



**HAL**  
open science

## Introduction d'un espace Ressources FLE/FLS en ligne pour les formatrices de Frate formation conseil : quels impacts sur les pratiques des formatrices ?

Hélène Cartraud

### ► To cite this version:

Hélène Cartraud. Introduction d'un espace Ressources FLE/FLS en ligne pour les formatrices de Frate formation conseil : quels impacts sur les pratiques des formatrices ?. Linguistique. 2011. dumas-00670513

**HAL Id: dumas-00670513**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00670513>**

Submitted on 15 Feb 2012

**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.



# **Introduction d'un espace Ressources FLE/FLS en ligne pour les formatrices de Frate formation conseil Quels impacts sur les pratiques des formatrices ?**

**Nom : CARTRAUD  
Prénom : Hélène**

**UFR des SCIENCES DU LANGAGE**

---

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits - Mention Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : spécialité FLE

Sous la direction de CHARLOTTE DEJEAN-THIRCUIR

Année universitaire 2010-2011

## REMERCIEMENTS

Je remercie Frate formation conseil de m'avoir accueillie pour la réalisation de mon stage de deuxième année de Master FLE et de m'avoir témoigné sa confiance pour concevoir et animer l'espace Ressources FLE/FLS. Je remercie plus particulièrement Nathalie Bourrin pour son soutien et nos grandes discussions. Je remercie également Georges Bay-Nouailhat pour son regard extérieur.

Je remercie Anne-Sophie C. pour sa participation, son soutien et son enthousiasme.

Je remercie Madame Charlotte Dejean-Thircuir qui, par sa disponibilité, ses conseils et ses encouragements, m'a soutenue tout le long de ce travail.

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION .....	5
PARTIE 1.        CONTEXTE ET DEFINITION DU PROJET .....	7
1.1 L'association Frate formation conseil et le FLE .....	7
1.1.1 <i>L'association</i> .....	7
1.1.2 <i>le FLE</i> .....	8
1.2 Le projet .....	12
1.2.1 <i>La genèse du projet</i> .....	12
1.2.2 <i>La commande</i> .....	13
1.2.3 <i>Création d'un dispositif de mutualisation et d'échanges</i> .....	13
1.3 Outils de collecte des données .....	16
1.4 Déroulement de la démarche mise en œuvre pour conduire le projet .....	17
1.5 La problématique .....	20
PARTIE 2.        CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE-ACTION .....	22
2.1 Implication et motivation au travail .....	22
2.1.1 <i>L'implication au travail</i> .....	22
2.1.2 <i>La motivation</i> .....	23
2.2 Facteurs d'implication .....	25
2.2.1 <i>Confiances</i> .....	25
2.2.2 <i>Autonomie</i> .....	27
2.2.3 <i>Réciprocité</i> .....	28
PARTIE 3.        L'ESPACE RESSOURCES FLE/FLS .....	32
3.1 Les ressources matérielles .....	32
3.1.1 <i>Inventaire des ressources</i> .....	32
3.1.2 <i>Origine des ressources</i> .....	34
3.1.3 <i>Descripteurs des ressources</i> .....	35
3.2 L'architecture de l'espace Ressources FLE/FLS .....	36
PARTIE 4.        L'IMPACT DU PROJET SUR LES FORMATRICES .....	38
4.1 L'influence de certains facteurs des processus de l'implication et de la motivation .....	38
4.1.1 <i>Le manque de disponibilité</i> .....	38
4.1.2 <i>La plateforme Claroline, un facteur de désorientation ?</i> .....	39
4.1.3 <i>L'espace ressources FLE/FLS : perte ou gain de temps ?</i> .....	41
4.1.4 <i>Les confiances</i> .....	43
4.1.5 <i>Les expériences antérieures</i> .....	43
4.1.6 <i>Bilan de l'influence de ces facteurs</i> .....	44
4.2 Les trois degrés d'appropriation .....	46
4.2.1 <i>Premier degré d'appropriation : utilisation de l'espace Ressources FLE/FLS par les formatrices</i> .....	46
4.2.2 <i>Deuxième degré d'appropriation : mutualisation des ressources</i> .....	53
4.2.3 <i>Troisième degré d'appropriation : échanges interpersonnels</i> .....	54
4.3 En guise de conclusion .....	55

PARTIE 5. PERSPECTIVES A COURT ET MOYEN TERMES .....	58
5.1 Information et formation.....	58
5.2 Compétences de l'animatrice.....	59
5.2.1 <i>Compétences techniques informatiques</i> .....	60
5.2.2 <i>Compétences d'animation et de personne-ressource</i> .....	60
5.3 Quelques pistes d'action.....	61
5.3.1 <i>Ressources</i> .....	61
5.3.2 <i>Migration de l'espace Ressources FLE/FLS</i> .....	61
5.4 Le futur.....	62
CONCLUSION .....	63
BIBLIOGRAPHIE .....	65
DECLARATION ANTIPLAGIAT .....	71

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Processus de conception de l'espace Ressources FLE/FLS.....	20
Figure 2 : Dynamique du processus individuel d'implication .....	23
Figure 3 : Processus de la motivation.....	24
Figure 4 : Nombre de connexions par formatrices.....	47
Figure 5 : Fréquence journalière de connexions à l'espace Ressources FLE/FLS .....	48
Figure 6 : Répartition des visites, téléchargement et consultation des pages WEB.....	49
Figure 7 : Nombre de visites, de téléchargements et de pages WEB par catégories de /cours/ .....	50
Figure 8 : Fréquence des connexions et répartition des visites, téléchargement et consultation des pages WEB.....	51
Tableau 1 : Concordance des besoins exprimés par les formatrices et les objectifs assignés à l'espace Ressources FLE/FLS. ....	23
Tableau 2 : Conditions de production de la confiance d'après les travaux de Loilier & Tellier (2004, p.284) et de Eneau & Simonian (2009, pp.44-45) .....	27
Tableau 3 : Données d'analyse des attitudes de quelques formatrices .....	45

## INTRODUCTION

---

Frate formation conseil est une association dont l'activité est de proposer des formations dans différents domaines de compétence dont celui du français langue étrangère (FLE) et français langue seconde (FLS). La majorité des cours de français sont dispensés dans le cadre des marchés de l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) destinés à un public très hétérogène, signataire ou non du Contrat d'Accueil et d'Insertion. Une des particularités de ces marchés est l'obligation de proposer des lieux de formation de proximité pour les apprenants, ce qui a, comme incidence directe, une dispersion géographique des formateurs/trices qui pour nombre d'entre eux/elles sont seul(e)s sur leur site de formation. Par conséquent, les formateurs/trices ne se connaissent pas pour la majorité d'entre eux/elles, ne se rencontrent pas et de ce fait, n'échangent ni sur leurs pratiques professionnelles, ni des ressources pédagogiques. D'autre part, du fait de la précarité des marchés linguistiques de l'OFII, la grande majorité des formateurs/trices sont embauché(e)s en contrat à durée déterminée. C'est dans ce cadre-là que nous avons nous-même été formatrice pendant quinze mois à Chambéry.

Suite à un audit interne au cours de l'année 2005 concernant l'ensemble des domaines de compétence, le responsable pédagogique de Frate formation conseil a multiplié les démarches pour pallier les divers dysfonctionnements constatés. La dernière démarche envisagée était de concevoir un espace de partage des connaissances via une plateforme d'*e-learning*. Faute de disponibilité de la part du responsable pédagogique, ce projet était interrompu.

Il nous a donc été demandé, dans le cadre de notre stage de master 2 professionnel FLE de janvier à avril 2011, de prendre en charge la conception et l'expérimentation de cet espace de partage des connaissances pour le domaine de compétence linguistique FLE/FLS de Frate formation conseil. Cet espace devait d'une part, proposer des ressources pour les formateurs/trices et d'autre part, disposer d'un lieu d'échanges des pratiques professionnelles.

Cet espace s'insère plus globalement dans un dispositif dont certaines particularités ont alimenté notre réflexion, à savoir la dispersion géographique des formateurs/trices, le contexte d'innovation dans lequel se projette cet espace de partage des connaissances par une transformation des habitudes de travail et du mode relationnel des formateurs/trices s'ils/elles adhèrent à ce projet, la forte proportion des formateurs/trices en CDD et la liberté de choix d'utiliser ou non cet espace. Ce sont, en effet, ces quatre spécificités qui nous ont guidée vers

une problématique de travail. Nous nous sommes ainsi interrogée sur l'appropriation de cet espace par les formateurs/trices. Dans ce processus d'appropriation, nous avons identifié trois degrés le définissant. Le premier degré est celui de la simple utilisation de cet espace : est-ce que les formateurs/trices vont consulter cet espace ? Vont-ils/elles télécharger des ressources ? Le second degré intéresse la mutualisation des ressources : est-ce que les formateurs/trices vont mutualiser certaines de leurs ressources ? Et enfin le troisième degré se rapporte aux relations interpersonnelles : est-ce que les formateurs/trices communiqueront sur leurs expériences, leurs pratiques ?

