effectuée à grand renfort d'entretiens et de questionnaires a mis en lumière les difficultés que les bénévoles ont eues à entrer dans cette démarche exigeante (cela a représenté de nombreuses réunions, et du temps de travail) mais aussi la satisfaction qu'il en ont retirées au niveau de l'acquisition de compétences supplémentaires et de la motivation liée à l'appropriation d'un projet associatif. Ces ressources pédagogiques ne leur ont pas été imposées, elles ont été créées par eux, et ils ont été formés à les utiliser au fur et à mesure de leur conception.

Les limites de ce projet

Si l'évaluation effectuée à la fin de l'année scolaire 2006 a révélé que les outils mis au point dans le cadre de ce projet apportaient une plus grande rigueur de travail aux bénévoles, nous avons aussi réaffirmé la nécessité de poursuivre le travail entrepris. Notre méthodologie de travail relevant de la recherche-action, l'identification des limites du projet nous a poussé à envisager des remédiations en vue d'une amélioration concertée et constante de nos outils. Ainsi, la principale limite identifiée a été le décalage entre les différents centres face à ce projet. Si les bénévoles et stagiaires d'Espace Cambrai ont adopté les nouveaux outils dans 75% des cas 6 mois après le début du projet, les équipes d'Espace Ardennes et Espace Riquet, n'ayant pas participé à leur élaboration ne les ont adopté que dans 5% des cas. Ce chiffre n'était pas surprenant, il nous a semblé normal que des bénévoles non impliqués au départ n'adhèrent pas à la démarche et n'en comprennent pas la finalité. Le projet mis en place à Espace Cambrai jouait un rôle de test, « d'expérience pilote », nous avons dû entreprendre le même travail les années suivantes dans les deux autres centres, avec plus ou moins de réussite. L'instabilité du personnel n'a pas facilité cette entreprise. En tout cas, ces observations ont été prises en compte pour le début de mon stage : il fallait associer mes

collègues et les équipes pédagogiques des trois centres si je visais un projet à l'échelle de l'association et pas seulement d'Espace Cambrai.

Une autre limite importante du projet « pôle ressources » était qu'il restait la problématique de la coordination entre les différents intervenants. Les outils créés n'étant disponibles que sur le site du centre social, ils demeuraient difficilement accessibles pour tous ceux qui ont trop peu de temps libre pour s'y rendre en dehors de leurs heures de face à face pédagogique. Ce problème de manque de disponibilité des bénévoles était un frein réel à la bonne utilisation des fiches pédagogiques, des livrets de suivi et des autres outils cadres mis au point. Cela impliquait des échanges de courriels très lourds pour la coordinatrice, les bénévoles et stagiaires ayant souvent des réserves à communiquer directement entre eux.

Enfin, la question de la formation n'était pas résolue. L'utilisation de ces outils nécessitait un suivi très important de la part de la coordinatrice-formatrice à l'heure où le contexte financier de l'association lui laissait de moins en moins de temps pour assumer cette mission. Il est donc apparu que les limites de ce projet « pôle ressources », qui avait déjà considérablement amélioré les pratiques pédagogiques de nos bénévoles et stagiaires, nous orientait sur les rails d'un nouveau projet visant à améliorer la coordination et la formation continue des intervenants impliqués dans le secteur formation-insertion d'Espace 19.

1.3. Définition de ma mission

1.3.1. Le choix du tuteur

Un tuteur-directeur

Le choix du tuteur pour ce stage a été influencé par mon souhait de voir un membre de la direction impliqué dans ce projet. Je savais que je quitterais certainement Espace 19 après cette période de stage, et je pensais que la participation active d'un membre de la direction serait un gage de pérennité pour le dispositif que nous souhaitons mettre en place. Il pourrait assurer un ancrage institutionnel au cœur même du projet, et ce, dès le début.

J'ai donc sollicité le directeur adjoint de l'association, chargé de la coordination des groupes de secteurs et de l'évaluation des actions. Ses compétences techniques et méthodologiques en matière de direction de projet ainsi que sa participation à diverses recherches-action en

partenariat avec des institutions et des partenaires locaux en faisait une personne ressource propre à me guider et à me conseiller.

Les entretiens mensuels

Un premier entretien a eu lieu avec la responsable du centre social Espace Cambrai au début du mois de janvier 2009, puis, dans un second temps seulement, avec le directeur adjoint de l'association afin de présenter le cadre dans lequel je devais effectuer ce stage et les besoins que j'avais relevé en matière d'ingénierie à l'issue des diverses évaluations effectuées dans le cadre du projet « pôle ressources ». Ces entretiens m'ont permis d'affiner ma présentation de la situation et de mettre mes observations en adéquation avec la demande de la direction, dans le respect des contraintes précédemment évoquées. C'est ainsi que la mission a été définie. Le projet d'action a ensuite été présenté lors d'un conseil d'administration afin d'être validé par les administrateurs de l'association.

Après cette première étape, le stage pouvait commencer et les entretiens qui ont suivi avec mon tuteur, à raison d'un entretien par mois environ, avaient pour but de faire le point sur les avancées du projet, d'identifier les difficultés, de recadrer les orientations prises ou d'envisager des remédiations.

C'est principalement sur le plan méthodologique que mon tuteur m'a guidée. En tant que membre de la direction, il avait relativement peu de temps à m'accorder au quotidien. Il fallait donc préparer au mieux ces entretiens en amont, afin d'être le plus efficace possible. Il m'a ainsi poussée à adopter une démarche rigoureuse et à suivre un échéancier le plus précis possible.

D'autre part, mon tuteur étant responsable au niveau de l'association de l'évaluation des actions et ayant initié une dynamique « démarche qualité » dans tous les secteurs, je pouvais bénéficier de son expérience et de son expertise en la matière.

Les réunions de secteur

Comme nous l'avons déjà évoqué, les salariés responsables de secteur (comme c'était mon cas pour le secteur formation-insertion d'Espace Cambrai) se réunissent toutes les six semaines avec le directeur adjoint autour de problématiques communes et d'axes de travail, dans un souci de mutualisation, de complémentarité et de partage de compétences. A partir du mois de janvier 2009 et jusqu'à la fin du stage, un point était consacré à la conduite du projet de stage, et la présence de mon tuteur était là encore un atout conséquent, notamment dans l'incitation à travailler en synergie avec mes homologues des deux autres centres.

1.3.2. Intitulé du projet d'action

Comme ce projet vise l'amélioration de la coordination et de la formation des bénévoles et des stagiaires, il les concerne directement. Ils seront les bénéficiaires directs du dispositif que nous nous efforcerons de mettre en place. Comme nous l'avons déjà dit, il apparaît donc indispensable de les associer à la démarche, afin qu'ils puissent s'approprier au mieux les outils. Et pour qu'ils participent à cette démarche, la question de la communication est essentielle. Le choix de l'intitulé du projet est assez stratégique. En effet, il s'agit de le présenter sous un angle attractif. Les bénévoles doivent se sentir concernés tout de suite, ils doivent y trouver leur intérêt. Sinon, à quoi bon s'engager dans un nouveau projet, qui va leur prendre du temps ? L'intitulé doit donc être clair, explicite, mais aussi complet, pour qu'ils en mesurent tout de suite la portée. Tel a été notre parti pris. Nous avons donc envoyé un courrier à tous les membres de l'équipe, dans lequel nous expliquions, au nom du secteur formation-insertion et de l'association (non en mon nom propre) la nécessité de mener un projet pour et avec les différents intervenants impliqués dans les ASL afin d'améliorer la coordination et la formation de tous, pour un meilleur confort et une meilleure efficacité, pour le bien des apprenants. L'intitulé allait donc être le suivant :

« Mise en place d'un dispositif de coordination et de formation continue en ligne pour les formateurs du secteur formation-insertion à Espace 19 ».

Le choix du terme « dispositif »

Élisabeth Brodin (2004) a mis en avant la variété des usages de ce terme⁷. De même, Françoise Demaizière (2008) relève, entre autres, les occurrences suivantes :

« Dans le contexte institutionnel [...] on constate une présence récurrente des termes "dispositif" et "ressource" depuis 1998. [...] "dispositif de valorisation des innovations pédagogiques" (au niveau scolaire), [...] "nouveaux dispositifs d'enseignement" qui désignent les TPE (travaux pédagogiques encadrés) du lycée. Ce sont des dispositifs d'accompagnement pour aider les enseignants [...], plus rarement des dispositifs d'apprentissage en tant que tels ou

⁷ Brodin, E. (2004). Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques. In C.Develotte et M. Pothier (dir.), *la notion de ressources à l'heure du numérique* (pp. 23-41). Lyon : ENS Editions

des dispositifs de formation [...]. Les dispositifs sont un ensemble de ressources, d'objets matériels et symboliques dont l'agencement est souvent bricolé »⁸.

Comme le souligne Demaizière, le terme « dispositif » supplante aujourd'hui celui de « système ». Au fond, nous aurions aussi pu opter pour le terme système, mais il nous a semblé qu'il était moins propre à porter la notion de mise à *disposition* des ressources techniques, logistiques et humaines, organisées en un tout cohérent, dynamique et en perpétuelle amélioration.

Coordination et formation, deux notions clé

Dans le quotidien d'un bénévole ou d'un nouveau stagiaire, les notions de coordination et de formation sont une préoccupation récurrente. Que dois-je préparer pour la semaine prochaine ? Que vont faire les autres intervenants entre temps ? Où en sommes-nous dans la progression ? Comment puis-je savoir si les apprenants ont compris ? Comment aborder ce thème délicat ? Comment les accompagner dans la construction de leurs apprentissages ? Et par quoi commencer ? Ce petit florilège de questions qui reviennent très souvent dans la bouche des différents animateurs d'ASL montre que les inquiétudes relèvent bien de ces deux notions. Par conséquent, il nous semblait important qu'elles apparaissent dans l'intitulé du projet afin que les bénéficiaires directs du dispositif trouvent tout de suite leur intérêt à participer à son élaboration.

1.3.3. Problématique de travail

Une fois choisi l'intitulé du projet et délimités les grandes orientations et les objectifs généraux (que nous examinerons bien plus en détail dans notre troisième partie), il nous fallait délimiter une problématique de travail. De tels objectifs, mis en perspective avec le contexte que nous venons de présenter soulèvent la question du « Comment ? ».

Dans la mesure où les financements sont de plus en plus réduits, les formateurs bénévoles et stagiaires, formés de manière hétérogène, sont pourtant de plus en plus « livrés à eux mêmes ». Comment donc leur donner les moyens d'optimiser leur pratique pédagogique sachant qu'ils sont généralement très peu disponibles pour accéder aux ressources sur site en dehors de leur temps de face à face avec le public et que leurs référents ont de moins en moins

⁸ F. Demaizière, 2008, *Le dispositif, un incontournable du moment*, Revue en ligne : <http://alsic.org>, Volume 11, numéro 2, (2008). Article mis en ligne en mars 2008, pp. 157-161

de temps pour les accompagner ? Nous sommes là face à une problématique qui peut se formuler de la manière suivante :

Comment adopter une démarche globale, interne à l'association, favorisant l'autonomisation des formateurs dans la coordination de leurs actions et dans leur propre formation continue de praticiens ? Quels sont les processus et les outils propres à mobiliser les formateurs de façon cohérente et conforme aux finalités et aux buts visés par Espace 19 en faisant le pari de l'autonomie et de l'auto-apprentissage ?

Après près de quatre années passées à coordonner et à former de telles équipes, j'ai constaté que l'acquisition de l'autonomie chez les formateurs ne va pas de soi. En revanche, la prise en charge de responsabilités, notamment au niveau de la définition des objectifs, ou de la réalisation d'outils pédagogiques, m'apparaît comme une clé de voûte de la construction progressive de cette autonomie. Comment faire en sorte que cette autonomisation s'articule avec la cohésion indispensable à la mise en œuvre collective des actions ASL (qui répondent à un cahier des charges précis, normé par le financeur) ? Comment faire de l'outil en ligne un prolongement opérationnel, souple et convivial de l'action des référentes coordinatrices et formatrices ?

Cette problématique soulève donc des notions essentielles, que nous devons examiner afin de mener à bien notre projet, d'anticiper et d'analyser les éventuels obstacles. Ces notions sont celles d'autonomie et d'autonomisation en tant que processus et en tant qu'objectif. Ce sont aussi celles de la stimulation de la motivation, sans laquelle le bénévolat ne peut exister. Nous devons également étudier de quelle manière ces différentes notions se croisent dès lors que l'on envisage les modalités d'un travail collaboratif, participatif et solidaire.

2. Cadre théorique sous-jacent

2.1. Le « pari » de l'autonomie

L'autonomie, du grec *autonomos* (*auto* : de soi, *nomos* : la loi) est liée à la notion de volonté, de liberté à disposer de soi et à agir selon ses propres règles. Il est important de mettre en avant cette notion d'autonomie et celle de liberté, dans le contexte qui est le nôtre. Car si l'on constate que les animateurs d'ASL ne sont pas assez autonomes dans leurs pratiques, ils revendiquent souvent une liberté d'agir.

2.1.1. *La construction de l'autonomie*

L'autonomie ne se décrète pas, elle « n'est pas innée chez l'individu » (Soubrié, 2005). Si nous posons comme objectif que les formateurs bénévoles et stagiaires devront être autonomes, il faudra qu'il le deviennent, c'est-à-dire qu'ils acquièrent cette aptitude. Selon Holec (1988) développer l'autonomisation de l'apprenant, c'est développer « sa capacité à apprendre ». Il s'agit donc autant d'un état à atteindre que d'un processus devant lequel nous ne sommes pas égaux, à plus forte raison si nous sommes issus de traditions d'enseignement différentes (ce qui est le cas de nos bénévoles et stagiaires, issus de générations différentes). En ce sens, et pour reprendre cette fois-ci les mots de Marie-José Barbot (2000), « l'autonomie est à la fois une finalité et un moyen ». Si la finalité de l'autonomisation est facile à concevoir, il nous faudra veiller à ne pas éluder l'ensemble du processus par lequel elle s'acquiert.

Nous souhaitons que nos animateurs d'ASL se forment en autonomie et de façon continue, cela relève bien de l'auto-apprentissage ou de l'autoformation⁹.

« Le problème de l'auto-apprentissage est donc avant tout le problème de l'autonomie, ou mieux, de l'éducation à l'autonomie. Il ne s'agit donc pas d'anarchie, de rejet des normes, mais de se connaître, de décider en connaissance de cause et de se prendre en charge. »
[Barbot, 2000, p. 22]

⁹ Nous distinguerons plus tard ces deux notions d'auto-apprentissage et d'autoformation, voir p. 31.

Cette capacité à apprendre suppose donc un changement de paradigme éducatif (Soubrié, 2006b). La situation d'enseignement-apprentissage ne repose plus sur les contenus mais sur les besoins de l'apprenant et sur les stratégies qu'il développe pour construire ses savoirs et ses savoirs faire :

« les connaissances et compétences constitutives de la capacité d'apprendre ne sont pas innées. Toute pratique pédagogique se réclamant de la démarche de l'autonomie doit donc porter son effort sur le développement de cette capacité. L'une des voies privilégiées pour y parvenir est d'encourager la réflexion des apprenants tant en ce qui concerne leurs stratégies d'apprentissage que leurs représentations. »

[T. Soubrié, 2006b]

C'est dans cette perspective que nous nous appuyerons sur les théories constructivistes de l'apprentissage, dans le sillon de Jean Piaget, évoqué en ces termes par Barbot (2000) :

« Comme les catégories de traitement de l'information de J. Piaget – l'assimilation et l'accommodation – le démontrent, tout apprentissage est construction en fonction des représentations antérieures et des processus de rétroaction qui les modifient. » [p. 33]

Cette conception de l'enseignement-apprentissage repose sur la notion d'interaction entre l'apprenant et son milieu. La dynamique d'assimilation et d'accommodation, deux processus complémentaires¹⁰, permet selon Piaget une progression au sein des stades ou des sous-stades de développement. Etre autonome, c'est être capable de prendre en charge sa propre formation, dans un contexte donné, en ayant une conscience la plus claire possible de ses besoins d'apprentissage et de leur évolution. Si nous privilégions cette conception constructiviste des apprentissages, c'est aussi pour se démarquer de la pédagogie behavioriste traditionnelle, directive, centrée sur le contenu et le professeur. La pédagogie constructiviste donne un rôle actif à l'apprenant et tient compte des processus. Les savoirs et savoirs faire de l'apprenant ne sont pas une simple "copie" de la réalité, mais une "(re)construction" de celle-ci.

Par ailleurs, sur le plan de la philosophie adoptée par notre démarche (et pas seulement sur le plan technique et méthodologique), nous souhaitons affirmer notre filiation avec cette approche constructiviste de l'apprentissage. Le rôle joué par l'apprenant est fondé sur sa participation active, la coopérativité et la responsabilisation. Les bénévoles qui s'impliquent

¹⁰ « d'une part, l'assimilation [...] tend à soumettre le monde extérieur à la structure cognitive actuelle du sujet, [...] d'autre part, l'accommodation, qui plie l'organisme aux contraintes successives du milieu, le conduit à s'y adapter. » C. Develotte, *Didactique du Fle et approches discursives de l'interculturel*, 2006, p. 13

dans le secteur formation-insertion de notre association, comme les stagiaires, souhaitent s'impliquer dans une action sociale. Ils affirment ici la volonté de participer activement à une démarche collective. C'est l'exercice d'une responsabilité citoyenne qui ne nous semble pas conciliable avec un dispositif de formation fondé sur des principes behavioristes de transmission « verticale » des connaissances.