La contextualisation de notre projet dans la définition des besoins et dans la caractérisation du dispositif à concevoir nous a conduite à une démarche globale qui se rattache à une recherche-action par les étapes de la conception du dispositif, d'expérimentation et de proposition de suggestions d'amélioration. Pour circonscrire notre cadre théorique de recherche, nous avons considéré que cet espace était élaboré dans et pour un milieu professionnel et que chaque acteur intervenait dans le cadre de son travail. Il nous a donc paru intéressant de nous référer au concept de l'implication lié au monde professionnel dans son ensemble.

Pour rendre compte des résultats de notre expérimentation et répondre ainsi aux questions de notre problématique, notre mémoire se décompose en cinq parties. La première partie contextualise notre action-recherche en présentant le cadre de notre action, en définissant le dispositif, en explicitant le déroulement de notre démarche et en spécifiant notre problématique. La deuxième partie évoque le cadre théorique des concepts de l'implication au travail et de la motivation ainsi que quelques facteurs intervenant dans le degré d'implication tout en les transposant à notre contexte. L'espace Ressources FLE/FLS est brièvement décrit dans la troisième partie afin d'apprécier ce qui a été proposé aux formateurs/trices. La quatrième partie a pour l'objet de présenter les effets de cet espace sur le comportement des formatrices. La cinquième et dernière partie suggère quelques pistes d'amélioration à court et moyen terme.

## Partie 1. CONTEXTE ET DEFINITION DU PROJET

---

Ce chapitre contextualise notre action-recherche. Tout d'abord, nous allons présenter le cadre dans lequel s'inscrit le projet. Puis, nous définirons ce dernier notamment en exposant l'historique qui a conduit à sa genèse et nous spécifierons le dispositif dans lequel il s'insère. Ensuite, nous expliciterons la démarche qui nous a permis de dérouler notre action-recherche. Enfin, nous terminerons par la présentation de notre problématique de travail.

### 1.1 L'association Frate formation conseil et le FLE

#### 1.1.1 L'association

Frater formation conseil est une association créée en 1972 dont « l'objectif initial était de faciliter l'intégration des travailleurs étrangers en leur apportant des connaissances en français et savoirs de base indispensables à leur vie personnelle et professionnelle en France »<sup>1</sup>.

Depuis et au fil des années, Frater formation conseil a évolué en développant d'autres activités : des stages à destination des demandeurs d'emploi dans les années 1980, des stages-formations de bureautique et d'Internet dans les années 1990, des formations qualifiantes en vue d'exercer un métier depuis le début des années 2000.

*Domaines de compétence :*

Les domaines de compétences aujourd'hui sont au nombre de huit :

- Informatique : infographie, développement, bureautique et initiation
- Sécurité : sécurité incendie, formations feux, secourisme, habilitations électriques
- Gestion d'entreprise : comptabilité / gestion, communication, vente, droit
- Propreté : agent machiniste classique, agent d'entretien, agent de services, chef d'équipe propreté
- Management : manager confirmé, nouveau manager, outplacement individuel, communication
- Santé / social : assistante familiale, auxiliaire de vie, secteur sanitaire, secteur social
- Site web : votre site web, statique, dynamique, flash
- Linguistique : illettrisme, compétences clé, FLE, anglais

C'est ce dernier domaine de compétence *Linguistique* et plus précisément le *FLE* qui est l'objet de notre action-recherche. Toutefois, le public apprenant assistant aux formations peut

---

<sup>1</sup> Extrait du site <http://www.fraterformation.net/presentation.php5>



relever du français langue seconde (FLS) selon son pays d'origine. La formation linguistique s'intéresse donc au FLE et au FLS.

#### *Situation géographique :*

La région d'origine de développement de Frate formation conseil est la Franche-Comté. Par les marchés linguistiques de l'Office français de l'immigration et de l'intégration, la zone géographique s'est étendue à la région Rhône-Alpes et Bourgogne. Le siège est situé à Besançon. Plusieurs antennes sont réparties dans les différents départements. Les principaux bureaux sont à Montbéliard, Lons-le-Saunier et Bourg-en-Bresse.

#### *La Direction :*

L'équipe dirigeante se compose d'un directeur et de sept responsables soit de secteur d'activité comme l'administration, soit de secteur géographique. Les responsables de secteurs géographiques ont en charge les formateurs/trices dans un ou plusieurs domaines de compétence. L'organigramme de Frate formation Conseil est proposé en [annexe 1](#).

#### 1.1.2 le FLE

Les cours de FLE dispensés par Frate formation conseil sont exécutés essentiellement dans le cadre des marchés de l'OFII dans la région Bourgogne et Rhône-Alpes (Ain, Haute-Savoie, Saône-et-Loire) et en Franche-Comté (Doubs, Territoire de Belfort et Jura). Les autres marchés linguistiques, peu nombreux, sont des marchés locaux conclus avec une Ville ou Communauté d'Agglomération. Ces marchés ne font pas partie du présent projet.

##### *1.1.2.1 Les marchés de l'OFII*

Depuis 2010, ces marchés font référence au niveau A1.1 et à deux niveaux du CECR : le niveau A1 et le niveau A2<sup>2</sup>. Les parcours de formation doivent conduire à l'obtention du Diplôme Initial de Langue Française (DILF) ou du Diplôme d'Études en Langue Française A1 (DELFA1) ou du Diplôme d'Études en Langue Française A2 (DELFA2). L'objectif principal de l'OFII à travers ces parcours de formation est d'intégrer au mieux les primo-arrivants en leur proposant une offre de formation adaptée à leurs connaissances de la langue française et des valeurs de la République. Afin de bénéficier de cette offre, les primo-arrivants ont pour obligation de signer le CAI. Pour les personnes « Hors CAI », l'objectif reste le même : l'intégration par la connaissance de la langue française.

---

<sup>2</sup> Pour rappel, le niveau A1.1 n'est pas répertorié dans les niveaux du CECR.

Le choix du parcours est déterminé en fonction de la scolarisation antérieure de l'apprenant (non ou peu scolarisé, scolarisé de façon significative dans leur langue d'origine) et de leur niveau de français.<sup>3</sup> Le nombre d'heures est fixé individuellement pour chaque apprenant lors d'un test de connaissances orales et écrites en langue française. Ce nombre d'heures ne peut toutefois dépasser 400 heures (exigence de l'OFII).

Le public auquel s'adressent ces parcours de formation, est :

- soit les signataires du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), en règle générale ce sont des primo-arrivants ;
- soit le public « HORS CAI » qui comporte des candidats à la naturalisation, des personnes nécessitant un apprentissage du français orientées par les conseillers de Pôle Emploi, des préfetures, des municipalités, des associations et des organismes de formation.

#### *1.1.2.2 L'organisation des cours de FLE*

Quatre parcours sont proposés :

- Préparation du DILF pour apprenant non ou peu scolarisé avec en moyenne 300 heures de formation ;
- Préparation du DELF A1 pour apprenant scolarisé de manière significative dans sa langue maternelle avec en moyenne 250 heures de formation ;
- Préparation du DELF A1 pour apprenant titulaire du DILF avec en moyenne 250 heures de formation ;
- Préparation du DELF A2 pour apprenant titulaire du DELF A1 avec en moyenne 200 heures de formation.

D'autre part, pour les personnes ayant satisfait au test de connaissances orales et écrites en langue française, un parcours spécifique de 20 heures pour les préparer au DILF, leur est dispensé.

Une des exigences des marchés de l'OFII est de « proposer [par l'organisme de formation qui a été retenu lors de l'appel d'offre] des solutions de proximités aux bénéficiaires ». Cette exigence conduit à de nombreux sites intra- et inter- départementaux. La répartition géographique des sites de formation de Frate formation conseil est reportée sur la carte de l'[annexe 2](#). Selon les endroits, les antennes de Frate formation conseil ont leurs propres

---

<sup>3</sup> Avant 2010, seul le DILF était préparé sans distinction sur le parcours scolaire antérieur ce qui avait pour conséquence d'avoir dans le même groupe des personnes très faiblement scolarisées voire non scolarisées avec des personnes ayant suivi des études universitaires.

locaux avec salle de cours, secrétariat, ordinateur(s) et photocopieuse. Dans ce cas, les formateurs/trices préparent leurs cours dans ces locaux. A contrario, sur certains départements, Frate formation conseil ne dispose pas de locaux spécifiques. Cette situation a pour effet une location de salles pour les cours et une préparation des cours chez le formateur/trice. Un(e) formateur/trice peut éventuellement intervenir sur deux sites.