2.1.2. Responsabilisation et prise en compte du cadre commun de travail

Le développement de l'autonomie dépend beaucoup de la relation que l'apprenant entretient avec son apprentissage. Comme nous l'avons dit précédemment, l'autonomie ne va pas de soi, elle s'acquiert, se construit. Ce processus s'effectue à travers le développement de la compétence d'apprentissage, c'est-à-dire la métacognition. Cette métacognition suppose un regard réflexif de l'apprenant sur sa propre démarche. Comme le souligne Barbot (2000) :

« L'autonomie touche à des aspects psychologiques profonds de la personnalité (rapport à la dépendance, à l'autorité) qu'il faut respecter et traiter avec délicatesse (A. Moyne, B. Schwartz). Par conséquent, il est essentiel de ne pas faire de prosélytisme (« à mon commandement soyez autonome ») et de respecter les rythmes de chacun (« ne l'éveillez pas avant qu'il ne veuille »). » [p. 24, 25]

Il y a donc un équilibre délicat à établir entre le cadrage et la prise de liberté. Cela signifie que l'on délègue une part significative de liberté à l'apprenant, qu'on lui accorde une certaine confiance. Dans une association comme la nôtre, où la mise en avant d'un projet commun est permanente, la liberté des intervenants (salariés, bénévoles et stagiaires) est délimitée par des principes éthiques et par le cahier des charges fourni par les différentes institutions et les financeurs. Certains animateurs d'ASL se réclament d'une liberté qui ne tient pas compte de ces cadres. Il s'agit là d'une dérive dangereuse. Soubrié (2005) cite à ce propos Henri Portine, pour qui :

« être autonome, ce n'est pas "se débrouiller tout seul", mais "construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet" au sein d'une structure qui "définit des contraintes globales". »

[Portine, 1998]

Il ne s'agit donc évidemment pas de laisser les bénévoles et les stagiaires se débrouiller totalement seuls et de décréter qu'il doivent se former seuls et se coordonner eux-mêmes,

mais bien de favoriser progressivement leur aptitude à se poser les questions clé, à trouver les ressources nécessaires et à identifier les difficultés pour y remédier :

« En auto-apprentissage, il ne s'agit pas d'abandonner l'apprenant à lui-même. Au contraire, monter l'auto-apprentissage en milieu institutionnel signifie élaborer des modalités d'aides et des interfaces entre apprenant et ressources, définir de nouveaux rôles pour l'apprenant et l'enseignant, c'est-à-dire mettre en place des médiations humaines et matérielles adaptées aux apprenants. »

[Barbot, 2000, p. 23]

Une bonne appropriation du cadre commun de travail est une condition essentielle de la responsabilisation des bénévoles. Cette prise de conscience est une étape importante. S'il connaissent les outils existants et savent les utiliser, ils seront en mesure de participer collectivement à la création des outils complémentaires et donc du dispositif. Nous insistons beaucoup sur la dimension « collective » de cette démarche. En effet, cette responsabilisation prend sens dans le groupe social où elle s'exerce. Dans notre contexte associatif agréé d'éducation populaire, c'est une donnée essentielle qui fait écho encore une fois aux propos de Barbot (2000) :

« (L'autonomie) implique de prendre en compte l'environnement et la société et de se construire par des interactions. L'autonomie ne signifie pas la solitude : le travail en binômes, en groupes, accélère l'autonomisation des apprenants. » [p. 24]

Nous verrons combien la prise de responsabilité par les bénévoles peut valoriser leur travail, mais cette responsabilisation est donc délicate, et ce pour diverses raisons. Citons encore Barbot à ce sujet :

« Une personne peut avoir besoin de guidage un jour alors que la veille elle revendiquait son indépendance. De même, il est nécessaire de partir du point où en sont les apprenants avant de leur donner des responsabilités sous peine de provoquer un rejet (« le professeur ne veut pas travailler ou n'est pas compétent ») surtout dans un contexte directif ou maternant » [p. 24, 25]

Il est donc fondamental d'analyser deux questions :

- Où en sont les bénévoles (pour leur connaissance des outils existants, des objectifs et des valeurs de l'association ?)
- Quelle est leur représentation du projet entrepris, comment perçoivent-ils la démarche annoncée ?

Le premier questionnement a donné lieu à des questionnaires et des entretiens afin de mieux cerner les besoins de chacun (notamment les besoins en formation et en coordination). Le

second nous a permis de voir si les représentations associées à notre entreprise étaient positives ou négatives, si les bénévoles craignaient de se voir abandonnés dans un dispositif où l'ordinateur et Internet allaient remplacer les conseils et le suivi de la référente. Ces deux questionnements vont souvent de paire et les animateurs qui s'étaient le mieux approprié les outils existants sont aussi ceux à qui l'on peut confier le plus de responsabilités dans le cadre du projet. Toujours dans cette logique constructiviste, il nous faudrait privilégier ce travail de groupe responsabilisant afin de développer l'autonomie des acteurs :

« Travailler en petits groupes constitue un outil sur lequel s'appuyer pour accélérer le passage à l'autonomie, car le groupe sécurise et donne confiance. »

[Barbot, 2000, p. 40]

En ce sens, nous affirmons la distinction fondamentale entre autonomie et individualisme. C'est en ce sens que Marie-José Barbot oppose l'autonomie à « l'autodidaxie » qui consiste à apprendre seul, « en dehors de toute référence institutionnelle » (p.16).

2.1.3. L'autoformation et la prise en compte du contexte d'Espace 19

Le dispositif que nous devons élaborer vise l'autonomisation de l'équipe de bénévoles et de stagiaires. Il ne se substituera pas au plan de formation en présentiel existant, mais doit le compléter, le rendre aussi plus efficient, assurer une continuité dans le temps. Le plan de formation doit donc se voir complété par un dispositif autonomisant favorisant l'autoformation des animateurs d'ASL.

Autoformation et auto-apprentissage

Nous avons déjà distingué l' « autoformation » de l'autodidaxie. A présent, il convient de définir le choix de ce terme par rapport à celui d' « auto-apprentissage ». Barbot (2000) les définit ainsi :

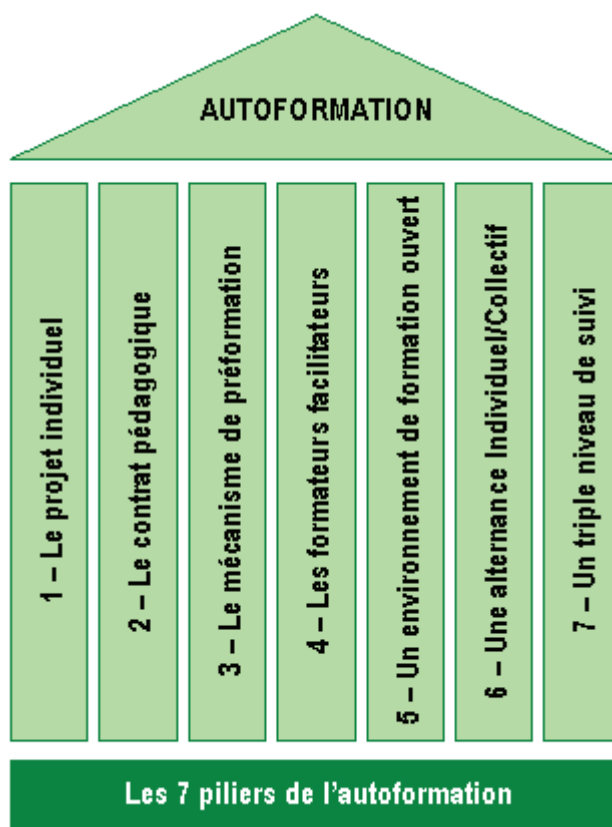
« **Auto-apprentissage** : situations dans lesquelles l'apprenant décide d'apprendre une langue et comment le faire, sans suivre de cours, à partir de ressources pédagogiques [...] ou d'autres formules [...]

Autoformation : notion qui recouvre diverses réalités allant de la formation expérientielle aux échanges de savoir. Historiquement, elle correspond à un courant de pensée libertaire et d'éducation populaire pour tous, à tous âge. Développée dans le cadre de la formation

permanente, elle désigne plutôt une formation à un rythme individuel, mais sur des objectifs communs non fixés par l'apprenant. » (p. 115)

Pour Linard (2003), on peut définir l'autoformation au sens de « modalité d'apprentissage d'un individu, souvent adulte, qui prend en charge et dirige lui-même tout ou une partie de son propre parcours tout en restant inscrit dans le cadre institutionnel ».

Ces deux définitions se complètent logiquement pour définir le dispositif que nous souhaitons élaborer comme un dispositif relevant de l'autoformation. L'histoire de l'autoformation a présenté des situations très variées, mais il semble que les différents cas de figure se rejoignent autour de 7 grands piliers, modélisés dans un schéma comme celui de Philippe Carré (1997) :



Doc 2 : Les 7 piliers de l'autoformation

(Carré, 1992, p 146)

L'utilisation d'un tel schéma nécessite un éclaircissement et surtout une réappropriation dans le contexte qui est le nôtre. En effet, l'utilisation d'un modèle est un tremplin pour l'analyse de notre propre situation, le risque serait de chercher à appliquer ce schéma de façon normative ou trop prescriptive.

Les 7 piliers

Dans un contexte « classique »

(Questionnements et éclaircissements tirés de la fiche pédagogique n°4, *Les fondamentaux pédagogiques du centre de ressources comme support de l'autoformation accompagnée*, Algora, Juin 2006)

Appropriations envisageables dans le contexte des ASL à Espace 19

<p>1. Le projet individuel</p>	<p>« Comment prend-on en compte le projet de la personne dans la coconstruction de son parcours ? Est-ce que je dispose des ressources adaptées à ce projet ? »</p>	<p>Les bénévoles et stagiaires ont un projet d'implication dans l'association lié à leurs représentations et à leurs motivations propres. Il s'agira de les prendre en compte et de définir si ce projet individuel est en adéquation avec les objectifs visés par l'association.</p>
<p>2. Le contrat pédagogique</p>	<p>L'inscription dans une démarche d'autoformation doit faire l'objet d'une contractualisation entre les deux parties. A quoi s'engage l'institution, à quoi s'engage l'apprenant (objectifs) ? Quelles sont les contraintes et les modalités du parcours (durée, rythme) ?</p>	<p>Un contrat pédagogique est signé entre les bénévoles (ou les stagiaires) et l'association, stipulant la nature de l'engagement, les objectifs, la durée et le rythme. Dans le cadre du dispositif que nous souhaitons élaborer, ce contrat devra prendre en considération les objectifs de formation pour les bénévoles, après la présentation du dispositif et des outils d'autoformation.</p>
<p>3. Un mécanisme de préformation</p>	<p>« On n'entre pas directement dans un dispositif en autoformation. Il faut d'une part, adhérer au modèle pédagogique qui est proposé et définir le prérequis. »</p>	<p>A Espace 19, le mécanisme de préformation doit prévoir des séances d'observation d'ASL (accompagnées de grilles d'observation permettant un regard construit sur le déroulement d'un cours). Un entretien permettra d'évaluer ensuite si le futur bénévole adhère à la démarche de l'association, nous affinerons aussi à cette occasion l'analyse des besoins en formation.</p>
<p>4. Les formateurs-facilitateurs</p>	<p>« Il n'est pas question de supprimer les formateurs, ce qui reviendrait à tomber dans la solo formation, mais de transformer leur intervention. Ceux-ci gardent au moins trois facettes indispensables de leur activité : ils sont «guidants», c'est-à-dire co-responsables de la progression de l'apprenant (définition des objectifs à atteindre, des échéanciers, validation des résultats) ; ils sont «experts» d'une discipline, et donc, à même d'apporter ce regard professionnel lorsqu'il est sollicité ; enfin ils sont «méthodologues» et peuvent aider un apprenant en difficulté en lui apportant une autre manière de résoudre les problèmes que sous l'angle de la discipline. »</p>	<p>Les coordinatrices joueront toujours le même rôle de formatrices dans le cadre du plan de formation en présentiel (4 journées par an). Elles joueront aussi leur rôle de conseillères et de guide, au quotidien, dans la mesure de leurs disponibilités et de leur présence sur le terrain. Elles gardent donc ce double rôle de « guide » et d'« expert ». A cela s'ajoutera une activité de conseiller pédagogique, « méthodologue », tuteur en ligne, comme nous le précisons dans notre troisième partie. Les formatrices s'appuieront aussi sur des bénévoles formés qui pourront jouer en complémentarité ce rôle de facilitateur.</p>

<p>5. Un environnement ouvert de formation</p>	<p>« Le centre de ressources, doit comporter des ressources variées, tant en ce qui concerne leurs supports (médias) que leur approche pédagogique.</p> <p>Le multimédia (plusieurs médias mobilisés en même temps pour un même problème d'apprentissage) est complémentaire et dans certains cas, préférable au pluri-média (plusieurs médias traitant tous du même problème d'apprentissage).</p> <p>Le centre de ressources peut également être ouvert sur d'autres lieux externes (bibliothèque, médiathèque, musée, par exemple) et, évidemment, sur l'Internet. »</p>	<p>Les ressources en ligne viendront compléter le « pôle ressources » sur site. Les supports seront variés et organisés de façon à faciliter les choix des bénévoles et des stagiaires. Le « pôle ressources » capitalisera les fiches pédagogiques réalisées, qui seront progressivement mises à disposition sur Internet pour que tous puissent en bénéficier à terme.</p> <p>Le dispositif sera ouvert sur Internet et sur des lieux externes (bibliothèques,...) et orientera aussi vers des institutions complémentaires proposant notamment des formations (fédération des centres sociaux de Paris, Espace bénévolat).</p>
<p>6. L'alternance individuel-collectif</p>	<p>« il ne peut y avoir d'apprentissage sans socialisation des savoirs. C'est pourquoi le centre de ressources doit aussi offrir des modalités de socialisation. Les espaces ne peuvent être uniquement dédiés à la formation individuelle mais, dans leur configuration, permettre les échanges. »</p>	<p>Notre dispositif prévoit le recours aux deux types d'interaction : entretiens individuels et formations collectives. Le dispositif en ligne, par le biais de messages personnalisés ou bien de forums nous permettra aussi de jouer sur ces deux tableaux complémentaires.</p>
<p>7. Un triple niveau de suivi (individuel, collectif, managérial)</p>	<p>« Les activités de l'apprenant, y compris celles qui se déroulent en centre de ressources, doivent être accompagnées par un suivi rigoureux. C'est pourquoi, on trouve souvent dans les CDR des dossiers apprenants, des fiches de suivi dans lesquelles chacun consignera les tâches qu'il a réalisées, les supports qu'il a utilisés, les difficultés rencontrées, éventuellement aussi les stratégies de résolutions qu'il a mises en place, les aides qu'il a mobilisées, les personnes qu'il a contactées, etc.. »</p>	<p>Pour le contexte qui est le nôtre, le temps de travail des coordinatrices étant très réduit, le suivi individuel sera assez limité. Nous serons obligés de privilégier le suivi institutionnel (pilotage de groupe, notamment via Internet) et le suivi « entre pairs » comme nous l'expliquerons par la suite.</p>

Une fois les grands piliers de l'autoformation analysés, nous serons à même de poser les bases de notre cahier des charges. Nous insistons ici sur le fait qu'il s'agit de développer le versant « autoformation » dans un contexte qui propose déjà un plan de formation en présentiel, selon une démarche pédagogique « classique » d'hétéroformation (réduite certes mais ayant son importance). En ce sens, nous devons analyser les trois grands types de dispositifs d'autoformation définis par Thierry Soubrié (2006b, p. 21 à 25) :

« L'autoformation complémentaire

Il s'agit ici de proposer en plus des cours en présentiel, des heures en autoformation dans un centre de ressources en langues ou sur une plateforme de formation en ligne. Ce qui

caractérise ce type de dispositif est le lien relativement ténu, voire inexistant, entre le travail en classe et le travail en autonomie, ce dernier étant en général facultatif. (...)

L'autoformation guidée

L'auto-apprentissage guidé se décline en deux modèles pédagogiques : le conseil (...) et le monitorat. C'est cette dernière forme qui est privilégiée dans la majorité des centres de ressources pour les langues (CRL), car elle est moins lourde à mettre en place. (...)

L'autoformation intégrée

Comme son nom l'indique, dans ce type de configuration, il y a complémentarité entre l'enseignement en présentiel et le travail en auto-apprentissage. Les activités proposées aux apprenants peuvent prendre la forme d'un travail préparatoire au cours (préparation d'exposés par exemple, tâche de simulation, de mise en situation), de révisions, de remédiations, ou bien encore l'approfondissements de notions. »

Il est difficile d'identifier simplement de quelle catégorie notre dispositif relèvera. Il faudra pour cela considérer divers critères : le poids du présentiel par rapport au non-présentiel, de degré d'intégration de l'autoformation, le degré de responsabilisation de l'apprenant ou encore le modèle pédagogique de référence (Soubrié, 2006, p. 20). Il semble qu'une telle analyse le situera entre « l'autoformation complémentaire », et « l'autoformation intégrée » parce que les ressources et les activités disponibles en ligne, si elles sont bien complémentaires et permettent d'approfondir ce qui est vu (et présenteront un apport essentiel pour les bénévoles), pourront aussi rester facultatives et leur non-utilisation ne devra pas marginaliser les bénévoles qui n'y accéderont pas.

2.1.4. Le rôle joué par l'autoévaluation

Dans la construction de l'autonomie, on ne peut laisser de côté la question de l'auto-évaluation.

« Au début des années 70, les recherches sur l'apprentissage et l'autonomie, dirigées par H ; Holec et L. Dickinson, bouleversent tous les éléments de la situation d'apprentissage et soulignent la place centrale de l'auto-évaluation. D'ailleurs, c'est à la fonction qu'elle occupe dans le dispositif que l'on peut savoir si celui-ci est ou non "autonomisant". »

[Barbot, 2000, p. 60]

En général, les bénévoles se méfient de l'évaluation. Pour la plupart d'entre eux, la notion d'évaluation véhicule des représentations négatives, liées à des contrôles plus ou moins traumatisants. Il s'agit donc de modifier ces représentations, et cela passe aussi par le

vocabulaire. « Faire le point » sur leurs besoins, leurs difficultés, « partager » les questionnements, ce que l'on est ou non capable de faire, ce que l'on a appris... Voici autant d'expressions qui permettent d'aborder l'auto-évaluation sans en avoir l'air. Citons là-dessus Barbot (2000) :

« un déconditionnement doit s'opérer pour que l'apprenant ne perçoive plus l'évaluation comme un couperet, mais comme un outil de contrôle, qui lui appartient en propre. Par ailleurs, intégrée au processus d'apprentissage, elle porte sur tous ses éléments et n'est donc pas isolée, ponctuelle, mais s'opère constamment. » (p. 61)

L'auto-évaluation contribue à la responsabilisation de l'apprenant, qui est une condition à l'autonomisation, comme nous l'avons déjà dit. Les apprenants doivent eux-mêmes porter un regard réflexif sur le processus de leur apprentissage. Les auto-analyses sont très riches dans le contexte de travail associatif, à partir du moment où elles se partagent. Quoi de plus convivial que de confronter son propre vécu, ses propres difficultés et ses progrès avec ses homologues ? Bénévoles et stagiaires revendiquent ces moments d'échanges, qui, structurés et formalisés pourront devenir de vrais outils d'auto et d'inter-évaluation. Ceci nous rappelle aussi ce que Boud (1988, pp. 17, 28-29) souligne à propos de cette approche éducative qui « permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à un état d'indépendance *et* d'interdépendance »¹¹.

La conception de notre dispositif vise des objectifs d'autonomisation. Or, comme nous l'avons vu, le développement de l'autonomie fait partie des processus mêmes permettant d'accéder à ces objectifs. Mais ce processus se double d'une autre composante décisive : la motivation des acteurs.

¹¹ Boud cité par Françoise Blin, « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », 1998. Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), « Hypermédia et apprentissage des langues », *études de linguistique appliquée, (éla)*, 110. 215-226

2.2. La motivation des acteurs

2.2.1. *Le cas particulier des bénévoles et des stagiaires*

Comme le souligne Marie-José Barbot (2000), la motivation de l'apprenant se trouve au centre du système :

« La notion de motivation recouvre à la fois des éléments affectifs et cognitifs qui concernent la personnalité et des facteurs extérieurs [...] Si la motivation externe est très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage [...] elle ne suffit pas. » (p. 47)

Dans le contexte qui est le nôtre, les apprenants sont le plus souvent des bénévoles, qui ne s'engagent dans le secteur formation-insertion que sur la base du volontariat. Aussi nous semble-t-il important d'analyser ces motivations « internes ». Les autres apprenants impliqués dans le secteur auront seront quant à eux mus aussi par une motivation externe, celle de valider un stage dans le cadre de leur formation de master 1 de didactique du Fle.

Le cas des bénévoles

Dans le monde associatif, le bénévole est un acteur incontournable. Il ne perçoit pas de rémunération, il n'est pas lié par un contrat de travail et travaille pour les autres. Il donne, théoriquement sans contrainte. Les motivations qui poussent une personne à faire du bénévolat sont multiples, et les nombreuses études réalisées à ce sujet ne cachent pas la difficulté à cerner avec précision les « vraies » motivations des bénévoles : « la socialisation, le plaisir, l'accomplissement de soi, les rencontres, l'altruisme, l'apprentissage, le remboursement d'une dette à la société, la citoyenneté, le fait d'avoir encore du pouvoir et des responsabilités »¹². Quelles qu'elles soient, il s'agit donc bien de motivations internes, au sens où aucune instance extérieure (institutionnelle, familiale, ...) ne les oblige à devenir bénévole. Il nous semble important d'identifier ces motivations afin de les mettre en adéquation avec le projet associatif. Nous ne nous engagerons pas ici dans l'analyse des motivations « saines » ou « nocives », c'est un sujet très délicat. Nous tenterons plutôt de distinguer deux grandes tendances :

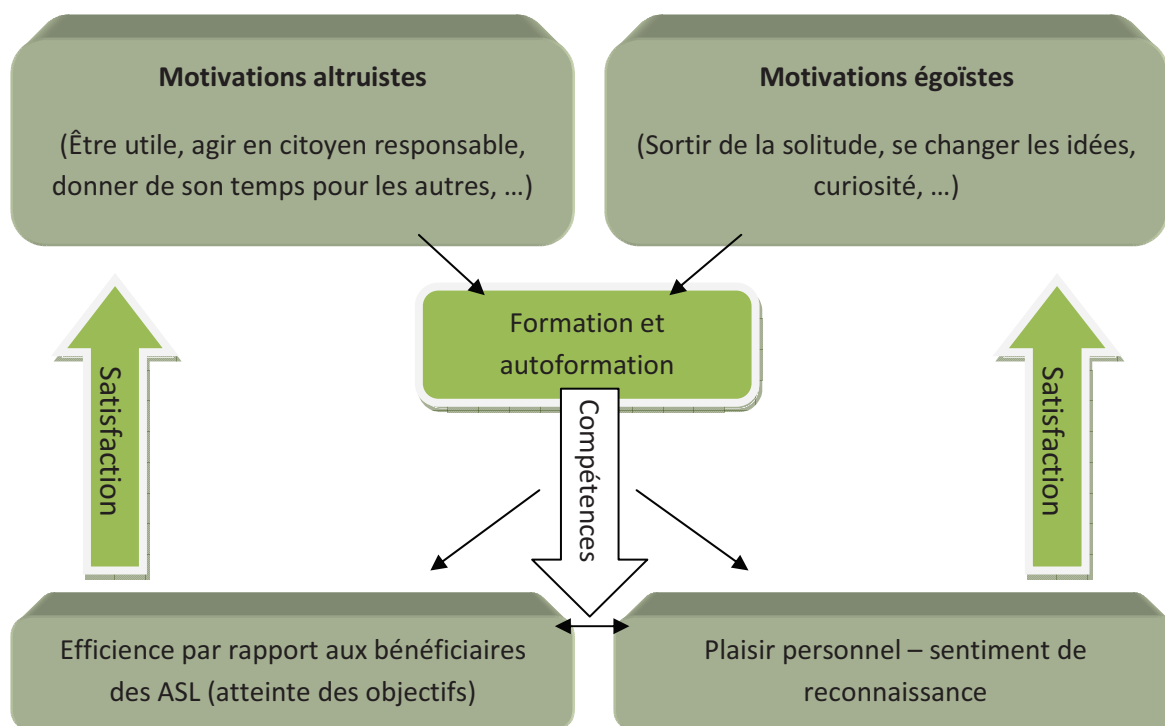
¹² ANLCI, *Bénévoles et salariés : quelle place, quelles compétences pour les intervenants de la lutte contre l'illettrisme* – Forum permanent des pratiques – rencontre internationale du 5-7 avril 2005 – Lyon, Bénévoles et salariés : quelle place, quelles compétences pour les intervenants de la lutte contre l'illettrisme

« deux sous-ensembles de motivations se signalent à l'attention : le premier exprime plutôt un intérêt porté à soi-même et à son bien-être, le second est davantage tourné vers autrui et l'espace public. Mais (...) les raisons de devenir bénévoles sont rarement annoncées sur le mode de l'unicité. Il serait donc très imprudent de déduire de ces investigations une lecture binaire des motivations bénévoles sur le mode d'une opposition égoïsme / altruisme. »¹³

Même s'il n'est pas aisé de les isoler l'une de l'autre et d'en mesurer la part, il semble bien que plus les motivations seront tournées vers le souci d'apporter un soutien efficace à l'association, plus les bénévoles sont en mesure de s'inscrire dans le dispositif de formation. En revanche, comme nous avons pu l'observer au cours des années, si les motivations sont d'un ordre plus « égoïste » (envie de faire des rencontres, de se changer les idées) moins les personnes seront en mesure de se former. Dans ce dernier cas de figure, il s'agira donc de réorienter la personne vers un autre type d'engagement au sein de l'association, vers des secteurs d'activités qui supposent moins de compétences techniques spécifiques ou vers des activités socialisantes.

Les motivations des bénévoles sont variées mais elles évoluent aussi au cours de leur engagement. Nous distinguerons donc les motivations initiales, à l'arrivée des bénévoles, de celles qui sont à l'épreuve du terrain, dans la pratique quotidienne. Ces dernières se nourrissent du « sentiment de satisfaction ». Un bénévole aime voir le résultat de ce qu'il fait. C'est là que rentre en jeu la notion de compétence. Plus le bénévole sera autonome et efficient dans sa pratique d'enseignant, plus il sera satisfait de son travail, plus il aura le sentiment d'être « utile », « d'apporter quelque chose à la société ». C'est cette satisfaction qui lui procurera du plaisir. Pour citer de nouveau Barbot (2000) « *Le facteur plaisir* est également très important (...), l'ennui étant un facteur d'abandon. » (p. 64). Afin de rendre plus claire notre analyse, nous avons réalisé un schéma mettant en valeur le cercle vertueux évoqué ci-dessus.

¹³ "Le travail bénévole : un essai de quantification et de valorisation" Une étude INSEE de L. Prouteau et F-C Wolff, publiée dans la revue *Economie et Statistiques*, 2005.
Disponible en ligne : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es373b.pdf



Doc. 3 : Le rôle de la formation dans la motivation des bénévoles

En s’engageant dans un processus de formation et d’autoformation, les bénévoles doivent se percevoir en tant qu’apprenants avant d’assumer la fonction d’enseignant. Cette étape doit jouer un rôle dans la stimulation ou le renforcement de leur motivation. En effet, « la formation est importante car le bénévole y trouve un statut », elle lui donne une légitimité et valorise son action.

« Un autre facteur important concerne la perception de l’apprenant et l’image qu’il a de soi (...) Avoir une image positive de soi renforce la confiance et la réussite ».

[Carl Rogers, (1961) cité par Barbot, 2000, p. 47]

Dans la lignée de Dickinson (1995), nous soutiendrons que plus le bénévole s’investira dans sa formation, plus il attribuera sa réussite à ses propres efforts et « le fait de s’impliquer dans son apprentissage est à la fois facteur d’autonomisation et de motivation. »¹⁴

Le cas des stagiaires

Nous nous étendrons moins sur le cas des stagiaires. La principale différence repose sur le fait qu’ils sont tenus d’effectuer un stage dans le cadre de leurs études et qu’ils sont liés par une

¹⁴ Propos de Barbot (2000), au sujet de Dickinson, p. 47

convention cosignée par l'université et l'association. En ce sens, ils sont aussi poussés par une motivation externe qui les oblige à assumer leurs responsabilités. Toutefois, ils ne sont pas rémunérés dans le cadre d'un stage qui les engage pour deux heures hebdomadaires. Enfin, il ne suffit pas de souligner qu'ils sont un groupe « captif », obligé d'apprendre. Comme nous l'avons déjà dit, la présence de motivations externes n'est pas un gage de réussite. Les étudiants stagiaires sont déjà inscrits dans une logique d'apprentissage, il conviendra de s'appuyer sur cette base pour valoriser les apports d'une formation complémentaire à celle que fournit déjà l'université :

« Aussi est-il souhaitable d'ancrer l'action d'apprendre dans une motivation interne, cognitive, plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité. »

[Barbot, 2000, p.47]

2.2.2. Les théories de la motivation

Comme nous venons de le voir, le public visé par notre dispositif, à savoir les bénévoles et stagiaires animateurs des ASL, doivent s'appuyer sur des motivations internes solides pour que les objectifs soient atteints en matière de qualité des prestations. L'harmonisation et l'amélioration des pratiques seront nécessairement liées à leur participation à notre démarche, dès le début du processus d'élaboration du dispositif, et au renouvellement de leur motivation. C'est pour cette raison que nous avons souhaité faire un tour d'horizon des principales théories sur la motivation, afin de nous situer par rapport aux grands courants, et de choisir, autant que possible, une approche face à cette problématique complexe. Toutefois, il me semble important de préciser que nous nous contenterons d'un survol, et que nous dégagerons quelques axes, car les théories à ce sujet sont nombreuses et extrêmement complexes. Le processus de la motivation, qui meut l'être humain et fait ou non persister ses actions dans une direction donnée est de l'ordre de l'intime, donc difficilement observable. Il est défini ainsi par les psychologues :

« La motivation est un processus psychophysique car elle dépend des activités du système nerveux et des activités cognitives. Du point de vue neurophysiologique, la motivation est une variable qui rend compte des fluctuations du niveau d'activation, c'est-à-dire du niveau d'éveil ou de vigilance d'une personne. Du point de vue psychologique, la motivation correspond aux forces qui entraînent des comportements orientés vers un objectif, forces qui permettent de maintenir ces comportements jusqu'à ce que l'objectif soit atteint. En

ce sens, la motivation procure l'énergie nécessaire à une personne pour agir dans son milieu. »¹⁵

Le processus de la motivation est un domaine de recherche relativement récent puisque ce n'est que dans les années 1920-1930 que l'on a entrepris de définir et de comprendre ce terme. C'est ensuite principalement à partir de 1960 que les études se sont multipliées. Il est évident que l'intérêt porté à la motivation va de paire avec l'évolution du monde du travail et des conditions de vie dans nos pays industrialisés. Plutôt que de présenter les grands courants théoriques de la théorie des besoins de Maslow (1943) aux théories de l'autodétermination (années 1980-1990), nous préférons évoquer de manière synthétique quelques composantes de ce processus qui nous semblent importantes à prendre en compte dans le contexte qui est le nôtre.

Le « facteur humain »

Des études effectuées dans les années 1930, parmi les premières, ont révélé l'importance des relations humaines et mis en évidence une donnée déterminante : le « facteur humain ». Le « besoin social de relation et d'intégration dans un groupe primaire » apparaît comme un nouveau facteur de motivation au travail. C'est la naissance de la notion de « dynamique du groupe de travail. (...) Au sein d'une équipe soudée, la motivation individuelle va être soutenue et amplifiée par un esprit commun qui vise un but attractif »¹⁶.

Cette découverte va ouvrir de nouvelles perspectives et aboutir aussi à certaines utopies qui mettent en évidence ses limites. Il semble qu'en valorisant l'axe des relations humaines, on ait oublié de « prendre en compte les phénomènes liés à l'organisation », d'où l'importance d'ouvrir la réflexion sur les interactions humaines au sein d'une structure donnée, avec leurs lois et leur organisation propre. Dans le cadre de notre association, cette donnée sera à prendre en compte, avec toutes les précautions que nous évoquerons plus tard.

La dynamique de la motivation

D'après Robert Francès (1995), « l'étude de la motivation au travail ne peut être séparée de la question d'efficience au travail ». Toutefois, il convient de se méfier de cette relation. Comme

¹⁵ CLOAREC, C. (n.d.) *Entrer ou sortir du travail : des théories de la motivation*, disponible en ligne : <http://papiers.universitaires.pagesperso-orange.fr/psy30.htm> (consulté en août 2010)

¹⁶ Rapports de l'enquête réalisés par F.-J. ROETHLISBERGER et W. -J. DICKSON, *Management and the worker*, Harvard University, 1939

le souligne Francès (1995), « il n’y a pas de lien de cause à effet simple entre motivation et performance ». Dans le cadre du travail salarié, les origines de la motivation peuvent être liées à de multiples autres facteurs (rémunération, perspectives de carrières). Mais, même si dans notre contexte, le lien est plus simple, il convient de faire quelques précisions. Francès distingue *motivation* et *satisfaction*. Pour lui, on peut être motivé sans être satisfait (si les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur de ses attentes, et que l’on continue à chercher à les atteindre malgré tout) et inversement. Dans notre système, que nous avons présenté précédemment, la satisfaction est un objectif qui vient alimenter et renouveler la motivation, dans une logique de cercle vertueux (cf. p. 39, doc. 3). Les bénévoles ont souvent des attentes très importantes qu’il est difficile d’atteindre compte tenu de leur faible niveau de formation, du peu de moyens à disposition et du rythme d’apprentissage très lent du public des ASL. Il en résulte un risque de frustration. Nous devons prendre en compte cette dimension afin de prévenir ces éventuels risques de frustration. C’est donc sur les attentes et sur la « *valence* » affectée aux attentes qu’il faudra être vigilant. La *valence* attribuée à une attente est ce qui

« augmente avec la désirabilité ou l’importance de l’attente (...) [la valence] d’une attente est la valeur attribuée par l’individu à un résultat attendu. Il s’agit pour le travailleur de répondre à la question “ quel est le prix pour moi de ce que mon travail actuel peut m’apporter ? ” ».

[Francès, 1995]

La *valence* est donc subjective. Dans notre situation, il faudra veiller à formuler des attentes modestes et réalistes et les valoriser afin d’en accroître la valence.

Dans les théories EIV, axées sur la description des processus, la motivation est présentée comme une force résultant de trois variables : l’expectation (E)¹⁷, l’instrumentalité (I)¹⁸ et la valence (V). Ces relations d’attentes et d’instrumentalité produisent de la motivation si l’individu ressent de l’attrait (une valence) à l’égard des objectifs de performance et des récompenses espérées. Sans entrer dans le détail de ces théories, inspirées des théories du comportement de Hull (1952), nous nous arrêterons sur un phénomène. L’individu peut évaluer de manière subjective chaque attente donnée, en fonction de facteurs individuels (« le « lieu de maîtrise » qui permet au travailleur de diminuer ou d’augmenter l’importance d’un

¹⁷ « L’expectation est la relation perçue entre l’effort déployé et la performance accomplie. (...) cela revient à se demander si l’effort est payant en terme de performance. L’expectation peut être vue comme le rapport performance sur effort »

¹⁸ « L’instrumentalité est le rapport attente sur performance. Il s’agit de répondre à la question « vais-je obtenir de mon travail ce que j’en attends si je fais plus ou mieux ? ». Autrement dit, la performance est-elle payante en terme d’attente ? »

succès) ou de facteurs extérieurs, indépendants de l'individu mais « caractéristiques de l'organisation ou de l'institution ». Ce sont ces facteurs extérieurs qui retiendront notre attention. Reprenons là encore les propos de Francès (1995) à ce sujet :

« De manière générale, un facteur qui influe négativement sur la perception de l'instrumentalité est la perception qu'ont les sujets de « l'incertitude de l'environnement » (manque d'information, incertitude sur la justesse et l'efficacité des décisions). Une grande incertitude démotive, freine la capacité d'engager sa force de travail. Elle va compromettre le lien effort / résultat attendu »

En d'autres termes, les bénévoles et stagiaires pourraient être conduits à penser : « *je ne comprends rien à ce projet, ils communiquent mal dans cette association, ça a l'air compliqué, on nous prévient toujours au dernier moment, à quoi ça sert de se fatiguer pour se former, C'est suffisant si je viens faire mes heures et que j'explique aux apprenants comment on tient un stylo ou comment on conjugue le verbe être au présent !* » Evidemment, cette réaction est un peu caricaturale, mais c'est à cela que nous nous exposons si l'organisation du projet n'est pas assez rigoureuse et si nous n'informons pas les principaux intéressés de nos avancées, de nos objectifs et des motivations qui nous poussent à faire tel ou tel choix, en connaissance de cause.

L'approche par les contenus

Après avoir évoqué le processus de la motivation défini par diverses forces qui interagissent et qui répond à la question « *comment est-on motivé ?* », attachons nous à la question suivante « *par quoi est-on motivé ?* ». C'est là qu'intervient une théorie aux origines plus anciennes (Maslow, 1954) qui porte sur les relations entre personnalité et motivation. C'est la théorie des besoins fondamentaux. Selon Maslow,

« une théorie de la motivation humaine doit considérer avant tout une hiérarchie de besoins qui contient six niveaux :

- Besoins physiologiques
- Besoins de sécurité
- Besoins d'appartenance et d'amour
- Besoins d'estime de soi et par les autres (Recherche de la réussite, du statut)
- Réalisation de soi, de ses capacités, de ses idées et de ses idéaux
- Besoins de savoir et de comprendre (goût de l'inexpliqué, curiosité, fuite du coutumier, de la monotonie) »

Dans notre situation, nous considérons que les trois dernières catégories rentrent en compte dans l'implication des bénévoles, même si la dernière concerne plus généralement les stagiaires, mus par une forte volonté d'apprendre, de découvrir ou de créer de nouveaux outils. Une telle identification des besoins qui sont à l'origine de la motivation des acteurs nous sera utile pour recentrer notre action et valoriser un double objectif : répondre aux besoins des bénéficiaires des ASL (qualité des cours) et favoriser l'épanouissement des animateurs par la réalisation de soi, le développement de l'estime de soi par les autres, l'acquisition de compétences complexes.