Le matériel dont disposent les formateurs/trices sont des méthodes de français et un lecteur de CD.

### *1.1.2.3 Les formatrices et les apprenants*

#### **Les formateurs/trices**

Les formateurs/trices étaient au nombre de 47 en avril 2011<sup>4</sup> sur l'ensemble des sites. Les formateurs représentant 6% des effectifs, nous désignons, désormais, par formatrices l'ensemble des formateurs/trices.

Sur l'ensemble des formatrices, 25% ont un contrat à durée illimitée, les autres un contrat à durée déterminée qui peut être renouvelé plusieurs fois. Cette situation s'explique par la procédure d'attribution des marchés linguistiques par l'OFII<sup>5</sup>.

Les formatrices sont titulaires majoritairement d'un master 1 ou 2 FLE et ont entre quelques mois à quelques années d'expérience. Les compétences des formatrices sont multiples et concernent aussi bien les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Certains auteurs parlent de *polyvalence* et regroupent ces compétences en cinq pôles d'activité :

- « - les activités d'encadrement/d'animation ;
- les activités d'expertise ;
- les activités de conception pédagogiques ;
- les activités de conseil ;
- les activités administratives » (Vandermeulen, 2011, p.72)

---

<sup>4</sup> Selon le nombre d'apprenants en attente sur un site, un nouveau groupe peut être ouvert en cours d'année et donc nécessiter un nouveau formateur.

<sup>5</sup> En effet, l'OFII lance des appels d'offres départementaux. Les organismes retenus sont attributaires des marchés linguistiques pour la durée d'un an reconductibles deux fois un an, c'est-à-dire que la durée maximale d'un marché est de 3 ans. Au bout des trois ans, un nouvel appel d'offres désigne les nouveaux mandataires. Un organisme de formation n'est donc pas assuré de se voir confier les marchés linguistiques sur une période supérieure à trois ans.

Ainsi au sein de Frate formation conseil, les différentes actions des formatrices sont d'assurer :

- des réunions collectives ou entretiens individuels pour définir le niveau linguistique (parcours de formation à suivre), vérifier les disponibilités du stagiaire, repérer les freins éventuels (problème de garde d'enfants, de transport, etc.) ;
- la formation linguistique (préparation des cours, face à face) ;
- les tâches administratives (compléter les fiches navette, de prescription, faire signer le contrat pédagogique, les feuilles d'émargement, etc.).

Les formatrices ont un appui pédagogique par leur responsable de secteur et/ou par le responsable développement basé au siège (se référer à l'organigramme [annexe 1](#)).

### **Les apprenants**

Ce public a la particularité d'être très hétérogène. Ainsi, les apprenants rencontrés dans ces cours de FLE/FLS :

- sont soit signataires du CAI, soit HORS CAI.
- sont des migrants adultes de nationalités différentes, homme et femme.
- sont de niveau de scolarisation antérieure variable, s'étageant d'aucune scolarité au niveau universitaire.
- ont un niveau différent par rapport au français : certain(e)s parlent/comprennent le français parmi eux, certain(e)s l'écrivent et le lisent avant leur arrivée en France (essentiellement ressortissants du Maghreb); d'autres n'ont aucune connaissance à leur arrivée.
- peuvent connaître une autre langue que leur langue première : certain(e)s parlent / comprennent plusieurs langues avant leur arrivée en France (anglais, russe, plusieurs langues véhiculaires de leur pays d'origine, langue d'un pays limitrophe, etc.).
- peuvent avoir pratiqué une activité professionnelle dans leur pays.
- n'ont pas la même situation sociale en France, ils sont :
  - soit, dans une communauté : jeune femme ou jeune homme marié(e) avec une personne de même origine mais dont la belle-famille est sur le territoire français depuis plusieurs années (communauté turque, maghrébine essentiellement)
  - soit, isolé : jeune femme ou jeune homme marié(e) à un(e) français(e) ; personne seule ou couple de même nationalité pouvant avoir le statut de réfugié.

## 1.2 Le projet

### 1.2.1 La genèse du projet

En 2005, un nouveau directeur a été nommé à la tête de l'association. La réorganisation qui a suivi cette nomination a conduit à la création du poste de responsable développement. Ce dernier a notamment pour charge :

- d'harmoniser la politique de formation dans tous les domaines de compétence de Frate formation conseil ;
- d'épauler les démarches pédagogiques des formateurs quel que soit le domaine de compétence considéré.

Il a procédé un audit interne afin de prendre connaissance du fonctionnement de l'association. Cet audit a révélé une non communication et une non coopération entre les formateurs d'un site à l'autre et parfois sur un même site quel que soit le domaine de compétence considéré. Ce comportement individuel était la résultante de l'orientation de l'ancienne direction qui priorisait la mise en concurrence et la division d'un site à l'autre. Suite à ce constat, le responsable développement a proposé et mis en œuvre plusieurs démarches.

Lors de la première démarche, chaque site devait réfléchir, échanger sur une même thématique et le responsable développement se déplaçait de site en site pour transmettre les idées des uns des autres. La mobilisation n'a pas eu lieu, cette démarche a été abandonnée.

Pour la deuxième démarche, chaque site était sollicité sur une thématique et avait pour mission de produire des outils devant servir pour l'ensemble de Frate formation conseil. La diffusion était assurée par le responsable développement. La contribution des sites n'a pas été homogène. Certains sites proposaient des documents de qualité, d'autres des documents ni suffisamment élaborés ni terminés, d'autres ne proposaient rien. Cette démarche a donc été délaissée.

En parallèle, le responsable développement s'était aperçu que d'une part, les formateurs en place n'avaient pas toujours une formation de base en adéquation avec les missions qui leur étaient confiées et d'autre part, les outils, ressources utilisés étaient très peu renouvelés et pouvaient même être obsolètes.

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) se développant très largement et proposant des outils de plus en plus performants, le responsable développement a projeté d'adopter une plateforme d'*e-learning* pour mettre à disposition des formateurs des outils pédagogiques et des informations sur leurs missions notamment via les cahiers des charges et ce, pour tous les domaines de compétence de Frate formation conseil. Ce projet de

partage des connaissances via un espace Ressources propre à chaque domaine de compétence constitue la troisième démarche entreprise par le responsable développement. Pour le domaine de compétence linguistique FLE/FLS, cet espace est désormais appelé **espace Ressources FLE/FLS**.

### 1.2.2 La commande

Ce dernier projet était en sommeil depuis quelques années faute de disponibilité de la part du responsable développement. En juin 2010, lorsque la responsable Rhône-Alpes et Bourgogne de Frate formation conseil nous a demandé s'il nous était possible d'assurer les cours de l'automne 2010, nous lui avons évoqué le stage que nous devions réaliser dans le cursus de la deuxième année de ce master professionnel. Après quelques discussions, il a été convenu que nous effectuerions notre stage au sein de l'organisme. La commande a été ainsi formulée « Création de ressources pédagogiques en ligne (étude de projet, faisabilité, essai) ». Il s'est avéré lors de la prise de connaissance du contexte et de l'identification des besoins que le projet ne se résumerait pas uniquement à la création et mise en ligne de ressources pédagogiques FLE/FLS. Ce dernier engloberait également la conception de l'espace Ressources FLE/FLS et son animation.

### 1.2.3 Création d'un dispositif de mutualisation et d'échanges

Selon le domaine d'application, technique, militaire, législatif, administratif, didactique des langues, la notion de *dispositif* revêt différents sens. Toutefois, une orientation se démarque : un dispositif est considéré comme un ensemble d'éléments agencés pour un but précis.

En didactique des langues, il n'existe pas de consensus sur la notion de *dispositif*. Les auteurs la formulent différemment selon leurs champs de recherche (sciences de l'éducation, sciences du langage, sciences de la communication). Nous reprenons ici quelques définitions issues du domaine des TIC pour l'enseignement/apprentissage des langues.

- Le dispositif est « un moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions », (Linard citée par Zourou, 2006, p.188).
- Un dispositif d'apprentissage est « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et /ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public (et

éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particulier » (Pothier citée par Andrianirina et Foucher, 2007).

- Le dispositif est un « lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propre » (Peraya cité par Andrianirina et Foucher, 2007).

De ces définitions nous retenons trois notions-clés : acteurs, objectifs, outils- -supports, reliées entre elles par des interactions sociales. Ce sont ces trois notions-clés et leur articulation qui composent le dispositif mis en œuvre dans le cadre de notre mission.