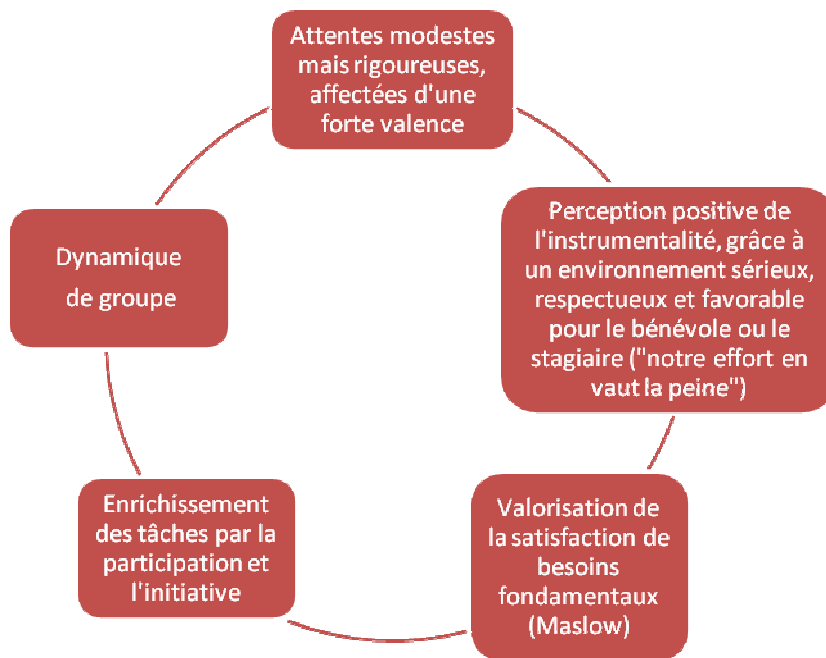
L'enrichissement des tâches

Pour finir, nous nous intéresserons à la théorie bi-factielle d'Herzberg (1971) selon laquelle la motivation serait suscitée par la recherche d'une satisfaction optimale de certains besoins. Dans le milieu du travail, on peut distinguer deux catégories de facteurs qui interviennent sur le mécanisme de la motivation : des facteurs intrinsèques à l'emploi (le travail proprement dit, la reconnaissance, la responsabilité, etc.) et des facteurs extrinsèques aussi appelés facteurs d'hygiène, de maintenance ou d'ambiance (le contexte : la politique de la structure, les conditions de travail, le supérieur, etc.). L'idée est ici de conférer de la valence à des attentes relevant des facteurs extrinsèques, et non pas seulement intrinsèques comme on a coutume de le faire. C'est le principe de l'enrichissement des tâches, qui consiste à ne pas imposer (une restructuration, un aménagement) mais à proposer, avec la possibilité de ne pas adopter ce qui est proposé. Les mesures prises doivent l'être avec l'accord et la participation des travailleurs qui sont de cette manière responsabilisés. L'initiative peut ainsi remplacer la routine. On se doute ici qu'un certain degré d'autonomie est requis et qu'il faudra donc veiller à accompagner nos équipes dans l'appropriation de cette force de proposition et de participation. Si l'application de ces théories a un effet assez limité sur les performances dans le monde du travail, on peut aisément penser qu'elle aura tout à fait sa place dans notre système associatif participatif d'éducation populaire. Toujours est-il que nous invoquerons ces principes dès la présentation de notre projet à l'équipe de bénévoles et de stagiaires, qui pourront intervenir dans l'aménagement du pôle ressources comme dans l'ergonomie ou les contenus du dispositif en ligne que nous élaborerons collectivement.

De la théorie au management : nos choix stratégiques

Les mécanismes qui produisent de la motivation relèvent d'un processus complexe, multifactoriel et dynamique. En matière de motivation, rien n'est jamais acquis et c'est

pourquoi nous devons être très vigilent sur ce point. En effet, un bénévole démotivé est un bénévole sur le départ. Le schéma suivant synthétise de façon très sommaire les 5 composantes de notre stratégie visant à susciter et à entretenir la motivation de nos animateurs d'ASL :



2.3. Les TICE et les dispositifs de travail collaboratif à distance

Nous venons de mettre l'accent sur les processus que nous tenterons de favoriser afin d'atteindre les objectifs de notre projet. Ces processus sont celui de l'autonomisation et celui du développement de la motivation. En misant sur l'autonomie et sur la motivation des acteurs, nous souhaitons valoriser la dimension participative et responsable de l'engagement bénévole dans une action telle que la nôtre. Il nous semble qu'en intégrant ces deux éléments à notre démarche, nous jouons la carte de la cohérence, car ce que nous attendons des animateurs des ASL fait alors écho aux objectifs que nous souhaitons atteindre avec les bénéficiaires des ASL : le public d'adultes migrants.

Après l'analyse du cadre théorique qui motive nos prises de positions au niveau de ces processus, nous nous intéresserons aux moyens techniques, aux outils qui favoriseront de tels processus ainsi que l'atteinte des objectifs du projet à long terme. C'est là qu'interviennent les théories relatives aux TICE, les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education.

2.3.1. Intégration des TICE à un dispositif existant

« Le préalable au montage d'un dispositif d'auto-apprentissage est d'en établir explicitement la finalité, à savoir l'autonomie. Toutes les décisions découleront de ce principe fondateur. Les technologies constitueront alors des outils au service de cet objectif, ce qui signifie qu'il y a un projet pédagogique et qu'on ne cède pas à la tentation d'avoir une vitrine, ni à celle beaucoup plus dangereuse de vouloir substituer les technologies aux enseignants. Il est très important de ne pas être naïf sur ce point. »

[Barbot, 2000, p. 71]

Cela renvoie à la notion d'intégration. Il ne s'agit pas de « plaquer » un outil sur du contenu, et encore moins d'ajouter un nouvel outil avec un nouveau contenu, mais bien d'intégrer cet outil à un dispositif qui dépasse la mise en place de l'outil lui-même. Il est important de prendre en compte les données et ressources existantes, de même que le plan de formation en présentiel, c'est-à-dire le versant « hétéroformation » du dispositif en place depuis 2003. Afin que l'autoformation devienne une priorité, ou du moins qu'elle soit prise au sérieux par les bénévoles et stagiaires qui en seront les bénéficiaires, il faut la présenter comme complémentaire de l'autoformation (Albero, 2002), c'est ainsi qu'il peut y avoir intégration. Une telle intégration entraînera nécessairement des modifications importantes dans l'institution et dans le protocole de recrutement, d'accueil et de formation des animateurs d'ASL.

« Mettre des ressources (documents numérisés) à disposition en ligne ou sur tout support numérique ne suffit pas pour que les intéressés s'en servent. Si certaines disciplines prescrivent des usages, elles n'ignorent probablement pas l'écart, bien connu des ergonomes, entre usages prescrits et usages réels de la part des enseignants mais aussi des élèves (qui se livrent souvent à une redéfinition des tâches prescrites).

L'usage est une activité sociale, une manière de faire, selon des normes sociales et qui dans nos domaines renvoie à une médiation. »

[Brodin, 2004]

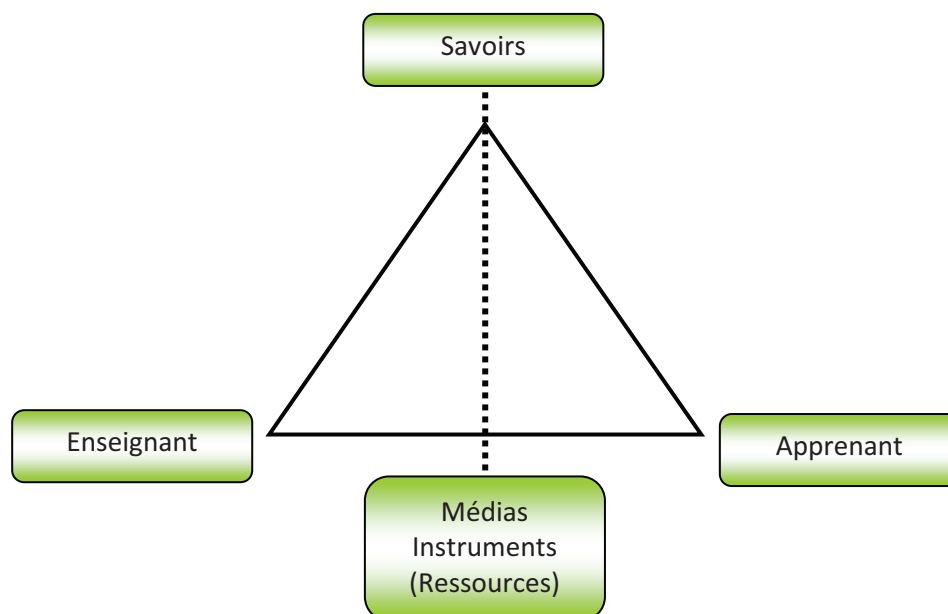
Il nous faudra donc envisager les aménagements à effectuer tant au niveau de la formation des utilisateurs et de l'adaptation des ressources qu'au niveau du rôle même joué par les différents acteurs, notamment celui des coordinatrices de secteurs. Celles-ci devront assurer un rôle de médiation et de veille, en s'inscrivant en faux contre la vision naïve de la « toute puissance » de la machine. A aucun moment l'outil en ligne ne doit remplacer les autres composantes du

dispositif des ASL : c'est-à-dire, entre autres, les personnes elles-mêmes et les interactions qu'elles entretiennent avec les ressources.

Citons encore à ce sujet E. Brodin (2004) :

« La dérive techniciste guette quand on lit, dans une étude technique, qu'une "ressource pédagogique numérique représente tout élément à vocation éducative inclus dans une formation dispensée par une plateforme en e-learning. Une ressource pédagogique est un élément de savoir autonome, indépendant et réutilisable." Or, le contenu d'une formation n'est pas un "objet indépendant du récepteur", mais devient une matière à recomposer, à synthétiser en fonction de sa compréhension et de ses priorités. »

A présent, le triangle pédagogique habituel doit se voir enrichi (et non supplanté) par un nouveau pôle : celui des ressources médiatisées. Reprenons pour synthétiser cela le schéma de Alava (2000 : 49) cité par Brodin :



Brodin (2004) souligne toutefois à juste titre les limites de ce schéma, qui ne rend pas compte de la notion de connaissance définie comme « un processus subjectif d'intériorisation des informations et des savoirs par un individu et l'état qui en résulte ». Elle rejoint ici Linard pour qui l'accompagnement humain et social, en complétant les ressources instrumentales, est la condition de la construction individuelle de la connaissance.

2.3.2. *L'accès à l'information et la multiréférentialité*

Une fois mise au clair cette nécessité de l'intégration des TICE au dispositif existant et prises en compte les importantes modifications que cela entraînera sur l'ensemble du dispositif, il convient de se pencher sur les spécificités de l'utilisation d'Internet dans un contexte d'autoformation, afin d'en mesurer les avantages. La première donnée est celle de la souplesse dans l'accès aux différentes ressources et à l'information. L'utilisateur est « seul » face à la machine, il peut ainsi évoluer dans l'espace virtuel à son propre rythme, et selon ses envies. Demaizière et Narcy Combes (2005) évoquent « l'interactivité intentionnelle » qui présente l'intérêt de mettre en jeu l'activité de l'apprenant et sa volonté. De même, Mangenot explique que :

« c'est le fait de pouvoir jongler avec toutes ces possibilités dans n'importe quel ordre et avec un résultat immédiat qui donne son autonomie à l'apprenant : le « type visuel » qui n'aura pas bien compris la question demandera à la visualiser, le « type auditif » la réécouterà plusieurs fois de suite, le « perfectionniste » reprendra dix fois son enregistrement, jusqu'à ce qu'il lui semble proche de celui du locuteur natif. Les élèves les plus faibles pourront bénéficier du soutien de l'enseignant, tandis que les autres se débrouilleront tout seuls. »

[Mangenot, 1992]

En ce sens, cette souplesse est un atout qui va dans le sens de l'autonomisation des utilisateurs.

A cette souplesse, s'ajoutent d'autres caractéristiques tout aussi importantes. Pour les évoquer, reprenons les mots de Nathalie Hirschsprung (2005) :

« De façon très schématique, on peut dire que ce qui définit le multimédia, au sens large, est la coexistence sur un même support des technologies de l'écrit, de l'image et du son, ainsi que le principe fondateur de l'hypertexte, qui présente l'information selon une modalité de lecture non linéaire (les unités de sens sont reliées entre elles par la présence de liens). On ne peut visualiser la globalité de l'hypertexte, c'est l'action de l'utilisateur qui le rend interactif car les choix de ce dernier sont prépondérants dans le cheminement vers l'accès au sens. Cette non-linéarité est proche du fonctionnement du cerveau humain, par l'activation de réseaux et d'entrecroisements. L'accent est mis sur l'action de l'utilisateur, sur la possibilité qu'on lui donne d'effectuer des choix. L'attitude de l'utilisateur sollicitée par le support multimédia est donc proche de celle de l'apprenant : associations d'idées, éclatement et recomposition, tâtonnements, essais, erreurs, cheminements et détours. A ce principe fondamental s'ajoutent trois caractéristiques essentielles : la structure arborescente, la multicanalité et la

multiréférentialité (...). La dernière caractéristique qui différencie les supports multimédias d'autres types de supports est la multiréférentialité. C'est la mise en rapport d'un univers avec ses sources, sa création, ses différentes versions, ses réseaux référentiels et thématiques. »¹⁹

Si l'on observe ainsi une « dé-hiérarchisation des contenus », et donc un changement important dans l'appréhension des ressources, on doit prendre en compte l'« horizontalisation des échanges ». Mangenot (2006) souligne cet aspect à propos des forums. La relation entre tuteurs et apprenants perd sa verticalité, ce qui peut avoir pour conséquence de désinhiber les échanges et de renforcer l'impression de travail collectif, où tout le monde fait partie d'un groupe plus égalitaire. D'autre part, « le caractère public de la communication (...), permet aux étudiants "muets" de profiter des interactions entre leurs pairs et l'enseignant ». En ce sens, même les animateurs les plus isolés, qui ont peu de temps pour se rendre au centre social et communiquer avec leurs pairs, peuvent bénéficier des remarques, questions et réflexions des utilisateurs du forum. De plus, les échanges via les forums de discussion sont structurés grâce aux « fils » ou « sujets », ce qui permet de considérer les forums comme des archives que l'on peut librement consulter, et enrichir dans une temporalité souple, due au caractère asynchrone de la communication²⁰. Sachant que les bénévoles et les stagiaires sont souvent très friands des échanges d'expériences ou de savoirs, nous tiendrons compte de ce paramètre lors de l'élaboration de notre dispositif, afin de favoriser, et de valoriser, les échanges entre pairs.

2.3.3. *Les échanges entre pairs*

Il nous semble important de nous pencher sur les théories élaborées sur la question des échanges entre pairs afin de voir dans quelle mesure cela peut favoriser l'autonomisation et la motivation des animateurs d'ASL.

Convivialité et émulation

« Deux phénomènes sont aisément constatables. Le premier est celui de la convivialité immédiate entre pairs (...) C'est là la source des très forts effets de groupe, des phénomènes

¹⁹ N. Hirschsprung, (2005), *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris : Hachette.

²⁰ « Les échanges liés à une tâche particulière se déroulant toujours dans un forum distinct, le travail une fois terminé constituait une archive facilement consultable, grâce à la structuration par chapitres puis par tâches. Pour les tâches demandant aux étudiants de mettre en commun leur expertise dans certains domaines, cette dimension d'archivage est importante, dans la mesure où l'on peut souhaiter retrouver plusieurs mois plus tard ce qu'un tel ou un tel a écrit. » Mangenot (2006), p. 63.

d'affiliation actifs lorsque les formations en ligne fonctionnent bien. (...) Le second est celui de la déhierarchicalisation des relations dissymétriques : la relation aux responsables (...) est nettement moins formelle qu'en situation présentielle. »

[Bourdet, 2006, p. 35]

Dans une association comme espace 19, la notion de convivialité est une clé de la fidélisation des intervenants bénévoles et stagiaires. Ils ne sont pas liés par un contrat de travail et ne sont pas rémunérés, ils sont seulement liés à un projet, et à la plus-value que cela leur apporte (nous en avons déjà parlé)²¹. Cette plus-value se joue beaucoup au niveau des relations humaines créées, des rencontres, du temps passé ensemble et des problématiques partagées. Il nous semble que dans ce contexte, l'utilisation d'Internet peut être un prolongement précieux aux échanges tissés sur site, surtout pour ceux qui sont peu disponibles, qui peuvent ainsi partager avec d'autres leurs interrogations. Bourdet (2006) poursuit cette idée en invoquant le rôle du tuteur, qui doit jouer sur ce tableau psychoaffectif :

« De là, le rôle considérable d'un tutorat en ligne, qui soit tout autre chose qu'une simple correction/validation des productions. Il faut dialoguer avec ces espaces imaginés, entrer dans ces métaphores. L'enjeu pour le tuteur est d'être à la hauteur de la charge d'intimité, de confiance, d'exigence, qui s'y trouve configurée. » (p. 37)

En effet, il ne faut pas négliger la dimension socio-affective des relations. Les études effectuées sur les modalités de collaboration en ligne entre étudiants soulignent bien cette dimension. Charlotte Dejean-Thircuir (2008) souligne bien cela :

« Comme l'ont montré Atifi et al. (2005) (...), les diverses traces de dévoilement de soi, et notamment les "*énoncés d'émotion*", ont pour effet de rapprocher les membres du groupe et d'établir une certaine connivence entre eux. Ils offrent également des points d'accroche pour échanger à propos de thèmes qui ne sont pas toujours liés à la tâche, pour faire de l'humour, ou au contraire pour susciter des témoignages de soutien et de sympathie. »

Nous pensons que les bénévoles et les stagiaires, parce qu'ils sont toujours en recherche d'écoute et de conversations relatives à leur activité d'animateurs (problèmes rencontrés dans le face à face pédagogique, questions liées à la préparation, réussites et moments de satisfaction, doutes, etc.), peuvent trouver dans des forums ou des ressources partagées en ligne un écho précieux qui peut être un véritable facteur d'émulation, conformément aux théories de développement de la motivation évoquées plus haut. Nous pensons à la dynamique

²¹ Voir 2.2 La motivation des acteurs, la cas des bénévoles, p. 37.

de groupe, à la réalisation de besoins fondamentaux comme l'estime de soi ou la reconnaissance par les autres, ou encore à l'enrichissement des tâches.