#### *1.2.3.1 Les acteurs*

Trois acteurs ont été identifiés :

- la direction, représentée par le responsable développement et les responsables territoriaux,
- les formatrices,
- l'animatrice ou les animatrices qui aura(ont) la charge de la mise à disposition des ressources et de l'animation des forums en proposant des thèmes de discussion, en répondant aux questions des formatrices, en veillant au bon déroulement des échanges.

#### *1.2.3.2 Les objectifs*

Les objectifs se répartissent en trois groupes : les objectifs généraux, les objectifs opérationnels et les objectifs fonctionnels.

##### a. Les objectifs généraux

Ils répondent aux besoins exprimés par la direction et par les formatrices.

La direction souhaite proposer les prescriptions principales des cahiers des charges des marchés linguistiques de l'OFII, les missions des formatrices s'y référant, les référentiels (niveaux A1.1, A1 et A2) et des ressources pédagogiques FLE/FLS. Elle désire également que se développe entre les formatrices des échanges, un partage des connaissances en termes de pratiques pédagogiques et d'expériences.

Les demandes exprimées par les formatrices ([annexe 3](#), questions 22, 23 et 24) couvrent aussi bien des informations générales comme « des informations sur l'organisation de la formation », des « conseils pédagogiques », des « échanges d'expérience », des « réflexions sur les modalités d'enseignement (débat) » que des ressources pédagogiques telles que des documents authentiques, sonores, visuels, des activités ludiques,

des activités phonétiques, des fiches pédagogiques, des sites par exemple «un site avec des images sur des thèmes», des «activités d'interaction orale autres que les jeux de rôles». Certaines formatrices ont insisté sur le caractère d'accessibilité et d'utilisation immédiate des ressources. Si certaines savaient le type de format qu'elles souhaitaient pour ces ressources («traitement de texte», «sons MP3»), d'autres n'avaient pas d'idées très précises «je ne sais pas».

### b. Les objectifs opérationnels

Ces objectifs peuvent être déclinés en savoir-faire des formatrices consistant à :

- connaître les différents constituants des cahiers des charges des marchés linguistiques ;
- retrouver aisément les compétences langagières des niveaux A1.1, A1 et A2 ;
- trouver facilement une ressource FLE/FLS ;
- proposer leurs ressources à l'ensemble des formatrices ;
- échanger de façon asynchrone dans un/des forum(s) selon le thème abordé ;
- exprimer leur perception du dispositif.

### c. Les objectifs fonctionnels

Ces objectifs concernent plus précisément le support. Ce support doit proposer :

- une présentation visuelle sobre et simple ;
- un classement qui ne dérouté pas les formatrices ;
- un repérage simple.

#### *1.2.3.3 Les outils-supports*

Ceux-ci sont constitués par la plateforme d'*e-learning* sélectionnée par le responsable pédagogique qui est la plateforme open source *Claroline*. Les raisons avancées pour ce choix sont la gratuité de cette plateforme, aucune contrepartie par rapport à un hébergeur, sa simplicité d'utilisation notamment pour créer un cours<sup>6</sup> et la garantie de la confidentialité de certaines informations mises à disposition par la gestion des inscriptions (accès autorisé uniquement aux salariés de Frate formation conseil). Comme toute plateforme, elle offre des

---

<sup>6</sup> Dans l'esprit des concepteurs de la plateforme Claroline, un cours est créé par un enseignant à l'attention d'apprenants et il correspond au sens 2 de la définition donnée dans le dictionnaire de didactique du français – langue étrangère et seconde (2003, p.59) :

« Chacune des séances d'enseignement/apprentissage portant sur une ou des matières indéterminées, sur l'ensemble ou sur une partie d'une matière déterminée. »



espaces de discussion, les forums, et des espaces où les ressources seront accessibles, les /cours/<sup>7</sup>. L'ensemble de ces espaces constituent l'espace Ressources FLE/FLS, autre outil-support.

### **1.3 Outils de collecte des données**

Afin d'argumenter notre étude, nous avons recueilli différents type de données tout au long de notre projet. Nous avons ainsi utilisé plusieurs outils de collecte de données que nous considérons complémentaires, pour :

- identifier les besoins, les objectifs au début du projet,
- recueillir les avis et sentiments des formatrices au cours et en fin du projet,
- appréhender les trois degrés d'appropriation.

#### **Les questionnaires**

D'après Manganot (2006, p.19), l'objectif d'un questionnaire est de recueillir deux types de données :

- « - des informations d'ordre plutôt factuel [...] informations quantifiables [...]
- des informations de type qualitatif, non quantifiable ».

Les deux questionnaires que nous avons établis avaient pour optique de recueillir à la fois des informations factuelles afin d'établir des tendances - nous ne pouvons parler ici de statistiques étant donné le nombre restreint des personnes questionnées - et des informations qualitatives pour approcher les ressentis et représentations. Pour cela, nous avons posé des questions ouvertes, des questions fermées et des questions avec des échelles de valeur.

#### **Les échanges par courriel**

La dispersion géographique des formatrices (carte en [annexe 2](#)) et les emplois du temps n'ont ni favorisé les entrevues ni les réunions en face à face avec ces dernières. Nous leur avons donc demandé leurs avis sur des points précis par des courriels.

#### **Entretiens**

Dans le cadre d'une recherche-action, il est préférable de ne pas recourir à un entretien non-directif mais plutôt à un entretien semi-directif car « un entretien non-directif se contente de formuler une question de manière générale au début de l'entretien, puis à faire parler

---

<sup>7</sup> Nous appelons /cours/ tout espace utilisé à des fins de mutualisation de ressources ou d'échanges entre formatrices, en effet ces espaces ne correspondent pas à la définition donnée en note de fin de page 6.

l'interviewé de la manière la moins guidée possible » (Mangenot, 2006, p.20). Toutefois, les circonstances ont été telles qu'elles nous ont conduite vers des entretiens à la fois semi-directifs et non-directifs. Nous avons ressenti de la part des formatrices rencontrées ou interviewées par téléphone un besoin général de parler sur différents points et pas seulement sur le projet.

### **Les statistiques**

Un relevé statistique rendu possible par une fonctionnalité de la plateforme Claroline nous a permis de dégager plusieurs informations nous renseignant sur l'utilisation de l'espace Ressources FLE/FLS par les formatrices.

#### **1.4 Déroulement de la démarche mise en œuvre pour conduire le projet**

La démarche retenue est une démarche participative et itérative. En effet, le projet de l'espace Ressources FLE/FLS étant issu de la politique et de la volonté de la direction de Formation conseil, il nous a semblé indispensable de recueillir l'adhésion des futures utilisatrices au projet pour qu'une dynamique s'installe dès la conception et perdure au-delà. Nous avons donc sollicité les formatrices très régulièrement dans la mise en place du dispositif afin de les rendre actives. Nous attendions de la part des formatrices une participation active à nos sollicitations. Cette démarche peut être divisée en trois grandes étapes.

La première étape (automne 2010) a centralisé toutes les actions de compréhension et d'analyse de ce projet. C'est dans cette étape que nous avons recueilli les besoins des formatrices en leur envoyant un premier questionnaire *Démarrage du projet* diffusé par courriel. Ce questionnaire était constitué de vingt-huit questions regroupées en cinq parties chacune ayant un objectif précis :

- connaître leur formation et leur parcours professionnel dans le FLE,
- apprécier leur savoir-faire en informatique,
- avoir connaissance de l'origine et du contenu de leurs ressources pédagogiques,
- être informé de leur pratique pédagogique,
- recueillir leurs représentations concernant le projet.

La deuxième étape, appelée phase de conception, a réuni toutes les actions de conception de l'espace Ressources FLE/FLS et des ressources. Cette étape nous a permis de caractériser les objectifs fonctionnels, de spécifier d'une part, le type de ressources et d'autre part l'espace Ressources FLE/FLS. La création de ce dernier s'est déroulée entre janvier et février 2011. La

recherche, l'adaptation et la création de ressources se sont échelonnées de décembre 2010 à avril 2011. Afin d'associer au mieux les formatrices, nous avons opté pour la diffusion régulière de courriels dont l'objet était « Espace linguistique – News ». Nous tenions informées les formatrices de l'état d'avancement et nous en profitions pour leur demander leurs avis sur des points précis. Avant de proposer l'espace Ressources FLE/FLS à l'ensemble des formatrices, nous avons demandé des volontaires pour le tester. Deux formatrices ont répondu favorablement. Pour les aider dans leur analyse un courriel avec des suggestions leur a été envoyé. Une seule a formulé un avis. La deuxième n'a pas exprimé ses commentaires bien qu'elle ait été sur l'espace Ressources FLE/FLS avant son départ de Frate formation conseil fin février 2011.

La troisième étape, appelée phase opérationnelle, a concerné la mise à disposition de l'espace Ressources FLE/FLS à l'ensemble des formatrices et à l'animation de cet espace. Cette étape a démarré le 24 février 2011, date à laquelle les formatrices ont reçu un courriel leur informant l'ouverture de cet espace Ressources FLE/FLS avec en pièce jointe un mode d'emploi, et s'est poursuivie jusqu'au 29 avril 2011, date de fin du stage. Comme lors de l'étape précédente, plusieurs courriels ont été envoyés aux formatrices pour les informer de l'utilisation de l'espace Ressources FLE/FLS. Outre l'intégration de ressources dont certaines provenant de formatrices, nous avons proposé des fils de discussion sur des sujets précis dans le forum général. Pour amorcer le premier sujet, nous avons demandé aux formatrices quels étaient les sujets autour desquels elles souhaitaient échanger. Nous avons donc ouvert un fil de discussion que nous avons annoncé. Dès que nous lançons un fil de discussion nous émettons une annonce qui était également envoyée par courriel aux formatrices. Nous avons jugé préférable de doubler l'annonce faite dans le forum général par un envoi courriel. Effectivement, une annonce sur une plateforme attend d'être lue. Ce n'est pas l'information qui vient vers nous mais nous qui devons aller la chercher. Or ce sens de diffusion d'information peut déstabiliser les personnes n'étant pas familières avec les plateformes collaboratives comme c'est le cas pour la majorité des formatrices de Frate formation conseil ([annexe 8](#)). L'usage de la messagerie (courriel) étant plus ancré dans les habitudes, nous avons supposé que « le signalement par message (interpellation qui remplit ici une fonction conative) [pourrait inciter] à consulter la plateforme » (Kellner & al, 2008. Pour conclure cette phase opérationnelle, un deuxième questionnaire *Bilan* a été diffusé par courriel auprès des formatrices fin mars 2011 après cinq semaines de mise à disposition de l'espace Ressources FLE/FLS. L'objectif de ce questionnaire était de recueillir les avis des formatrices sur cet espace afin de proposer des pistes d'amélioration. La participation a donc été encore plus

faible que pour le premier questionnaire. Lors de cette étape, nous avons eu également deux entretiens téléphoniques et des entretiens avec deux autres formatrices lors d'un déplacement dans les locaux de Frate formation conseil en mars 2011 à Bourg-en-Bresse.

Le schéma ci-après (FIGURE 1) récapitule ces étapes.

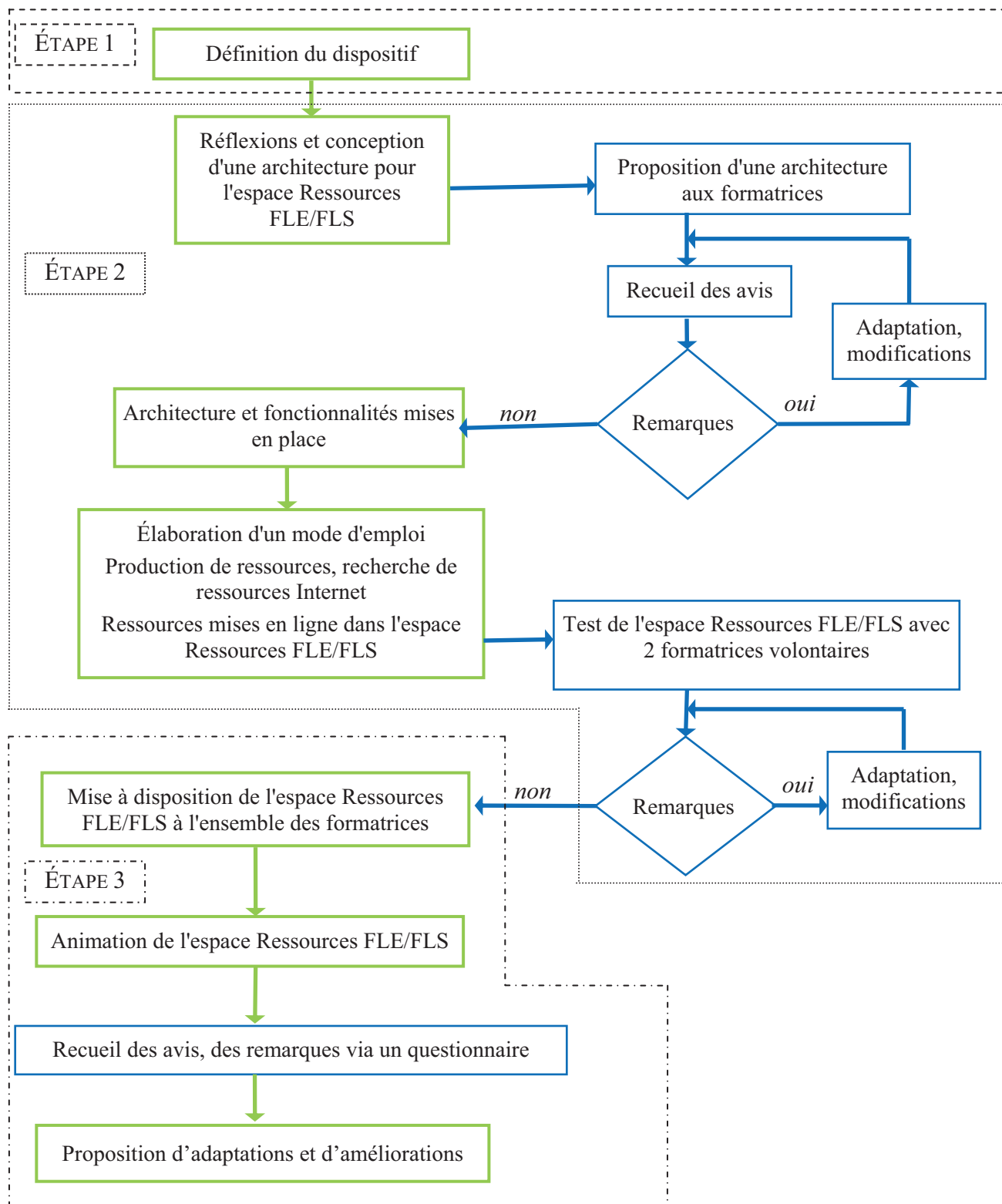


Figure 1 : Processus de conception de l'espace Ressources FLE/FLS

## 1.5 La problématique

Nous venons de présenter, dans les paragraphes ci-avant, le contexte dans lequel notre projet s'inscrit et ses éléments majeurs. Quatre caractéristiques essentielles nous ont conduit vers une problématique de travail. Tout d'abord, le contexte dans lequel s'insère le dispositif, a la particularité d'une dispersion géographique des sites de formation. Des conséquences de cette dispersion sont que très peu de formatrices se connaissent et qu'elles communiquent peu entre elles. Puis, ce dispositif se place dans un contexte d'innovation au sein de Frate formation conseil tout d'abord, dans le sens où il est mis en place « pour transformer les modes de relation entre acteurs [formatrices] » (Choplin, 2002b) puisqu'un de ses objectifs est de favoriser les échanges entre les formatrices et ensuite dans le sens où une dimension d'autoformation se développera étant donné que d'une part, cet espace Ressources FLE/FLS propose des ressources informatives et didactiques, et d'autre part qu'il permet aux formatrices de compléter leurs compétences et connaissances par la mutualisation de leurs ressources pédagogiques et par leurs interactivités sur leurs pratiques pédagogiques. De ce fait, cet espace se veut tout à la fois espace collaboratif et espace d'autoformation. Ensuite, la troisième particularité de ce dispositif est que la direction n'a énoncée aucune obligation à utiliser cet espace, aucune directive spécifique. Chaque formatrice est donc libre de participer ou non de manière intensive ou modeste. Cette liberté de choix renvoie ainsi à l'acceptation des formatrices d'un changement de leurs habitudes de travail. Et enfin, la quatrième singularité est la forte proportion de formatrices en CDD.

La mise en perspective de ces quatre spécificités soulève la question de l'**appropriation de cet espace Ressources FLE/FLS par les formatrices**. Trois degrés d'appropriation ont été considérés et hiérarchisés. Le premier degré est celui de l'utilisation. En effet, est-ce que les formatrices vont consulter cet espace de Ressources FLE/FLS ? Est-ce que leur consultation sera régulière ou épisodique ? Est-ce qu'elles téléchargeront des ressources ? Est-ce qu'elles visiteront les sites Internet proposés ? Le deuxième degré d'appropriation intéresse la mutualisation des ressources. Ainsi est-ce que les formatrices vont proposer certaines de leurs ressources ? Enfin, le troisième degré se rapporte aux échanges interpersonnels. Est-ce que les formatrices échangeront sur leurs expériences professionnelles, sur leurs pratiques ? Est-ce qu'elles demanderont ou se donneront des conseils pour aborder une question pédagogique ? Est-ce qu'elles créeront un réseau social ?