Participation, coopération / collaboration / communauté

Au-delà de la notion de convivialité, propre au développement de l'émulation et de la motivation, nous pouvons évoquer l'importance du travail de groupe, ou du moins, du sentiment d'œuvrer dans un projet commun, à travers une démarche collective. C'est là qu'interviennent les notions de participation, de mutualisation, de coopération et de collaboration (Mangenot, 2006, p. 70) que nous n'explicitons pas ici. Nous nous limiterons à porter notre attention sur les conséquences des échanges entre pairs dans un contexte d'autoformation en ligne, où l'apprentissage ne se fait pas dans un face à face bilatéral homme-machine. Katerina Zourou (2006) évoque ainsi les fonctionnements collectifs médiatisés :

« Nous pouvons [...] évoquer la notion de « compagnonnage cognitif » qui, selon Brown, Collins et Duguid (1989), désigne la manière dont se construisent les savoirs partagés entre pairs. » (p. 107)

Cela nous renvoie aussi à Soubrié (2006b) qui insiste sur le recul réflexif occasionné par les échanges entre pairs engagés dans un même parcours de formation et confrontés aux mêmes ressources et aux mêmes problématiques :

« (...) Les apprenants entrent en relation les uns avec les autres, échangent leurs expériences, leurs travaux, et reviennent sur l'activité qu'ils ont réalisée, sur la façon dont ils s'y sont pris, sur le résultat auquel ils sont parvenus. C'est une phase au cours de laquelle la confrontation des discours permet un recul réflexif (d'ordre métalinguistique, métacognitif, métaprocédural, métaculturel, etc.) dont on a vu l'intérêt qu'il pouvait représenter en terme d'apprentissage. A condition toutefois que, d'une manière ou d'une autre, les tâches proposées amènent ces moments de réflexion. Le rôle du tuteur et/ou de l'enseignant est ici fondamental. C'est lui qui, selon la direction que prendront les interventions, devra ou non soutenir, relancer les discussions en apportant une aide linguistique, technique, méthodologique, notamment dans le cas d'activités collectives, ou encore une aide socio-affective. C'est aussi lui qui, dans un premier temps tout du moins, se chargera de faire les synthèses, de faire le point sur l'avancée du groupe et de chacun. » (p. 19)

Cette prise de conscience de l'importance du recul réflexif, dans un contexte de formation, nous renvoie à la problématique des stratégies d'apprentissage et des *savoirs-apprendre*.

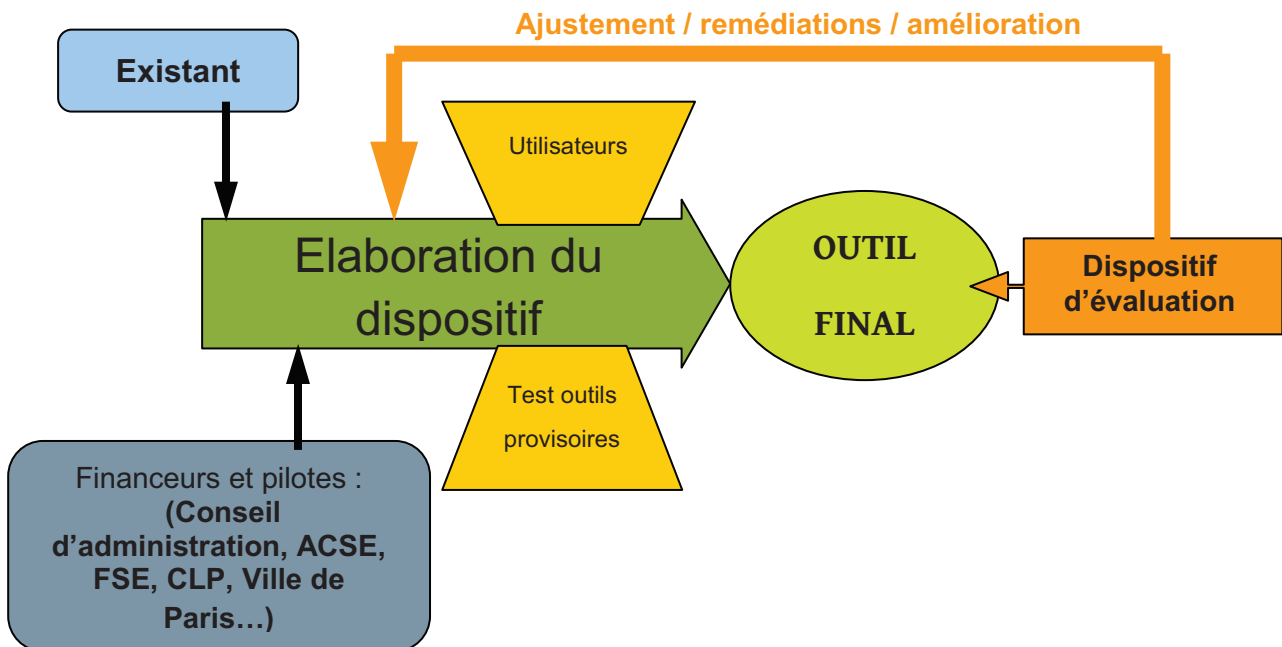
« Dans ce mouvement qui les mène de l'expression de soi à la prise en considération des préoccupations d'autrui, les étudiants passent de la particularisation [...] à la généralisation [...], deux opérations intellectuelles qui, on l'a vu, sont complémentaires dans l'acquisition de connaissances nouvelles. »

[Soubrié, 2006a, p. 120]

3. Cadre méthodologique et analyse de la conduite du projet

3.1. Une démarche itérative

Malgré notre expérience de terrain, l'identification des besoins et des freins à une bonne coordination et à la formation des bénévoles et des stagiaires demeure très complexe et les données dont nous disposons au début de la période de stage demeurent incertaines et éparées. Afin de cerner au mieux les données dans le but de construire un dispositif cohérent et concerté, nous opterons pour une démarche de type itératif, dans le cadre d'une recherche-action, dont les jalons ont déjà été posés à l'occasion du projet « pôle ressources » en 2006-2007. Nous affinerons notre analyse par étapes afin de mieux maîtriser la part d'inconnu et d'incertitudes, en veillant à chaque fois à la prise en compte des besoins et des remarques des utilisateurs. Notre démarche est synthétisée dans le schéma suivant :



*Doc 4 : Démarche itérative dans le cadre de la recherche-action-formation
« pôle ressources »*

3.1.1. L'analyse des besoins

Comme nous l'avons présenté dans la première partie, l'association est engagée depuis 2006 dans une politique d'amélioration et de valorisation de la qualité de ses prestations. Dans le secteur formation / insertion, cela s'est matérialisé à travers le projet « pôle ressources »²². Après la prise en compte du contexte et du dispositif existant, la première étape de ce projet était en tout logique l'analyse des besoins des bénévoles afin de formuler les objectifs de notre recherche-action. Pour notre projet de stage, nous avons procédé de la même manière, en nous appuyant sur un vécu et une certaine familiarisation à de telles pratiques pour les bénévoles fidélisés depuis quelques années. Notre démarche vise à combiner différents outils d'identification des besoins car nous partons du principe qu'ils sont complémentaires.

Le recueil des données existantes

Afin de cerner les besoins de nos bénévoles et stagiaires au début du projet, nous avons commencé par recueillir les données qui étaient à notre disposition. Ces données ont été recueillies à partir des divers outils de coordination utilisés dans le cadre du dispositif existant. Les classeurs de liaisons dans lesquels les animateurs des ASL capitalisaient leurs fiches pédagogiques ont été notre principale matière. Cela nous a permis d'avoir un regard sur la qualité des préparations, la pertinence des supports choisis par rapport aux objectifs de formation, et sur la cohérence de la progression et de la répartition des tâches entre les différents animateurs en charge d'un même groupe. Cette observation a mis en évidence des besoins à deux niveaux, que nous avons déjà évoqués :

- un besoin de formation « commune » afin que les animateurs harmonisent leurs pratiques d'enseignement et préparent mieux les séances (dont la qualité est très hétérogène)
- un besoin de coordination afin que les animateurs s'organisent mieux pour se répartir la tâche dans la progression et pour anticiper leur préparation (beaucoup de redites malvenues, d'autres étapes passées sous silence,...)

A ces deux besoins principaux, on peut aussi ajouter un besoin d'information et d'accès aux ressources parce que certains animateurs persistent à ne pas varier les supports, ou à ne pas

22 Voir première partie p. ???

prendre en compte l'actualité de l'association dans les séances d'ASL²³, parfois par manque de réactivité, mais aussi souvent par méconnaissance de ce qu'Espace 19 propose. L'association ayant une activité foisonnante dans ses 6 secteurs d'activité, il est parfois difficile de se tenir au courant de l'actualité sans s'y perdre.

Les questionnaires

Après la présentation du nouveau projet aux bénévoles, un questionnaire a été diffusé auprès des trois équipes d'animateurs ASL, à Espace Cambrai, Espace Ardennes et à Espace Riquet, par courriel et en version imprimée disponible sur place. Il est constitué de quatre rubriques (identité, situation, questions relatives à la coordination des animateurs, questions relatives au plan de formation proposé aux mêmes animateurs).

« Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées. »

[Remaud, 2006, p.18]

C'est dans cette optique que nous avons opté pour un questionnaire court, concret, avec des questions simples, de type QCM, afin de ne pas donner l'impression aux bénévoles et aux stagiaires qu'on veut leur donner une nouvelle charge importante de travail. Vingt-huit personnes ont répondu à ce questionnaire, ce qui représente un peu plus de la moitié des animateurs d'ASL à Espace 19.

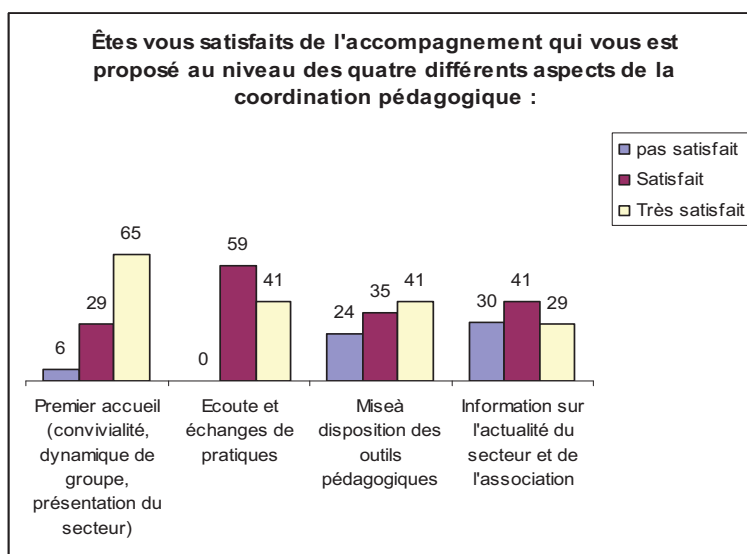
Sans reporter ici tous les résultats obtenus à l'occasion de cette consultation, l'analyse des réponses est venue confirmer les tendances observées dans les classeurs de liaison utilisés par les bénévoles et les stagiaires.

▪ *Pour ce qui est des besoins en coordination :*

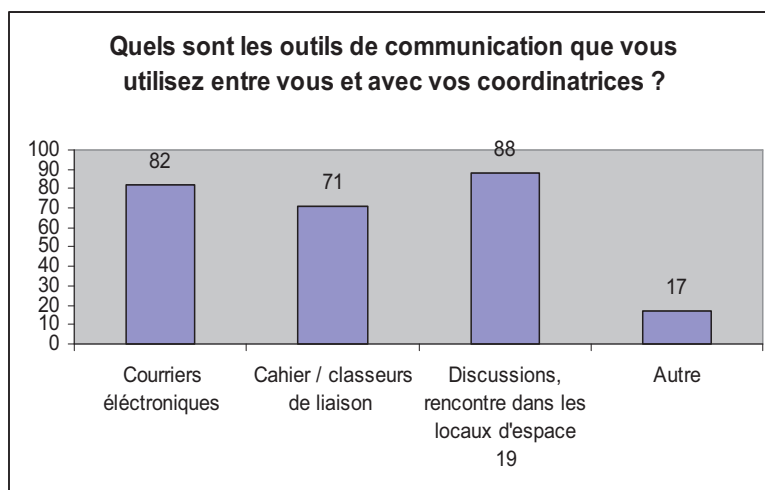
Nous pouvons confirmer que les bénévoles ont beaucoup plus de satisfaction concernant l'accueil, la convivialité et l'écoute qu'en ce qui concerne l'accès aux ressources et à l'information.

23 L'un des objectifs des ASL est de permettre aux bénéficiaires de s'approprier les ressources de l'association afin qu'ils jouent leur rôle de citoyen à l'échelle d'une structure de proximité comme Espace 19. Cela passe donc par la participation à des activités, à des sorties, à des ateliers ou à des rencontres comme l'assemblée générale de l'association. Les tracts et les affiches sont donc des documents authentiques privilégiés pour les ASL.

Voici en pourcentages, les réponses des animateurs à la question ci-dessous :



Dans un second temps, la question portant sur les moyens qu'utilisent les animateurs pour communiquer entre eux ou avec leur coordinatrice révèle qu'ils en utilisent plusieurs. En effet, la plupart d'entre eux ont coché deux voire trois cases. Voici, en pourcentages, les réponses obtenues à la question suivante :

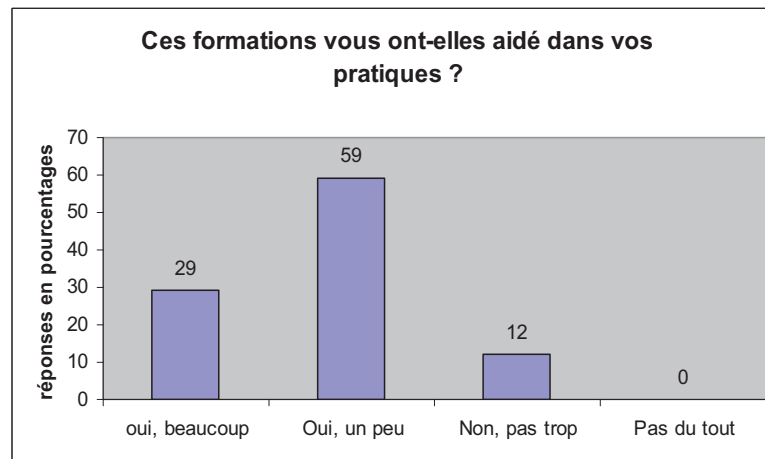


La variété des outils de communication utilisés révèle qu'un seul canal de communication n'est pas suffisant. Aussi devons-nous être vigilants à ne pas nous contenter de diffuser l'information sur un seul canal.

Enfin, comme nous le supposions, la grande majorité des acteurs impliqués dans ce secteur estiment que la coordination peut être améliorée. Les réponses des questionnaires vont à 82 % dans ce sens.

- *Pour ce qui est des besoins en formation :*

Les personnes ayant participé au moins à une session de formation en présentiel ont répondu à la question suivante :



Les questionnaires confirment ici les limites de ces formations que les bénévoles et les stagiaires apprécient mais qui ne les aident pas suffisamment dans leurs pratiques au quotidien.

Si ces questionnaires nous ont permis de confirmer certaines de nos hypothèses formulées après l'analyse des données collectées dans les classeurs de liaisons, la question du *pourquoi* n'est pas résolue. C'est pourquoi nous avons ensuite procédé à une série d'entretiens plus ciblés afin d'affiner notre analyse des besoins.

Les entretiens

Afin de mieux comprendre les raisons sous-jacentes aux problèmes et aux besoins exprimés dans les questionnaires, nous avons réalisé des entretiens ciblés auprès de certains bénévoles ou stagiaires mais aussi auprès de mes deux homologues coordinatrices afin de voir si nos observations et nos hypothèses étaient conformes aux leurs.

- *Entretiens individuels ou focalisés auprès des animateurs*

Nous avons présenté à trois animateurs les résultats obtenus à partir des questionnaires lors d'entretiens individuels, en leur demandant ce qui pouvait selon eux motiver de telles réponses. Nos questions visaient ici à définir le « pourquoi ». Nous avons procédé à des entretiens semi directifs, afin de laisser les animateurs libres d'ajouter une idée, en leur donnant l'occasion de prendre des initiatives. Toutefois, nous ne perdions pas de vue notre

intention de répondre à des questions telles que celles-ci : Pourquoi n'êtes vous pas trop satisfait pas la mise à disposition des ressources ou par l'accès à l'information ? Pourquoi pensez-vous que la coordination peut être améliorée ? Pourquoi les formations ne vous aident-elles pas autant que vous le souhaiteriez ?...

Nous avons aussi réalisé une « séance » d'entretien focalisé, c'est-à-dire que nous avons proposé à quatre animateurs de commenter ensemble les mêmes résultats obtenus dans les questionnaires. Cette petite réunion ne nous a pas apporté beaucoup d'éléments supplémentaires mais a eu un effet très stimulant pour les personnes qui y ont participé. La dynamique du groupe a permis de libérer la parole à la manière d'un remue-méninges, et la complicité ainsi créée entre les animateurs a renforcé leur intérêt pour le projet en cours.

- *Entretiens individuels réalisés auprès des coordinatrices*

Nous avons aussi effectué des entretiens semi directifs individuels avec les coordinatrices des deux autres centres d'Espace 19 qui nous ont permis de mesurer les différences de pratiques qui persistent d'un centre à l'autre, malgré les efforts constants de mutualisation et d'harmonisation. Selon elles, le besoin central se situe au niveau de la communication entre les différents acteurs, de la mise à disposition des outils, qu'il s'agisse d'outils cadres ou de supports pédagogiques opérationnels et facilement utilisables. Mais ils se situent aussi et surtout au niveau de la cohérence et de l'organisation globale du dispositif des ASL à Espace 19. Nous constatons donc que les besoins identifiés et soulevés par mes homologues relèvent aussi de la coordination et de la formation des animateurs.

Dans le cadre d'une démarche itérative, l'analyse des besoins et des données collectées donne lieu à la mise au point d'une ébauche de solution. A ce stade, nous proposons donc d'élaborer un dispositif, assorti d'une procédure d'utilisation, qui puisse favoriser la communication (coordination, diffusion d'information, convivialité) et la formation continue des animateurs d'ASL, complémentaire des sessions de formation en présentiel.

3.1.2. La définition des objectifs

Pour la mise en œuvre d'une solution répondant aux besoins identifiés, nous avons formulé des objectifs. Notre projet relève de l'ingénierie de la formation des formateurs (les animateurs bénévoles et les stagiaires). Afin de cerner clairement dans quel contexte s'inscrivent les objectifs que nous nous sommes fixés, nous avons élaboré un tableau

synthétique. Ce tableau, à la page suivante, nous permet de situer comment se sont organisés les trois types d'ingénierie (ingénierie politique, ingénierie de la formation et ingénierie pédagogique²⁴) dans le cadre précis de ce stage.

²⁴ Cf. D. Remaud, (2006), p. 14.