Compte tenu des quatre spécificités dans lesquelles s'inscrit le dispositif, il nous a semblé opportun de nous appuyer sur les concepts de l'implication au travail et de la motivation afin de traiter l'appropriation de cet espace par les formatrices. Pour étayer notre étude, nous avons également considéré les notions de confiance, d'autonomie et de réciprocité qui influencent directement l'implication.

## **Partie 2. CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE-ACTION**

---

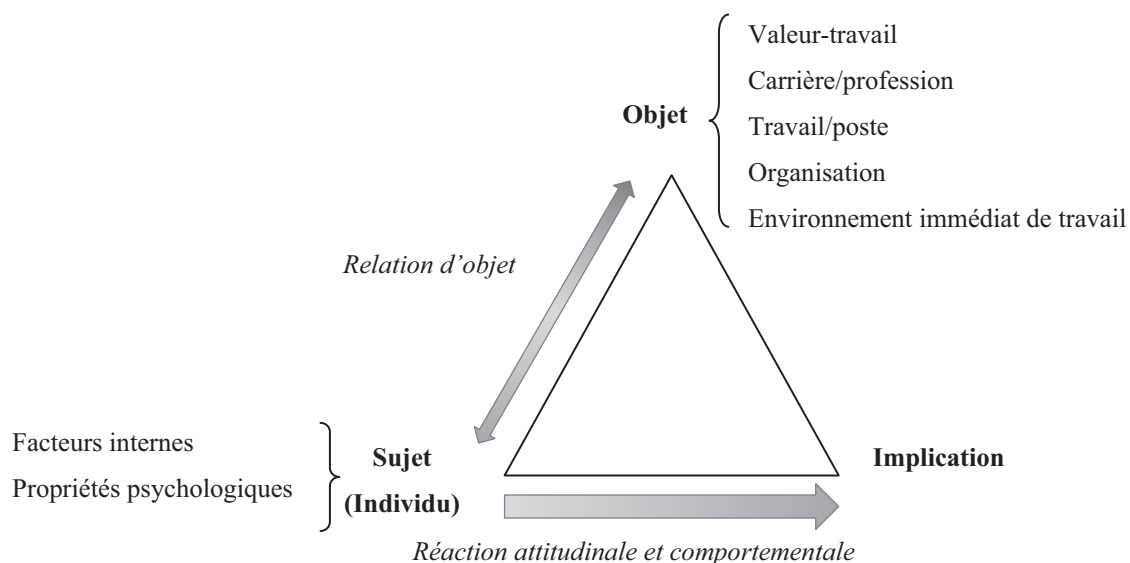
Comme nous l'avons évoqué précédemment, nous avons supposé que la participation et l'appropriation de l'espace Ressources FLE/FLS par les formatrices seraient directement influencées par les processus d'implication au travail et de motivation. En effet, cet espace Ressources FLE/FLS s'intègre dans un dispositif élaboré dans et pour un milieu professionnel et où chaque acteur intervient dans le cadre de son travail.

Tout d'abord, les principes des concepts de l'implication et de la motivation, concepts complexes et à multiples théories et approches, seront évoqués. Puis, les facteurs confiance, autonomie et réciprocité seront développés afin de rendre compte de leur impact sur l'implication et la motivation.

### **2.1 Implication et motivation au travail**

#### **2.1.1 L'implication au travail**

Ce concept issu des Sciences humaines et sociales et plus particulièrement du champ des ressources humaines et de l'emploi, a fait l'objet de nombreuses recherches. Malgré la multitude de ces théories et leurs approches divergentes, il est généralement admis que l'implication au travail relève d'une relation entre un individu (sujet) et son travail (objet), travail pris au sens large. Il est tout à la fois le métier, l'emploi occupé, la carrière, l'organisation, les collègues et éventuellement le syndicat d'appartenance, les clients (Lacroux, 2008). L'implication étant spécifique à chaque individu, pour un même contexte, les « formes d'implication sont multiples » d'où des attitudes variées et « de nature différente » (Brasser & Janet, 2003, p.246). Par ailleurs, pour un même individu, son implication est un processus dynamique qui varie au cours de son parcours professionnel du fait des variables telles les désirs, la volonté, les intérêts, les intentions d'action, etc., et de leur hiérarchisation qui ne sont pas constantes dans le temps (Naulleau, 2005). Ces variables répondent à certains besoins identifiés par Maslow (1943) dans sa théorie des besoins - les besoins de sociabilité, les besoins de reconnaissance et les besoins d'accomplissement - ou par Alderfer (1969) - les besoins sociaux (*Relatedness*) et les besoins de développement personnel (*Growth*). Naulleau (2005, p.10) a transcrit cette dynamique sur un schéma que nous avons repris :



**Figure 2 : Dynamique du processus individuel d'implication**

Dans notre contexte, les deux protagonistes de la situation sont les formatrices (individu) et l'espace Ressources FLE/FLS (objet). La concordance entre les besoins exprimés par les formatrices et les objectifs assignés à cet espace peut stimuler la « réaction attitudinale et comportementale » (Naulleau, 2005). Toutefois, le caractère intrinsèque et intime du processus d'implication ne nous permet pas d'affirmer que cette concordance sera une condition suffisante pour déclencher et maintenir dans le temps l'implication des formatrices.

Besoins exprimés	Objectifs correspondant
un lieu d'échanges d'expériences, de conseils	développer les échanges entre formatrices
un lieu de partage de ressources pédagogiques FLE	mutualiser les ressources pédagogiques FLE
un lieu de connaissance de la réglementation, de l'organisation de la formation	mettre à disposition les informations relatives aux marchés linguistiques, aux référentiels.

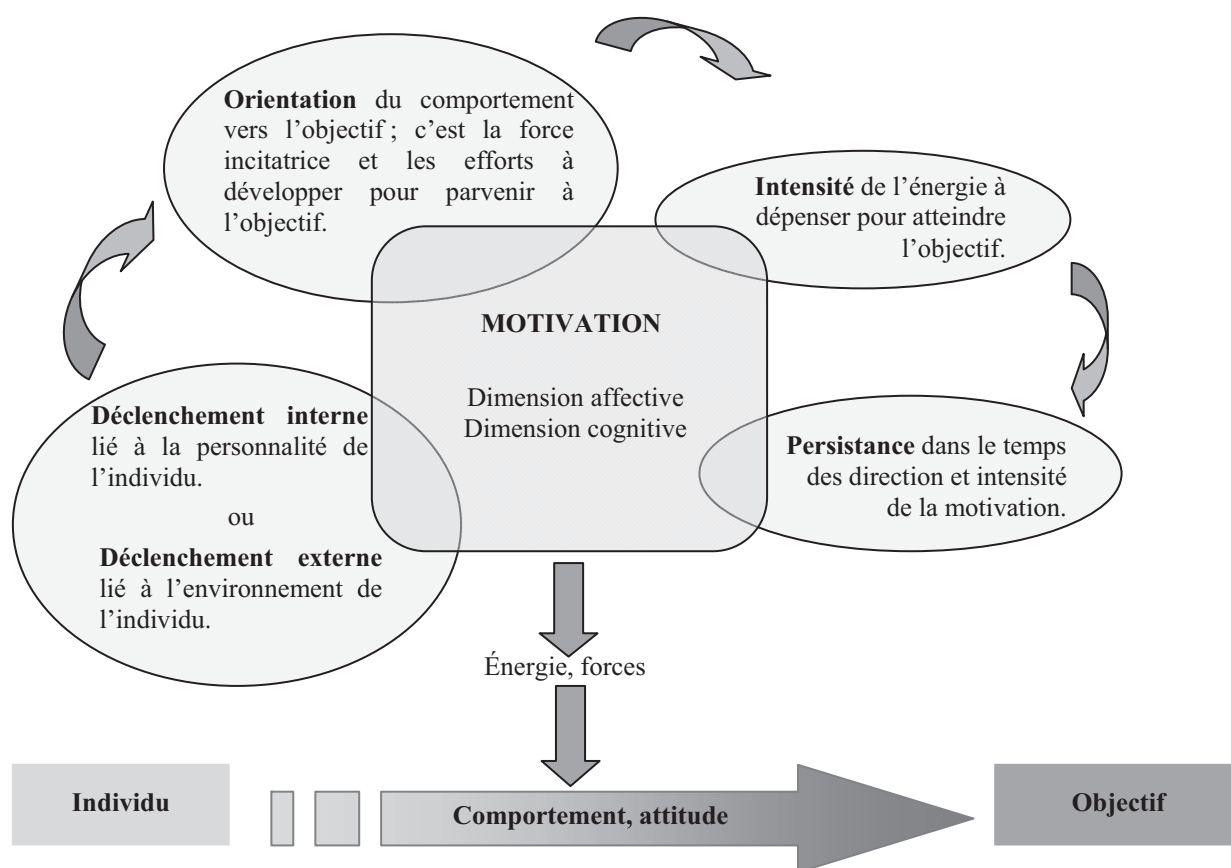
**Tableau 1 : Concordance des besoins exprimés par les formatrices et les objectifs assignés à l'espace Ressources FLE/FLS.**

### 2.1.2 La motivation

La motivation au travail ne bénéficie pas d'une définition unanime au sein des chercheurs, des psychologues et des managers. En effet, de nombreuses théories avec des postulats variés et des avis divergents ont été développées et le sont toujours aujourd'hui autour de ce processus complexe. Toutefois, dans le champ des Ressources humaines et de



l'emploi, certains auteurs (Pinder, 1984 ; Vallerand & Till, 1993 ; Roussel, 2000 ; Louart, 2002) s'accordent à dire que la motivation n'existe que si elle est orientée vers un objectif fixé par l'individu lui-même et qu'elle rassemble « les forces qui agissent sur une personne ou à l'intérieur d'elle pour la pousser à se conduire d'une manière spécifique » (Louart, 2002) ainsi que les forces ou l'énergie qui lui permettent de maintenir son comportement pour atteindre son objectif. Quatre éléments constitutifs du processus de la motivation sont généralement avancés : le déclenchement, la direction ou l'orientation, l'intensité et la persistance du comportement motivationnel. Le déclenchement, force motivationnelle, est caractérisé soit par des facteurs personnels à l'individu comme les besoins, soit par des facteurs extérieurs comme la situation, l'environnement de travail. De nos différentes lectures (Roussel, 2000 ; Louart, 2002), nous avons élaboré un schéma pour mieux cerner ce processus :



**Figure 3 : Processus de la motivation**

Le processus de la motivation n'est ni déterminé ni constant tout comme les facteurs de déclenchement. Roussel (2000, p.4) cite Pinder en indiquant que « le niveau de la motivation "peut être soit faible soit fort, variant à la fois entre les individus à des moments déterminés, et chez une même personne à différents moments, et selon les circonstances" ».

Si nous ne pouvons citer précisément ni les facteurs déclencheurs de motivation des formatrices ni les objectifs qu'elles peuvent se fixer, nous pouvons cependant faire quelques suppositions sur des facteurs susceptibles d'influencer positivement la motivation. Ainsi nous pouvons signaler les expériences antérieures positives, la reconnaissance de ses savoir-faire, le développement de relations interpersonnelles pour rompre un éventuel sentiment d'isolement. À contrario, des facteurs inhibiteurs du processus de la motivation peuvent apparaître dès le début du lancement du projet ou ultérieurement et auront alors une influence sur l'orientation, l'intensité et la persistance de la motivation des formatrices. Nous avons ainsi identifié comme facteurs inhibitifs : un manque de disponibilité, un coût cognitif d'utilisation de la plateforme Claroline trop important, une inadéquation de l'espace Ressources FLE/FLS avec les attentes, des expériences antérieures négatives et une non reconnaissance officielle par Frate formation conseil de leur engagement dans la conception et mise à disposition de leurs ressources.

Pour conclure, le processus de la motivation et celui de l'implication sont deux processus distincts. Si l'implication est une relation entre l'individu et son travail, la motivation est une force qui entraîne l'individu vers un objectif. Dans notre projet, il s'agira du ou des comportement(s) adopté(s) par les formatrices à l'égard, d'une part, de la mise en place de l'espace Ressources FLE/FLS lors de l'étape de conception du projet et d'autre part, de leur utilisation de cet espace lors de la phase opérationnelle du projet. Ce(s) comportement(s) sera(ont) modulé(s), outre par les facteurs déjà énoncés, par trois autres paramètres : la confiance, l'autonomie et la réciprocité.

## **2.2 Facteurs d'implication**

### **2.2.1 Confiences**

Il est plus juste de « parler des confiances » que d'une confiance (Loillier & Tellier, 2004, p.278).

Tout d'abord, la confiance institutionnelle (Loillier & Tellier, 2004, p.279 ; Eneau, 2007, p.7 ; Eneau & Simonian, 2009, p.44) exprime la confiance accordée au système dans sa globalité permettant de la réguler et de le modaliser. On peut supposer que cette confiance, garante des règles communes et des objectifs communs (Eneau & Simonian, 2009), favorisera l'implication et la motivation des formatrices. En effet, l'initiative de cet espace Ressources FLE/FLS revient à Frate formation conseil donc c'est l'organisme qui veillera au respect dans

les échanges et à la cohérence de l'information via les acteurs du dispositif que sont la direction (responsable développement, responsables territoriaux) et l'(es) animatrice(s). La confiance institutionnelle a un degré élevé dans les « situations où les interactions se déroulent majoritairement en l'absence physique des partenaires habituels de l'échange, sans pouvoir être ni directes, ni simultanées » (Eneau, 2007, p.7). Notre contexte de dispersion géographique des formatrices renforce donc l'importance de cette confiance institutionnelle dans la relation que ces dernières pourront établir avec l'espace Ressources FLE/FLS.

Ensuite, la confiance interpersonnelle (Loillier & Tellier, 2004, pp.278-279 ; Eneau, 2007, p.8 ; Eneau & Simonian, 2009, p.44) traduit la confiance entre des individus qui peut être scindée en deux autres niveaux : la confiance intentionnelle (croyance du respect des engagements d'un individu) et confiance de compétence (croyance dans les capacités par exemple professionnelles de l'individu). La confiance relationnelle fondée sur le « savoir que l'on peut détenir sur l'autre grâce à des actions répétées [...] ou des informations, provenant d'un tiers, relatives à sa fiabilité (réputation par exemple) » est également rattachée à la confiance interpersonnelle (Loillier & Tellier, 2004, p.279). L'espace Ressources FLE/FLS peut être considéré comme une démarche innovante dans le fonctionnement actuel de Formation Conseil. Dans ce contexte où la majorité des formatrices ne se connaissent pas et ne se rencontreront probablement jamais, les confiances et plus particulièrement la confiance relationnelle, ne pourra se construire et s'épanouir qu'avec le temps. Effectivement, participer à cet espace revient à s'engager, à s'investir dans un processus inconnu dont il ne peut être su à l'avance quels en seront les bénéfices d'un point de vue participatif dans les échanges et dans la mutualisation des ressources (Loillier & Tellier, 2004). Ce temps nécessaire à la connaissance des autres ne peut être estimé tant il dépend des caractéristiques individuelles comme la confiance en soi, la capacité à s'adapter à un nouvel environnement, la disponibilité, les expériences antérieures.

Et enfin, la confiance en soi, caractéristique individuelle, « est un facteur clé de la dynamique motivationnelle des individus » (Galand, 2008, p.248). Effectivement, si une formatrice a peu confiance en elle, elle hésitera à intervenir sur les forums (donner des conseils, poser une question) et à partager ses ressources.

Cependant, pour que les confiances se construisent, elles ont besoin de circonstances favorables. Dans leur recherche sur la collaboration au sein des réseaux d'innovation distant, Loillier & Tellier (2004, p.284) ont défini neuf conditions nécessaires à la production de la confiance. Dans leur étude sur l'apprentissage en ligne sans se connaître, Eneau & Simonian

(2009, pp.44-45) ont « élaboré un cadre des conditions de production de la confiance pour la collaboration à distance » qui regroupe également neuf conditions. Si nous considérons l'ensemble de ces conditions pour notre projet et que nous les croisons, nous nous apercevons que, même si notre contexte d'application est différent, certaines de ces conditions peuvent être retenues avec ou sans adaptation. Le tableau ci-après reprend donc les conditions adaptées à notre contexte.