Finalités	Buts	Objectifs généraux	Objectifs opérationnels
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promouvoir la diversité culturelle, à travers un travail de proximité, d'animation de vie de quartier, de rencontres et d'échanges sur les parcours de chacun. ✓ Promouvoir les valeurs de solidarité et de partage dans le cadre d'un projet global d'éducation populaire 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favoriser l'autonomie dans la vie publique, culturelle, socioprofessionnelle, citoyenne et personnelle de chacun ✓ Pérenniser un secteur d'activité menacé par les réductions de financements en créant les conditions favorables à l'autonomisation des formateurs bénévoles et stagiaires. ✓ Poursuivre la démarche qualité initiée dans l'association pour garantir la qualité globale des prestations. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mettre en place un dispositif en ligne permettant d'optimiser la coordination des formateurs bénévoles et stagiaires de l'association. 	<p>Recenser les différentes pratiques existantes pour la coordination des équipes pédagogiques</p> <p>Recenser les besoins des formateurs et des coordinateurs relatifs à la coordination des équipes pédagogiques</p> <p>Faire une pré évaluation des outils en ligne existants potentiellement adaptés à la mise en place d'un tel dispositif</p> <p>Associer les formateurs à la réflexion sur l'ergonomie des outils en ligne en s'appuyant sur les formateurs bénévoles et stagiaires les plus investis dans l'association</p> <p>Sélectionner les contenus ou en concevoir de nouveaux afin de favoriser la coordination dans les diverses équipes pédagogiques</p> <p>Envisager une formation technologique pour les formateurs concernés et disponibles</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mettre en place un dispositif en ligne permettant la formation continue des formateurs bénévoles et stagiaires et l'amélioration des pratiques pédagogiques. 	<p>Recenser le degré de formation des différents formateurs et leurs besoins en matière de formation</p> <p>Intégrer les contenus de formation existants dans le dispositif en ligne et en intégrer de nouveaux en fonction des besoins recensés</p> <p>Adapter les contenus et les outils cadres pour les rendre accessibles et attrayants aux usagers afin qu'ils les utilisent de façon intuitive</p> <p>Promouvoir cet outil en ligne en le présentant comme un pôle ressources incontournable et en s'appuyant sur les formateurs les plus investis pour en faire des « passeurs »</p> <p>Stimuler l'autoformation et la formation entre pairs.</p>
INGENIERIE POLITIQUE			
	INGENIERIE DE FORMATION		
		INGENIERIE PEDAGOGIQUE	

Les objectifs opérationnels de l'ingénierie de la formation deviennent les objectifs généraux au niveau de l'ingénierie pédagogique :

Objectifs généraux	Objectifs opérationnels (<i>l'animateur bénéficiant du dispositif sera capable de :</i>)
Recenser les différentes pratiques existantes pour la coordination des équipes pédagogiques	Décrire ses pratiques relatives à la coordination pédagogique (quels outils, quels liens avec le coordinateur, avec les autres formateurs)
Recenser les besoins des formateurs et des coordinateurs relatifs à la coordination des équipes pédagogiques	Exprimer un / des besoin(s) relatif(s) à la coordination pédagogique (quels outils, quels lien avec le coordinateur, avec les autres formateurs)
Faire une pré évaluation des outils en ligne existants potentiellement adaptés à la mise en place d'un tel dispositif	-
Associer les formateurs à la réflexion sur l'ergonomie des outils en ligne en s'appuyant sur les formateurs bénévoles et stagiaires les plus investis dans l'association	Mesurer la pertinence de la mise en place d'un dispositif en ligne par rapport à l'existant (notamment en participant à la réflexion sur les outils)
Sélectionner les contenus ou en concevoir de nouveaux afin de favoriser la coordination dans les diverses équipes pédagogiques	Accéder à des contenus clairement balisés et utiliser des outils de coordination "simplifiés" et fonctionnels
Envisager une formation technologique pour les formateurs concernés et disponibles	S'approprier les outils en ligne (pour quel usage, selon quelles modalités de navigation, pour quels contenus)
Recenser le degré de formation des différents formateurs et leurs besoins en matière de formation	Faire le point sur ses acquis (formation initiale, participation aux formations en présentiel) et exprimer ce qu'il en a retenu dans ses pratiques
Intégrer les contenus de formation existants dans le dispositif en ligne et en intégrer de nouveaux en fonction des besoins recensés	Accéder à des contenus de formation clairement balisés aussi souvent qu'il le souhaite afin de renforcer ou de compléter ses compétences de formateur (à partir des modules de formation en présentiel existants et de modules complémentaires en fonction des demandes et des besoins identifiés)
Adapter les contenus et les outils cadres pour les rendre accessibles et attrayants aux usagers afin qu'ils les utilisent de façon intuitive	
Promouvoir cet outil en ligne en le présentant comme un pôle ressources incontournable et en s'appuyant sur les formateurs les plus investis pour en faire des « passeurs »	Pour les formateur les plus investis : promouvoir le dispositif auprès de ses pairs Pour les autres : Connaître l'existence de ce dispositif et s'engager dans une démarche de découverte, puis d'exploration et d'appropriation du dispositif avec l'aide de formateurs "passeurs" et / ou du coordinateur
Stimuler l'autoformation et la formation entre pairs.	Utiliser le dispositif de façon autonome pour rechercher une information ou parfaire sa formation à travers un travail de réseau entre pairs dans le but d'optimiser ses pratiques pédagogiques

Cette déclinaison d'objectif a guidé notre action au fil du stage. Dans le cadre de notre recherche action, de tels objectifs peuvent être modifiés s'il s'avère qu'ils ne répondent plus aux besoins des futurs utilisateurs.

3.1.3. *Elaboration du référentiel d'évaluation et du cahier des charges*

Le référentiel d'évaluation

Le référentiel de formation nous permet de vérifier que le dispositif mis en place est conforme aux objectifs formulés. Dans cette optique, il « va permettre de déterminer précisément ce que l'on cherche à observer et à juger »²⁵.

« Un référentiel est donc un cadre de référence, un document de référence qui guide la recherche d'informations, la recherche d'un ensemble de critères pour l'évaluation. »
[Rémaud, 2006, p.40]

Nous avons opté pour un référentiel simple, en limitant notre questionnement à trois items, du plus général au plus précis. Chaque questionnement a donné lieu à la détermination de critères que nous pourrions mesurer à l'aide d'indicateurs concrets et observables. Voici le tableau que nous avons élaboré en guise de référentiel d'évaluation, que nous avons rendu public afin que les animateurs d'ASL aient dès que possible la visibilité la plus complète sur l'ensemble de la démarche.

Questionnements	Critères	Indicateurs
1. Les objectifs de l'action ont-ils été atteints : <ul style="list-style-type: none"> - au niveau de la coordination ? - au niveau de la formation continue ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Confort de travail du coordinateur - Cohérence entre le travail du coordinateur et des bénévoles, des bénévoles entre eux, par rapport aux objectifs des ASL - Efficacité du dispositif de formation des animateurs 	<ul style="list-style-type: none"> - présence d'un protocole d'accueil et d'utilisation du dispositif - nombre des contributions sur l'outil en ligne - nature des interactions - fichiers consultés - questionnaires de satisfaction en fin d'année - nombre d'outils capitalisés (fiches séquences réutilisables)
2. La démarche adoptée pour la mise en place du dispositif est-elle adaptée au mode de fonctionnement et aux valeurs portées par l'association ?	<ul style="list-style-type: none"> - implication des coordinatrices - Implication des bénévoles et des stagiaires - Implication des autres acteurs (direction, CA,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - nombre de questionnaires rendus - nombre de participants aux réunions - nature de la participation - lisibilité et valorisation du projet global (communication)

²⁵ Cf. D. Rémaud, 2006, p. 40.

<p>3. Les contenus sont-ils au service d'une meilleure coordination et de la formation continue des bénévoles et des stagiaires ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - pertinence des outils - capacité à évoluer des outils - accessibilité des ressources 	<ul style="list-style-type: none"> - retours des usagers - nombre d'utilisateurs / de contributions (sur les forums) - mises à jour et addition de ressources (spontanées ou guidées par les coordinatrices)
--	--	---

Dans le cadre de notre recherche action, nous pouvons nous y prendre en plusieurs fois. Si l'on s'aperçoit que les besoins des usagers évoluent ou s'il en apparaît de nouveaux, les objectifs et le référentiel d'évaluation devra prendre en compte ces modifications, d'où l'intérêt d'une évaluation constante, à différentes étapes de l'élaboration du dispositif, dans une optique de démarche qualité.

Le cahier des charges

Le cahier des charges est un outil de cadrage essentiel qui sert à formalisation des besoins, des contraintes, des objectifs, de la démarche, des modalités, du rôle des acteurs, de tout ce qui rentre en jeu dans l'élaboration et dans la mise en œuvre du dispositif. C'est donc un outil de clarification, mais aussi un outil de communication pour les « supérieurs » hiérarchiques, pour les personnes qui intègrent le projet en cours ou pour les financeurs éventuels. Dans la mesure où il ne s'adressera pas à des spécialistes de la formation, et aussi parce que nous avons souhaité le co-réaliser avec les bénévoles et les stagiaires volontaires, nous nous sommes limités à un document assez simple et évolutif, dans le respect de notre démarche itérative. Ce cahier des charges doit être le fruit d'un travail de groupe. Il doit préciser la nature du dispositif à élaborer et les modalités de réalisation à partir d'un raisonnement type « Quintilien »²⁶, répondant aux questions-clés : qui, quand, quoi, où, pourquoi, avec quoi ? Chacune de ces questions doit répondre à la commande initiale, en prenant en compte toutes les données pré examinées (contexte, besoins, etc.). Pour ce faire, nous avons opté pour des séances de travail en petit groupe, en faisant une fois de plus le pari de l'émulation collective et de l'autonomisation. Un document guide, sous forme de tableau, reprenant les objectifs principaux du projet, était fourni aux petits groupes qui proposaient des réponses aux

²⁶ On attribue au rhéteur latin Quintilien ce vers : *Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando* : « Qui, quoi, où, avec quels moyens, pourquoi, comment, quand ? ». Ce principe, aussi nommé « Hexamètre mnémotechnique de Quintilien » ou « QQQQCP » permet de définir l'ensemble des circonstances : la personne, le fait, le lieu, les moyens, les motifs, la manière et le temps. Il est utilisé principalement dans la préparation de rapports (de journalistes, d'enquêteurs...), mais il est aussi très utile dans la gestion de projet.

questions-clé évoquées ci-dessus. Une fois complétées, les coordinatrices ont fondu les propositions en un document unique, après avoir validé leur pertinence. Le référentiel d'évaluation évoqué ci-dessus est en toute logique intégré dans ce cahier des charges qui a ensuite été diffusé par courriel aux animateurs d'ASL et imprimé pour qu'il puisse être consulté sur place.

3.1.4. La démarche qualité

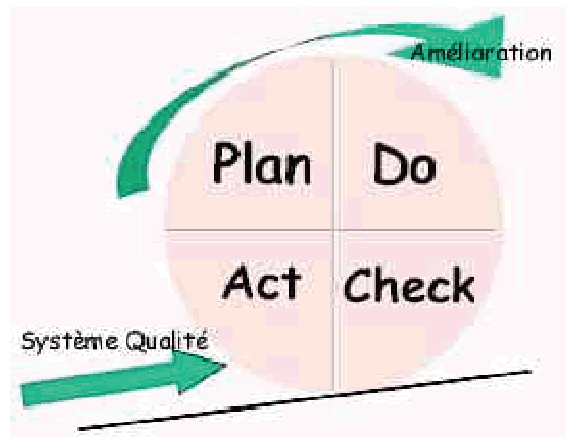
Depuis 2006, Espace 19 fourni un effort régulier soutenu par un souhait d'améliorer les pratiques. Le terme « démarche qualité » désigne l'approche et l'organisation opérationnelle afin d'atteindre les objectifs fixés par la politique qualité interne à l'association ou dépendant des partenaires institutionnels. Le projet « pôle ressources » que nous avons maintes fois évoqué s'intègre dans cette démarche, et a donné lieu à l'élaboration d'un référentiel de formation pour les ASL, assorti d'outils tels que les fiches séquences à compléter et les classeurs de liaison pour la capitalisation des outils pédagogiques conçus par les bénévoles et les stagiaires.

Dans le cadre de notre projet, nous sommes allés dans ce sens, dans l'intention d'améliorer l'efficacité de nos prestations. La mise en place de notre dispositif s'engage donc dans une « démarche qualité », reconnaissable à ces indicateurs :

- utilisation d'un outil de référence et/ou d' (auto) évaluation
- capitalisation des meilleures pratiques de terrain
- impulsion de changements en interne
- motivation des acteurs
- formation commune et accès aux ressources pédagogiques pour une harmonisation du travail

Le gage de qualité de notre démarche et la viabilité du dispositif créé passera pour nous par l'autonomisation et la motivation des acteurs impliqués, comme nous l'avons souligné dans la deuxième partie. Ces notions seront donc au cœur du processus d'élaboration, de même que l'évaluation de l'adéquation des solutions proposées aux besoins identifiés, à chaque itération de la phase de réalisation.

La roue symbolique de Deming, ci-contre, divise en 4 secteurs ce processus itératif :



- ▶ **PLAN (P)** : définir les objectifs, la façon dont on va les atteindre, l'échéancier.
- ▶ **DO (D)** : former puis exécuter.
- ▶ **CHECK (C)** : vérifier que les objectifs visés sont atteints. Sinon mesurer l'écart, comprendre ce qui s'est passé.
- ▶ **ACT (A)** : prendre les mesures correctives pour arriver au résultat et s'assurer que cet acquis demeurera stable.

3.2. La conception concertée du dispositif en ligne et les outils associés

3.2.1. Choix du support : une plateforme open source

Les modalités de décision

Une fois les grands objectifs définis, il nous a fallu résoudre la question du « comment ? ». Cela met en jeu la question du support. Il existe de multiples supports possibles sur Internet : sites, blogs, réseaux sociaux, groupes de discussion, plateformes. Afin d'associer là encore les futurs utilisateurs au processus d'élaboration du dispositif, nous avons procédé à des ateliers de « testing » pour donner aux bénévoles et aux stagiaires la possibilité de comparer les différents outils. Seuls les animateurs les plus investis dans le projet se sont mobilisés à ce stade du projet. Ces petits ateliers ayant lieu dans les locaux d'Espace Cambrai (où un local doté de deux ordinateurs reliés à Internet le permet), seuls les animateurs de ce centre ont souhaité y participer. Nous avons aussi souhaité impliquer dans ces ateliers des personnes peu habituées à l'outil informatique, afin de voir quel était le support le plus accessible, moyennant un accompagnement, bien entendu. Ces ateliers ont contribué à la perception

valorisante et motivante d'un travail concerté et collaboratif, dans lequel les décisions sont prises en commun. Toutefois, nous avons pu nous confronter aux limites de cette approche empirique. Les utilisateurs se sont parfois perdus dans diverses manipulations qu'il a été difficile de cadrer. Certains privilégiaient le côté ludique par manque de capacité à se projeter dans une utilisation efficiente des ressources et des diverses fonctionnalités. Pour pallier ce problème, il eut fallu proposer aux utilisateurs une grille d'analyse comparative que nous n'avons malheureusement pas eu le temps de préparer. Ce problème nous ramène à la délicate question de l'autonomie. Un document d'accompagnement permet aux personnes d'évoluer plus librement, à leur rythme, en sachant quelles questions se poser, sans que la coordinatrice ait besoin de reformuler à plusieurs reprises les objectifs de l'atelier et les manipulations à effectuer. Une autre limite est aussi le facteur à ne pas négliger de « résistance au changement ». Certains bénévoles impliqués depuis plusieurs années ont leurs habitudes de travail qu'il n'est pas facile de faire évoluer. Il s'agit là d'un phénomène psychologique courant, face auquel il convient de travailler à la mise en confiance des participants. La posture que nous adoptons dans ce cas est à définir sur le plan psychologique et méthodologique. Sur le plan psychologique, si la nouveauté fait peur ou demande un effort supplémentaire d'adaptation, il s'agit de miser sur la motivation en la suscitant ou en la renouvelant. Toujours est-il que la tolérance et l'écoute sont nécessaires à ce stade. Sur le plan méthodologique, tout changement doit donc être géré avec minutie : aménagement des locaux, mise en place des matériels et des matières, accompagnement, assistance... doivent s'enchaîner comme une mécanique bien huilée. Le fait de recueillir les suggestions, remarques et contestations dans un document prévu à cet effet et présenté comme outil d'amélioration du dispositif peut sensiblement renforcer la probabilité qu'ils adhèrent à l'évolution et acceptent les efforts associés.

L'expérience préalable des outils Google

Dans le cadre d'un autre secteur d'Espace 19 (lutte contre l'illettrisme chez les jeunes de 16 à 25 ans), la coordination des bénévoles s'est effectuée via les documents partagés, l'agenda et le groupe de discussion de Google. Ces outils ont été adoptés de façon très inégale par les bénévoles impliqués en raison d'un certain éparpillement de l'information, et, du coup, d'un manque de compréhension et de réactivité des utilisateurs. En revanche, les bénévoles aguerris ont chaleureusement accueilli ces nouveaux outils qui leur permettait de suivre à distance et à tout moment l'actualité du secteur, et de piocher les informations nécessaires à la préparation de leurs activités. Cette expérience a été un point de départ dans la mesure où

nous nous sommes appuyés sur les témoignages des bénévoles « adeptes » des outils de coordination en ligne pour lancer les ateliers de « testing ». Nous nous inscrivons encore ici dans une logique de démarche qualité dans la mesure où nous prenons toujours en compte l'existant et les acquis des bénévoles qui font évoluer leurs besoins avec le développement et la « professionnalisation » du secteur formation / insertion.

Le choix d'une plateforme Moodle

C'est la plateforme qui a retenu la préférence des futurs utilisateurs, principalement parce qu'elle combine les fonctionnalités de plusieurs outils distincts. Nous reprendrons à ce sujet les termes de François Mangenot (2006) :

« On peut voir trois avantages dans le fait d'utiliser une plateforme plutôt que différents outils de manière séparée :

- tout d'abord, **la gestion des inscriptions**, qui se fait une fois pour toute, toutes matières confondues, ce qui évite aux étudiants (et aux tuteurs) de devoir se rendre à différentes adresses en fournissant chaque fois identifiant et mot de passe ;
- Ensuite, **la navigation d'un outil à l'autre** (ou des ressources aux outils), plus aisée et évitant d'avoir à s'accoutumer à des interfaces différentes ;
- Enfin, les **outils de suivi des apprenants** que la plupart des plateformes proposent aux enseignants-tuteurs (...). » (p.57)

La possibilité de gérer les inscriptions est un atout de taille dans la mesure où Espace 19 tient à préserver la confidentialité et les ressources pédagogiques conçues dans le cadre des actions mises en place par l'association (qu'elles soient créées par les coordinatrices ou par les animateurs). Si nous avons opté pour une plateforme Moodle, c'est aussi parce que j'en connaissais déjà la plupart des fonctionnalités et que j'avais eu l'occasion d'en administrer une dans un autre contexte. Nous gagnions là un temps précieux dans l'élaboration du dispositif en ligne !

Nous précisons que là encore, il s'agit d'un outil évolutif, qui doit se construire en même temps que les utilisateurs le découvrent. De plus, il restera provisoire tant qu'il n'aura pas fait ses preuves auprès de la majorité des futurs utilisateurs.

3.2.2. Le choix des fonctionnalités et des contenus

Nous abordons ici le volet plus technique de notre projet. Au sein de la plateforme pour laquelle nous avons opté, nous avons cherché les fonctionnalités et les contenus adaptés à nos objectifs.

Pour la coordination

La fonction de coordination est complexe, elle réunit dans le contexte qui est le nôtre plusieurs « missions ». Pour chacune de ces missions, nous avons essayé de projeter quelle fonctionnalité d'une plateforme Moodle serait appropriée dans le tableau suivant :

« missions » du coordinateur	Fonctionnalités sur Moodle propres à susciter la motivation et l'autonomie
Assurer l'animation de l'équipe, favoriser les échanges (convivialité, esprit de « communauté »)	Forums, sondages (la question du mois), Liens divers vers des articles concernant notre problématique de travail, Parution de témoignages écrits de bénévoles et de stagiaires (étiquette du premier thème, clavardages)
Définir un cadre de travail (procédures, objectifs, etc.)	Mise à disposition d'outils cadres (référentiel, fiches séquences, présentation de l'association)
Répartir les tâches, favoriser le travail collaboratif	Forums ²⁷ , clavardages, wikis éventuellement
Diffuser les informations concernant le secteur et l'association	Forum des nouvelles, calendrier, liens vers le site Internet et le blog de l'association, mise en valeur des informations relatives à l'actualité des ASL, surtout les supports photo et vidéo (étiquettes, pages web)
Constituer un repère relatif à l'éthique du travail social	Mise à disposition de ressources (charte d'Espace 19), liens vers des sites de référence

Pour l'autoformation

Pour ce qui est de l'autoformation, nous souhaitons donner un prolongement aux contenus des formations en présentiel, en les adaptant et en les simplifiant, afin qu'on puisse les

²⁷ « L'écrit asynchrone tend à rapprocher la communication par forum des situations classiques de production écrite ou du courrier électronique. Deux caractéristiques sont particulièrement intéressantes : la souplesse chronologique qu'autorise le temps différé et la permanence de l'écrit qui fait du forum l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement. Cette permanence liée à l'accessibilité permet à la fois de parler d'extériorisation et de partage de la cognition, au même titre que lorsque deux personnes rédigent ensemble un texte sur le même ordinateur. » Mangenot (2006) p. 59.

(re)découvrir et se les approprier en autonomie, y naviguer à son rythme. Nous présenterons ces contenus par le biais de pages web, assorties de petites activités autocorrectives, pour l'autoévaluation (tests et quizz). Un thème sera explicitement consacré aux contenus de formation, en reprenant les intitulés du plan de formation en présentiel existant. Les tâches ouvertes proposées seront de l'ordre de la préparation d'activités courtes ou de séquences pédagogiques complètes, selon les capacités des apprenants-animateurs, et selon leurs besoins et leurs objectifs.

Afin de créer un dispositif autonomisant, nous nous appuyons sur le principe suivant déjà évoqué précédemment :

« Un dispositif autonomisant est constitué des trois éléments suivants :

- un centre de ressources
- un dispositif d'accompagnement
- un travail autonome » (Soubrié, p. 8 et 9)

Ces contenus de formation seront donc complétés par un « pôle ressources » virtuel. Partant du principe que certains animateurs sont souvent trop peu formés pour élaborer de toutes pièces des séquences pédagogiques performantes, nous mettrons à disposition des fiches exemples classées selon les rubriques référencées dans le référentiel de formation des ASL (et reliées directement à ce référentiel). Ce « pôle ressources » contiendra une boîte à idées et des liens vers des sites ressources tels que ceux de nos partenaires (cœurs à lire, ASL web²⁸, etc.). Les forums demeureront dans un premier temps le principal outil d'accompagnement et de guidage des animateurs dans leur parcours, laissant la porte ouverte à la collaboration, puisque chaque groupe (binômes, trinômes en charge du même groupe) aura un fil de discussion qui lui sera réservé. Les coordinatrices pourront donc garder un œil sur ce processus de travail, et s'appuyer sur ces observations pour faire le point à l'occasion des rencontres dans les locaux de l'association.

Adaptation des contenus et ergonomie

Parce que l'on ne peut pas se contenter de transposer les contenus de formation en présentiel sur un support multimédia, il nous faudra les adapter en prenant en compte plusieurs

²⁸ <http://www.aslweb.fr/s/accueil/> ; <http://www.coeurs-a-lire.org/>

données : l'interface, les capacités des utilisateurs, l'architecture interne de la plateforme ou encore le type d'interaction que l'on souhaite créer.

« [...] les interfaces entre apprenant et ressources ont un rôle stratégique. On pourrait reprendre la métaphore du fil d'Ariane, mais pour autoriser une déambulation ou une simulation de déambulation, ce sont au préalable des porches, des accès, des ponts, des seuils et donc des frontières qui sont en cause. Aussi est-il impératif de développer des recherches en ergonomie à l'échelle des environnements d'apprentissage comme à celle des multimédias (D.A. Norman, 1996). »

[Barbot, 2000, p. 59]

C'est donc dans cet esprit que nous nous sommes intéressés à la notion d'ergonomie et d'utilisabilité des sites Internet.

« Une des mesures de qualité privilégiée lorsque l'on parle des interfaces Web est leur utilisabilité.

L'utilisabilité englobe plusieurs qualités :

- l'utilité par rapport à la tâche et aux services rendus,
- l'accessibilité des informations pour les utilisateurs,
- la facilité d'apprentissage et la facilité d'utilisation,
- l'attrait visuel de l'interface.

Si les principes précédents sont respectés, alors l'utilisateur a toutes les chances d'être satisfait. »²⁹

La question du profil des utilisateurs est ici fondamentale. Nous devons évaluer leurs besoins, leurs attentes, mais aussi leurs habitudes de travail et leur familiarité avec Internet. Il est évident que nous sommes confrontés à un public au profil très hétérogène. Nous nous adapterons de préférence aux utilisateurs qui sont peu habitués à manipuler les outils informatiques, afin de ne pas les marginaliser. Evidemment, ce qui fait l'unanimité, c'est qu'ils ne souhaitent pas que leur tâche soit compliquée par l'arrivée d'un nouvel outil. Nous souhaitons donc porter notre attention sur la charge perceptive et mnésique de l'interface, en ne la surchargeant pas, pour ne pas nuire à sa lisibilité et pour que les utilisateurs y trouvent vite leurs repères et mémorisent les rubriques.

²⁹ Informations disponibles en ligne sur le site Webergos, <http://www-public.int-evry.fr/~milon/index.php>, consulté en août 2010.

« On doit apprendre à gérer la présence de barres d'outils, d'ascenseurs, de liens et d'icônes divers dont la présentation peut être récurrente au fil des pages ou indexée à certaines d'entre elles [...] Il s'agit alors, en termes de liens, de fenêtrage à l'écran, de jouer des outils et fonctionnalités offertes pour les informer, c'est-à-dire les mettre en forme, les rendre signifiants en regard de besoins identifiés puis des choix et des priorités qui en découlent. »
[Bourdet, 2006, p. 33]

Afin de favoriser l'appropriation de la plateforme par ses futurs utilisateurs, il convient donc de centrer notre approche sur l'utilisateur cible, ce qui suppose une « conception intégrée », c'est-à-dire concertée et assortie d'un plan de formation destiné à accompagner les animateurs dans leur utilisation de l'outil, une « évaluation immédiate et continue » auprès des mêmes utilisateurs, et une « conception itérative ».

« Il est différent de travailler en présence d'un public – avec lequel les échanges permettent de calibrer toutes les difficultés -, et de mettre du matériel à disposition d'apprenants qui travailleront seuls. Aussi est-il nécessaire de travailler en équipe et de tester le matériel avant de le faire utiliser. L'enjeu est d'être capable de concevoir le centre d'auto-apprentissage comme une interface dont l'ergonomie et l'efficacité séduisent et dynamisent les apprenants. »
[Barbot, 2000, p. 101]

Dans un tel contexte d'autoformation, la question des contenus est subordonnée à celle de leur utilisabilité. Pour reprendre encore les mots de Marie-José Barbot (2000) :

« Il est important de respecter quelques règles pour que le matériel soit, suivant les termes de H. Holec (1995), autosuffisant, c'est-à-dire que sa présentation soit compréhensible, que des activités soient proposées avec leur objectif ou que des renvois à d'autres activités existent. » (p. 87)

Pour finir, notons que nous devons effectuer le choix des contenus en concertation avec les animateurs les plus investis, qui évalueront à partir de leur expérience personnelle leur degré de pertinence, et nous aideront à les vulgariser si nécessaire, afin de les rendre plus faciles d'accès, sur la forme comme sur le fond.

3.2.3. *La répartition des tâches*

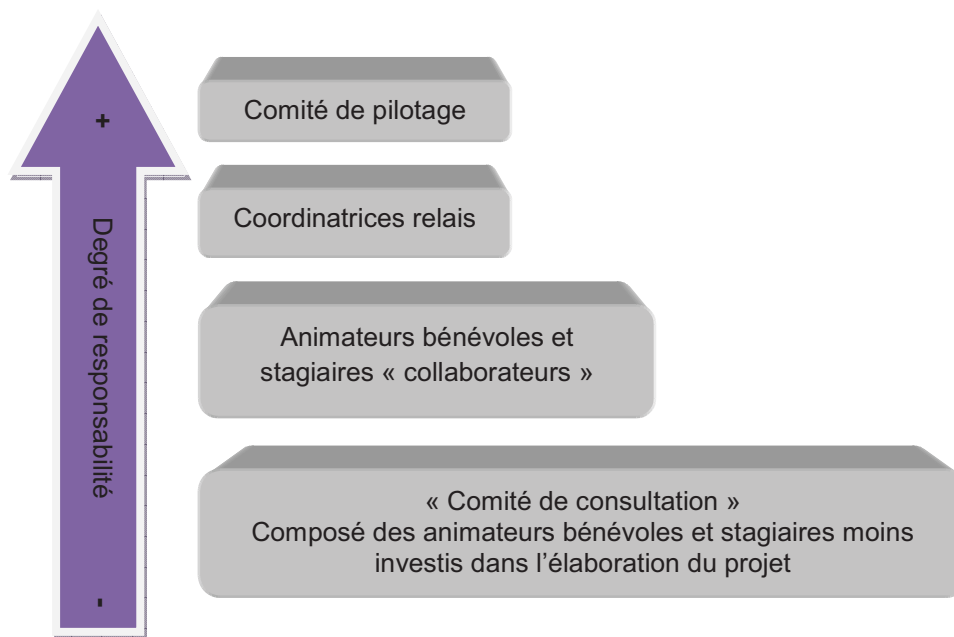
« Qui fait quoi ? » pendant la phase d'élaboration du dispositif

« La première instance à définir concerne le pilotage de l'action et l'identification des instances de décisions et d'exécution, c'est-à-dire le rôle et le statut des différentes personnes

impliquées. En tout état de cause, on ne saurait sous-estimer le rôle du relationnel car il est tout à fait central. »

[Barbot, 2000, p. 74]

Nous avons adapté la démarche de mise en place d'un centre d'auto apprentissage tel que l'envisage Barbot à la notre. Il nous semble en effet qu'un tel principe est tout à fait transposable à notre situation. Nous avons donc identifié plusieurs types d'acteurs qui se situent à des niveaux de responsabilité divers dans le déroulement de notre projet. Nous les avons représentés dans le schéma suivant :



Le comité de pilotage est composé du directeur adjoint de l'association, lui-même tuteur de stage, et de moi-même, chef de projet. Nous jouons ainsi le rôle de décideurs capables d'arbitrer la conduite du projet. Nous sommes à même de planifier les dates-clé, d'évaluer les besoins, d'analyser les différentes données, de faire les choix stratégiques, d'envisager des remédiations, de faire le lien avec les éventuels partenaires et nous sommes les garants de la cohérence du projet avec la politique de l'association, conformément aux contraintes imposées notamment par les financeurs.

Les coordinatrices relais sont les opératrices de terrain. Ce rôle est assumé par mes deux homologues et moi-même (j'ai donc une double fonction), en tant que responsables du secteur formation-insertion dans les trois centres d'Espace 19. Cette responsabilité s'exerce dans le face à face avec les futurs utilisateurs du dispositif. Il s'agit de collecter les données, de diffuser l'information relative au projet, d'animer les temps de travail en groupe (entretiens

focalisés, ateliers de testing, rencontres informelles) et les entretiens individuels, de communiquer les informations recueillies et les analyses effectuées au comité de pilotage.

Les animateurs bénévoles et stagiaires « collaborateurs » sont les futurs utilisateurs les plus investis dans le dispositif des ASL. Souvent impliqués dans l'association depuis plusieurs années, ils ont déjà participé au projet « pôle ressources » depuis 2006, oeuvrant collectivement à l'amélioration des pratiques pédagogiques de l'association et à la capitalisation des différents outils et supports. Nous utilisons le terme « collaborateurs » dans la mesure où toutes les étapes de l'élaboration du dispositif sont négociées avec eux. Force de proposition, ils peuvent soumettre au comité de pilotage via les coordinatrices relais des idées ou de nouvelles orientations pour le projet. Ils assument aussi un rôle de décision, notamment dans les ateliers de testing des outils en construction.

Enfin, le « comité de consultation » est composé des autres animateurs, qui ne souhaitent pas s'impliquer de manière trop active dans la démarche (sachant combien cela peut être chronophage). Toutefois, ils participent aussi au projet en remplissant les questionnaires d'évaluation des besoins ou d'évaluation continue, dans la mesure de leurs disponibilités. Ils sont aussi les destinataires de la communication diffusée sur les avancées du projet.

Difficultés rencontrées dans le cadre d'un travail collaboratif

Les difficultés rencontrées dans la réalisation de notre projet sont inhérentes au manque de moyens alloués à des actions comme la nôtre. Nous avons pu constater que mes homologues coordinatrices n'ont pas toujours pu mobiliser leurs équipes comme nous l'avions souhaité. Leur manque de temps ne les a pas toujours autorisées à prendre le recul nécessaire à la réalisation du projet. Par conséquent, le travail effectué par les bénévoles et stagiaires les plus impliqués est surtout parti d'Espace Cambrai, où je pouvais consacrer plus de temps à la mobilisation des troupes, à la réflexion et, ce qui est fondamental, à l'accompagnement. L'autonomie, qu'elle s'inscrive dans la démarche d'élaboration ou dans l'utilisation du dispositif en ligne, ne se décrète pas, elle se construit, comme nous l'avons déjà dit, et cela nécessite un accompagnement. Si l'accompagnement est insuffisant, la confiance des apprenants-animateurs en est altérée, et ces derniers sont alors prompts à se désengager. Tout comme pour le projet « pôle ressources » qui a posé les jalons de notre action, nous constatons que l'implication des acteurs à l'échelle de l'association demande beaucoup de temps. Ce que l'équipe d'Espace Cambrai a pu réaliser peut être suivi et complété dans les autres centres, mais nous savons d'ores et déjà que cela dépassera la période du stage. Nous ne considérons pas ce constat comme un échec dans la mesure où toute recherche-action se

nourrit des difficultés rencontrées pour atteindre des objectifs qui s'adaptent aussi à l'évolution des besoins des bénéficiaires.

En ce sens, si les animateurs « collaborateurs » sont assez peu nombreux, le « comité de consultation » joue un rôle voué à se développer. Les bénévoles et stagiaires des autres centres participent surtout par leurs commentaires à l'occasion des réunions, leurs réserves, leurs réticences, c'est-à-dire par leur évaluation du dispositif en construction. Ce partage des tâches nous fait glisser de nos objectifs de travail collaboratif vers un travail plus coopératif, dans la mesure où nous avons cessé de chercher à négocier toutes les innovations et les avancées avec l'ensemble des acteurs. En définissant ce rôle de consultation comme une étape déterminante de l'élaboration du dispositif, nous comptons valoriser une participation à part entière, complémentaire du travail de « conception pure ». Nous tâchons ici de centrer notre démarche sur la relation à l'apprenant-animateur, et pour reprendre les mots de Barbot (2000) : « Il s'agit d'assurer sur le plan psychologique ce que Moreno appelle « les besoins de sécurité, de valorisation et de création » des apprenants » (p. 109). Dans un dispositif de coordination et de formation, tout comme dans la phase d'élaboration de ce dispositif, Tous les acteurs jouent un rôle. L'important est de mettre en valeur cette réalité, afin que les acteurs les moins investis ne se sentent pas mis à l'écart, marginalisés et que la porte reste ouverte s'ils souhaitent passer à un degré supérieur de responsabilité dans le processus créatif. C'est ici que la communication et la transparence sont fondamentales : nous nous sommes efforcés de communiquer auprès de tous, et le plus régulièrement possible, sur les avancées du projet, non sans difficultés bien sûr, faute de temps le plus souvent.

3.3. Les perspectives

3.3.1. *La formation des utilisateurs*

Pour les animateurs qui ont déjà leurs habitudes de travail, le principal obstacle à la bonne utilisation du dispositif sera l'appréhension de l'outil et la résistance au changement, précédemment évoquée. C'est pour cela qu'un accompagnement sera indispensable. Avant d'envisager ce suivi, il convient d'élaborer un plan de formation destiné à familiariser les animateurs à l'utilisation de la plateforme, c'est-à-dire, pour une découverte et une appropriation de la dimension technique de l'outil autant que des ressources. Le principe est toujours le même : nous partons du postulat que l'utilisation de la plateforme en autonomie ne se présume pas, cela s'apprend.

Accueil des futurs nouveaux animateurs

A l'approche de la rentrée scolaire, le recrutement de bénévoles et de stagiaires est une période décisive. Il s'agira de présenter la plateforme aux futurs animateurs comme un outil indispensable de notre dispositif, qu'il convient de s'approprier, au même titre que les objectifs visés par le secteur formation-insertion, que le référentiel de formation des ASL et que les valeurs défendues par l'association. Cela doit être mentionné à l'entretien de premier accueil et dans le « contrat » que signe toute personne qui s'engage bénévolement dans l'association.

Les nouveaux bénévoles et stagiaires sont des « candidats » privilégiés parce qu'ils n'ont pas d'autres habitudes de travail, et qu'ils sont souvent très demandeurs d'outils de formation, de supports ou de conseils pédagogiques. L'enjeu est donc de valoriser ici la plateforme comme une plus value dans leur pratique de formateurs. Ils ne seront jamais livrés à eux-mêmes, parce qu'ils pourront consulter les ressources depuis chez eux, à tout moment, poser les questions qu'ils souhaitent sur les forums, et ce même si les coordinatrices ne sont pas disponibles pour y répondre, puisque les bénévoles « expérimentés » ou « collaborateurs » pourront prendre le relais. La garantie qu'une formation leur sera proposée, prise en charge par ces mêmes animateurs expérimentés en cas de non disponibilité des coordinatrices leur permettra d'aborder leur bénévolat ou leur stage avec une plus grande sérénité, en ayant vraiment la possibilité de développer le sentiment d'appartenir à une équipe de travail, où tous les moyens sont mis en œuvre pour améliorer les ASL au bénéfice de notre public migrant.

Le cas particulier des animateurs n'ayant pas accès à Internet

Reste une donnée que l'on doit absolument prendre en compte : certains animateurs, surtout parmi les bénévoles, n'ont pas d'accès à Internet ou sont totalement réticents à utiliser l'outil informatique en général. Certes, ils sont peu nombreux et tendent à l'être de moins en moins. Toutefois, il nous semble important de ne pas les marginaliser en les mettant à l'écart du dispositif. C'est pour cette raison que toutes les ressources accessibles en ligne, ainsi que les nouvelles, l'essentiel des publications devront être imprimées ou retranscrites et organisées de manière claire et exhaustive, en consultation libre dans les locaux du centre social. Evidemment, cela nécessitera du temps et des mises à jour régulières, c'est pourquoi nos objectifs sont fixés sur le long terme. Toutefois, les échanges du forums resteront réservés aux utilisateurs de la plateforme, à moins que l'on envisage d'afficher occasionnellement des idées ou remarques pertinentes parues lors de ces échanges, si l'on estime qu'elles peuvent

être utiles à l'ensemble des acteurs³⁰, donner « l'exemple » ou susciter de nouvelles réflexions.

3.3.2. *Le rôle des coordinatrices*

Les coordinatrices de secteur auront un rôle déterminant en ce qui concerne les perspectives du projet. Aussi doit-on s'interroger sur les compétences qu'elles devront mettre en œuvre afin de poursuivre cette recherche-action.

Un rôle déterminant, faisant appel à une polycompétence

« Une nouvelle terminologie pour désigner l'enseignant – conseiller, tuteur, intermédiaire, accompagnateur, référent, animateur, facilitateur, guide, évaluateur des apprentissages – témoigne d'interrogations fortes autour du rôle de médiateur de l'enseignant. »

[Barbot, 2000, p. 101]

Ce qui est certain, c'est que ces interrogations confirment la complexification du rôle de l'enseignant/formateur³¹.

« Les nouveaux profils des enseignants impliquent l'acquisition de polycompétences. Pourtant, ce qui est en question n'est pas tant l'acquisition de techniques qu'un déconditionnement par rapport à des représentations transmises par les situations d'enseignement classiques puisque tous les paramètres de cette situation sont radicalement remis en question.

Dans une première étape de formation, il faudrait déterminer quelles sont les techniques à acquérir et les sérier autour de deux axes : celui qui concerne la sélection, la gestion, la diffusion des ressources d'une part, et celui qui touche à la relation éducative de l'autre, c'est-à-dire la médiation humaine. »

[Barbot, 2000, p. 99]

Il est difficile de trancher sur la dénomination qui s'adaptera le mieux à cette nouvelle réalité. C'est pourquoi nous privilégierons le terme de coordinatrices, qui nous semble plus riche sémantiquement et privilégie le statut administratif. Mais ce maintien du terme ne nous dispense pas de lister les différentes fonctions qu'il s'agira d'assumer. Jean-François Bourdet

³⁰ Si tel est le cas, on devra prévoir un tableau d'affichage à cet effet.

³¹ Nous rappelons ici, pour des besoins d'adaptation de la terminologie utilisée par Barbot au contexte d'autoformation qui est le nôtre, que les apprenants sont les animateurs bénévoles et stagiaires et que les enseignants/formateurs sont les coordinatrices.

(2006) distingue dans ses analyses des situations de tutorat en ligne différents domaines de fonction, qu'il classe de la manière suivante :

- « - R1 rôle disciplinaire (exposé du référent du cours, matière enseignée)
- R2 rôle d'imposition (ordre des tâches, moyens requis)
- R3 rôle d'animation (gestion du groupe et de ses interactions)
- R4 rôle de ressource (aide, mise en adéquation des besoins par rapport au contenu)
- R5 rôle de parité (soutien au cheminement, participation à la tâche comme acteur)
- R6 rôle de contrôle (validation des trajets et des acquis)
- R7 rôle de régulation (négociation entre les attentes et les besoins, aménagement du parcours) » (p. 37)

Ici, dans notre contexte d'intervention, nous pouvons anticiper l'importance des rôles R 3, 4, 5 et 7 évoqués par Bourdet. En effet, étant donné que nous nous adressons à un public non captif d'adultes volontaires, le rôle disciplinaire peut être mis de côté. Il s'agira plutôt d'un rôle de référent garant du respect des valeurs de l'association et des objectifs généraux du secteur. La polycompétence que doivent assumer les coordinatrices est une clé de la bonne conduite du projet, et elle s'exercera « sous le signe » de la *médiation*.

Médiation versus médiatisation

Dans notre dispositif, le rôle des coordinatrices s'apparente à celui de l'enseignant tuteur tel que le présente Soubrié (2006b) :

« une personne-ressource qui soutient la motivation du groupe, limite le décrochage, guide le groupe en posant des questions. C'est un médiateur et un accompagnateur. Il est proactif. Selon les groupes, ses interventions peuvent varier. Son rôle est pédagogique, il est davantage centré sur le processus que sur la production de contenus. » (p. 25)

En effet, comme le souligne aussi Barbot, « faire fonctionner des dispositifs d'autoformation à visée autonomisante implique l'acquisition de compétences avant tout liées à la médiation » (p. 99). L'utilisation des TICE ne remplace pas l'activité humaine de coordination, d'ajustement, de facilitation. C'est en cela qu'il convient d'éviter la « médiatisation », au bénéfice de la « médiation ».

« Les médiations sont ce qui s'interpose entre l'apprenant et le monde, ou l'objet à connaître, et qui remplissent une fonction de structuration et de facilitation dans la construction des apprentissages. Par les diverses médiations qu'il instaure entre les différents acteurs du système (apprenants, enseignants, formateurs), le dispositif remplit une fonction de structuration des apprentissages ou des processus de formation, en favorisant et en stimulant

tant les interactions horizontales que verticales entre les acteurs et les apprenants avec la tâche, les contenus de formation, leurs rôles, leurs rapports aux savoirs ».

[Brodin, 2004]

Il s'agit bien de s'éloigner d'une conception "technocentrée" de l'instrumentalisation de l'action pour aller vers une conception "anthropocentrée" du travail collectif, car la médiation est aussi un concept clé dans la construction de l'autonomie :

« Selon P. Moeglin : "Il n'est pas exact par exemple qu'il suffise que des ressources éducatives soient disponibles pour qu'elles fassent *ipso facto* l'objet d'une véritable appropriation [...] et il est tout aussi inexact que l'autonomie de l'apprenant puisse être posée au départ du processus éducatif comme sa condition prérequis, alors qu'elle en est le terme, le résultat éventuel, lorsque ce processus a été conduit avec succès et grâce aux médiations dont le postulat de l'autonomie initiale prétend justement se passer." (p.247) Brezolles, 20 octobre 1999 »

[Barbot, 2000, p. 113]

Ce rôle de médiation n'est pas nouveau pour les coordinatrices du secteur formation-insertion. Nous étions déjà conduites à l'exercer dans l'accompagnement des animateurs sur site. Il convient de développer cette compétence dans un environnement virtuel, ce qui suppose le développement de compétences techniques et de nouveaux réflexes. Notre rôle essentiellement proactif jusqu'à présent doit se doubler d'un rôle réactif, allant de paire avec une veille pédagogique et un suivi des utilisateurs³². Cela sera sans doute difficile, dans la mesure où le temps à consacrer par exemple à la lecture des contributions sur la plateforme sera réduit. C'est là qu'intervient la responsabilité des animateurs eux-mêmes dans la bonne marche du dispositif.

3.3.3. *Le rôle des utilisateurs*

Parce que les coordinatrices auront de moins en moins de temps à consacrer à la coordination et à la formation des animateurs d'ASL, il est important que les utilisateurs eux-mêmes s'approprient le dispositif ainsi que les fonctions de médiation nécessaires à son

³² J.F. BOURDET « Il y a là un renversement profond des manières de faire qui posent un in-put et un out-put apprenant : dans la relation tutorale en ligne, c'est précisément l'inverse qui est constaté, le tuteur travaillant de manière bien plus réactive que proactive et singulière que répétée. » p. 38

fonctionnement. C'est pour permettre cette appropriation que nous avons intégré les utilisateurs en amont, au moment des décisions stratégiques précédant l'élaboration et au moment des premiers pas dans l'élaboration elle-même. Dans la mesure où notre démarche est de type itératif, dans le cadre d'une recherche action dont les jalons ont déjà été posés depuis 2006, nous estimons que l'expérience doit se poursuivre au-delà des dates de stages. En l'absence de l'initiatrice du projet, ce sont bien les utilisateurs qui s'en feront les porteurs, soutenus évidemment par les coordinatrices relais, dans la mesure de leurs disponibilité.

L'évaluation et l'autoévaluation

L'évaluation doit être prise en charge par les utilisateurs régulièrement, c'est une condition nécessaire à la bonne marche du projet et à son développement au plus près des besoins qui évoluent en permanence. Toutefois, les utilisateurs laissés à eux-mêmes n'auront pas nécessairement le recul pour traduire les remarques et les nouveaux besoins recensés en objectifs et en ajustements du dispositif. Si leur rôle est essentiel, il représente un réel enjeu. Ne faut-il pas la présence d'un référent expert pour poursuivre une telle démarche ? Dans ce contexte, il conviendra de s'appuyer sur les bénévoles et stagiaires « collaborateurs » qui se sont investis pendant la période du stage. En plus de leur rôle de « collaborateurs » lors de la phase de conception, ils devront jouer le rôle de passeurs, de guides, d'accompagnateurs, pour les nouveaux utilisateurs, à condition de leur laisser des outils opérationnels pour mener à bien ces évaluations³³.

Les bénévoles « passeurs »

Parce que les stagiaires ne restent pas d'une année sur l'autre, les « passeurs » doivent être des bénévoles fidélisés. Nous pensons que cette fonction doit donner lieu à un « contrat » particulier avec l'institution. Dans la mesure où ils assumeront un rôle important d'accompagnement auprès de leurs pairs, il importe de formaliser une fiche de poste adaptée.

³³ Nous en revenons à la notion d'autonomie. Pour que les utilisateurs assument leur autoévaluation et sollicitent celle de leurs pairs, il faut leur donner accès à des outils pertinents et efficaces, comme des questionnaires ou des grilles qui leur permette de s'exprimer dans un cadre donné.

Conclusion

Dans le cadre de ce stage, je me suis employée à mettre ma connaissance du milieu associatif, acquise au cours de quatre années de travail, au service d'un projet d'amélioration du dispositif des Ateliers Sociolinguistiques dans une structure de proximité : les centres sociaux d'Espace 19. Au niveau concret, la demande de la direction, complétée par une analyse des besoins des animateurs bénévoles ou stagiaires de ces ASL, m'a engagée vers un projet ambitieux. Il s'agissait de mettre en place un dispositif de coordination et d'autoformation en ligne propre à compléter le système « en présentiel » existant. La démarche qui s'en est suivie a vite mis à jour une problématique dans laquelle les notions de coordination et de formation croisent celles de l'autonomisation et de la motivation, et ce particulièrement lorsqu'il s'agit de dispositifs en ligne.

La rédaction de ce mémoire m'a permis de revenir sur cette expérience, et de formaliser la façon dont cette problématique a orienté la conduite du projet. En effet, c'est à partir de ces questionnements que la pratique se confronte à un cadre théorique dont le rôle est fondamental quand il s'agit d'effectuer des choix stratégiques en connaissance de cause.

Le bilan de ce stage est très positif dans la mesure où j'ai acquis une méthodologie de travail plus rigoureuse en matière d'ingénierie de la formation (et d'ingénierie pédagogique), ce qui était l'un de mes principaux objectifs en commençant ce master 2. J'ai aussi tenté de poser le plus souvent possible un regard réflexif sur l'ensemble de la démarche, sur la nature de la participation des acteurs, sur les avancées du projet, sur les difficultés rencontrées et sur les différentes interactions en jeu. Il n'a pas été toujours facile de sélectionner les informations et de les synthétiser lors de la rédaction de ce mémoire, mais il me semble à présent important de souligner qu'à l'issue du stage, même si le dispositif en ligne restait inachevé et non opérationnel en l'état, les bases d'un travail collectif étaient posées. Les acteurs impliqués disposaient d'une base technique et théorique, ainsi que d'outils cadres (diagnostic, cahier des charges, référentiel d'évaluation) propres à les guider dans la poursuite de l'action.

Les centres sociaux, parce qu'ils s'inscrivent dans une tradition d'éducation populaire, jouent souvent ce rôle de « laboratoires d'innovations sociales ». Ils sont régulièrement confrontés à des problématiques lourdes, tant au niveau des besoins de leur public que de la recherche de

moyens financiers et humains pour mener à bien des actions appropriées. Leur force relève donc de la synergie des volontés en jeu et de la recherche de solutions sur le long terme, qui sont à construire à travers des projets comme celui-ci, par avancées progressives, par tâtonnements, en impliquant les différents acteurs concernés.

Bibliographie

ANLCI - Forum permanent des pratiques (2005). *La place des bénévoles dans la formation de base et l'enjeu de la participation des bénévoles*. Rencontre internationale du 5-7 avril 2005, Lyon.

BARBOT, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.

BLIN, F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. In T. Chanier & M. Pothier (dir.), *Hypermédia et apprentissage des langues, études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 215-226.

BOURDET, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur. In C.Dejean-Thircuir & F. Mangenot (Coord.) (2006). les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation [numéro spécial]. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet 2006. Paris : CLE International.

BRODIN, E. (2004). Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques. In C.Develotte et M. Pothier (dir.), *la notion de ressources à l'heure du numérique* (pp. 23-41). Lyon : ENS Editions.

BRUGVIN, M. (2005). *Formations ouvertes et à distance. Développer les compétences à l'autoformation*. Paris : L'Harmattan.

CARRE, P., MOISAN, A. & POISSON, D. (1997). *L'Autoformation* (Pédagogie d'aujourd'hui). Paris : PUF

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre Enseigner Evaluer*. Paris : Didier.

DEJEAN-THIRCUIR C. & MANGENOT F. (Coord.) (2006). les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation [numéro spécial]. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet 2006. Paris : CLE International.

DEJEAN-THIRCUIR, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 11, n°1, 7-32. Revue en ligne : <http://alsic.org>

DEVELOTTTE, C. (2006). *Didactique du FLE et approches discursives de l'interculturel*, Cours. Master mention sciences du langage spécialité Fle, 2^{ème} année. Cned – Université Stendal-Grenoble 3.

ETIENNE, S. (2008). *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*. Paris : Didier

FRANCES, R. (1995). *Motivation et efficience au travail*. Bruxelles : Mardaga.

GIORDAN, A. (2005). Vive la motivation ? , *Cahiers pédagogiques CRAP*, n° 429-430.

Dossier : « Cette fameuse motivation ». [En ligne] <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article1359>

JEZEGOU, A. (2002). "Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant". *Éducation Permanente*, n° 152. pp. 43-53.

LINARD, M. (2002). "Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation". *Éducation Permanente*, n° 152. pp. 143-155. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000275>

LINARD, M. (2003). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie". In Albero, B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès / Lavoisier. pp. 241–263. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/en/>

MANGENOT, F. (1992). *Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères*, Conférence tenue au congrès national de l'association LEND. Consultable en ligne : <http://www.epi.asso.fr/revue/73/b73p121.htm>

MANGENOT, F. (2006). *Apprentissages collectifs assistés par ordinateur, Ingénierie de la formation à distance via Internet*. Cours. Master mention sciences du langage spécialité Fle, 2^{ème} année. Cned – Université Stendal-Grenoble 3.

MONTANDON, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*, Paris, l'Harmattan

MUCCHIELLI, R. (1987) *Les motivations*. Collection Que sais-je ? Paris : Éditions PUF (2e éd.).

POISSON, D. (2006). *Les piliers de l'autoformation en questions ? Fondements théoriques et pratiques des ingénieries des dispositifs de formations ouverts à visée autonomisante*. 7^{ème} colloque européen sur l'auto-formation « faciliter les apprentissages autonomes », ENFA, Auzeville, 18-20 mais 2006.

REMAUD, D. (2006). *Ingénierie de la formation*. Cours. Master mention sciences du langage spécialité Fle, 2^{ème} année. Cned – Université Stendal-Grenoble 3.

SOUBRIE, T. (2005). "Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants". *Actes du colloque SIF 2005*, 12-13 décembre 2005, Paris. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/05/63/08/PDF/Soubrier.pdf>

SOUBRIE, T. (2006). Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE. In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (Coord.) (2006). les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation [numéro spécial]. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet 2006. Paris : CLE International.

SOUBRIE, T. (2006) *Apprentissages collectifs assistés par ordinateur, Dispositifs autonomisants*. Cours. Master mention sciences du langage spécialité Fle, 2^{ème} année. Cned – Université Stendal-Grenoble 3.

ZOUROU, K. (2006). Effets de l'instrumentation sur les apprentissages collectifs dans une formation hybride aux TICE. In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (Coord.) (2006). les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation [numéro spécial]. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet 2006. Paris : CLE International.

Résumé :

Dans le cadre d'une structure associative de proximité (Espace 19, Paris 19ème) dispensant des cours de Français Langue Etrangère et d'alphabétisation à destination d'un public migrant, nous avons travaillé à l'élaboration d'un **dispositif d'auto formation et de coordination en ligne** de l'équipe pédagogique, constituée de référents salariés et d'une cinquantaine de bénévoles. Tous ces acteurs évoluant dans des lieux et à des horaires différents, la création d'un tel dispositif permettait de proposer un pôle ressources, un outil d'information et de formation, auquel chacun pourrait avoir accès à tout moment. Il s'agissait de poser les bases d'une communauté de travail cohérente, afin d'harmoniser les pratiques de chacun, au bénéfice d'un public en difficulté et déjà en manque de repères. Le défi était donc de miser sur la motivation et le développement de l'autonomie des membres de cette équipe pédagogique, en élaborant un tel outil de façon collaborative, et ce, dès les premières étapes du projet. Nous avons procédé dans la logique d'une démarche itérative, en évaluant autant que possible les différentes avancées du projet afin de proposer les réajustements nécessaires au fur et à mesure de la conception de l'outil en ligne. Le présent mémoire retrace la mise en place de ce projet à travers la présentation détaillée du contexte d'intervention, du cadre théorique sous-jacent et du cadre méthodologique adopté pour sa mise en oeuvre.

Mots clés :

Autonomie, Motivation, Travail collaboratif, TICE, démarche itérative, analyse des besoins, démarche qualité