<b>Conditions de l'émergence d'un comportement coopératif</b>
<i>Confiance institutionnelle comme condition</i>
1. Constitution et identification claire du groupe de travail autour d'un objectif commun : Le groupe est l'ensemble des formatrices ; l'objectif commun est le partage de ses connaissances, expériences et de ses activités pédagogiques.
<i>Confiance interpersonnelle</i>
2. Mise en place de possibilités de contacts entre les membres : Les contacts seront principalement via les outils de la plateforme (forum, discussion).
3. Mise en place de modalités d'échanges La mise en ligne des ressources est réalisée par l'animatrice de l'espace Ressources FLE/FLS. Les sujets de discussion peuvent être proposés par l'animatrice ou par une formatrice. L'animatrice veillera à la dynamique de ces échanges.
<b>Conditions de gestion de la confiance pour le contrôle et le pilotage</b>
4. Définition des engagements et obligations de chacun : Chacune des formatrices est libre d'intervenir. Aucune obligation de participer n'a été formulée par la direction.
5. Utilisation des outils de la plateforme ou de la messagerie pour renforcer ou modifier la nature des relations entre les formatrices

**Tableau 2 : Conditions de production de la confiance d'après les travaux de Loilier & Tellier (2004, p.284) et de Eneau & Simonian (2009, pp.44-45)**

### 2.2.2 Autonomie

Perrenoud (2000), Eneau (2005) ont souligné l'ambiguïté de l'autonomie au travail. Être autonome dans son travail c'est être capable de décider de ses règles d'action, de faire des choix sur ses modalités d'action pour réaliser son travail sans que l'organisation lui impose ses règles, ses normes. Hors tout salarié signe un contrat par lequel des règles, des normes lui sont imposées, le salarié doit donc adapter son autonomie tout en s'accommodant des règles

dictées par l'organisation à défaut de les évincer. Le fonctionnement de l'espace Ressources FLE/FLS tel qu'envisagé par la direction de Frate formation conseil se situe dans une autonomie d'action large puisque les formatrices décident elles-mêmes de leur degré d'implication dans l'utilisation de cet espace. Toutefois, cette autonomie a une « action au sein du collectif de travail » (Eneau, 2005, p.1) et serait « un compromis entre la rencontre des attentes individuelles et des objectifs globaux de l'organisation » (De Coninck, 1999, cité par Eneau, 2005, p.2). Effectivement, d'après les objectifs assignés à l'espace Ressources FLE/FLS et les besoins exprimés par les formatrices, nous pouvons présumer que ce dernier a une finalité sociale et d'autoformation qui doit permettre aux formatrices de compléter leurs compétences, leurs savoir-faire via les ressources mises à leur disposition et d'actualiser leurs compétences pédagogiques via les forums. Albéro (2002, p.1) souligne que ces deux notions d'autonomie et d'autoformation ont « des liens qui se tissent entre les niveaux politique, social, ingénierique et pédagogique » ce qui est confirmé par le contexte de Frate formation conseil où la création de l'espace Ressources FLE/FLS est liée à sa politique d'harmonisation de la formation linguistique FLE/FLS et à sa politique de soutenir les démarches pédagogiques des formatrices. Par ailleurs, Albéro (2002, p.5) définit l'autonomie comme « un ensemble de compétences spécifiques » différentes selon le domaine d'application de l'autonomie auquel elle se réfère. Ainsi pour une fonction sociale, elle liste des exemples de compétences attendues. Nous ne retiendrons que celles qui nous semblent les plus appropriées : « communiquer pour apprendre ; faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, si l'imitation et la comparaison avec autrui est vécue comme une source positive d'apprentissage ; coopérer, échanger, partager l'information ; développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs » (Albero, 2002, p.5). Les propos de Moisan, cité par Eneau (2005), corroborent l'analyse d'Albéro. En effet, Moisan (Eneau, 2005, p.5), a énoncé que « la construction de l'autonomie, en milieu de travail, dans un processus d'échange don/contre-don, où la coopération entre individus, notamment, serait avant tout envisagée sous l'angle des interactions entre individus ». Pour conclure, cette autonomie serait un processus activant « une implication, une motivation et un engagement » de l'organisation (Eneau, 2005, p.2).

### 2.2.3 Réciprocité

Dans une situation d'apprentissage en formation ouverte à distance (FOAD), les auteurs évoquent la coopération, la collaboration et parfois la mutualisation pour caractériser les

situations d'apprentissage. Dans notre contexte, s'agit-il de mutualisation, de collaboration ou de coopération ?

Pour statuer, nous allons nous intéresser aux définitions avancées par les auteurs. La *mutualisation* est définie par Mangenot (2006, p.71) par les échanges entre apprenants sans qu'une production collective ne soit visée. La *coopération* est définie selon Mangenot (2006, p.71) par une production individuelle tout en partageant des ressources. Kellner & al (2008, p.7) précise que toute coopération « implique une division du travail importante et s'opère en deux temps », le premier temps étant consacré à du travail individuel et le second temps à une « phase d'assemblage ». D'après Mangenot (2006, p.70), La *collaboration* est une « intention commune et processus commun de partage et de co-construction des connaissances » et il y a « nécessité d'une production commune à l'intérieur de petits groupes ». Quant à Henri & Lundgren-Cayrol cité par Dejean-Thircuir (2008, p.13), ils indiquent que « la collaboration peut renvoyer à des échanges de ressources ou d'informations ou encore à des débats ». Cette acception est de sens plus large que la précédente puisqu'elle n'introduit pas une production collective. Ces significations nous semblent trop axées pour la situation d'apprentissage en formation.

Nous nous sommes intéressée à d'autres objets de recherche. Ainsi, nous avons identifié un concept énoncé par certains auteurs, le concept de réciprocité dans lequel une relation sociale entre individus s'établit et non un simple échange. De nombreux travaux s'intéressant à cette logique de réciprocité ont été menés dans plusieurs domaines des sciences sociales (philosophique, anthropologique, économique, politique). Eneau (2005, pp.9-10) a établi une synthèse des différents travaux. Tout d'abord, il dresse une liste de postulats relatifs à la « nature » et aux « principes » de la réciprocité :

« (1) La réciprocité se trouve au cœur des relations interpersonnelles ; elle est constitutive des liens sociaux et serait même à l'origine de toute forme de société.

(2) La réciprocité suppose de considérer que les individus en relation sont doués d'autonomie, capables de choix, d'initiative et de responsabilité vis-à-vis d'eux-mêmes et d'autrui, capables aussi, au regard de l'intérêt général, de formuler leur propre ligne de conduite.

(3) La réciprocité suppose, de plus, de privilégier dans ces relations des valeurs orientées vers autrui, comme l'altérité ou l'altruisme, le respect ou la sollicitude, sachant que la réciprocité produit elle-même des valeurs particulières, comme la confiance, le partage ou la justice. »

Puis, il liste des étapes opératoires par lesquelles la réciprocité se construit :

« (4) La réciprocité part des situations asymétriques et des différences de chacun, pour alterner les rôles et inverser les positions, dans une dynamique qui lui est propre.

(5) La réciprocité opère dans un mouvement en trois temps qui consiste à donner, recevoir et rendre ; mais ces trois termes obligatoires de l'échange excluent toute valeur marchande.

(6) La réciprocité privilégie par ailleurs la coopération et l'intérêt collectif à long terme, et nécessite donc une certaine durée (un délai de réciprocité) ; elle peut nécessiter à court terme de devoir, par contre, renoncer à son intérêt personnel. En parallèle, les asymétries individuelles, la triple obligation de l'échange et l'invitation à la coopération, nécessitent de savoir avec qui faire alliance, *i.e.* avec qui coopérer, de qui recevoir et à qui donner. »

Et enfin, il nomme les conséquences de la réciprocité :

« (7) Un rôle de régulation des relations interpersonnelles, au niveau collectif, c'est-à-dire une fonction d'équilibrage, à l'échelle de la société ou de la communauté.

(8) Un rôle d'autonomisation individuelle, au niveau interpersonnel, c'est-à-dire un renforcement de l'autonomie de chacun, dans un contrat social renouvelé. »

Nous retrouvons dans cette notion de réciprocité et plus particulièrement dans les relations interpersonnelles et les liens sociaux qu'elle engendre, les notions de confiance et d'autonomie précédemment évoquées. Nous concluons que c'est la réciprocité qui caractérisera la situation d'échanges dans le cadre de notre dispositif.

La notion de réciprocité dans les interactions introduit de nouvelles dimensions dans les groupes. Eneau (2005) présente trois groupes ou communautés. Le premier est le « groupe de codéveloppement professionnel se réunissant sur la base du volontariat en vue de l'apprentissage par l'échange sans incitation formelle de la part de la hiérarchie ». Ce codéveloppement peut être interne à une organisation ou externe c'est-à-dire impliquant plusieurs organisations comme dans les projets étudiés par Kellner & al (2006, 2008). Le second est « la communauté de pratique, soutenue et financée par la direction grâce à un support informatique, par exemple, dans le cas d'une communauté virtuelle ». Il y a « incitation pour les participants à s'impliquer dans les échanges, pour capitaliser des "bonnes pratiques" en vue de leur amélioration, [...] pour la mise en commun de savoirs d'expertises » (Eneau, 2005). Cependant, la hiérarchie n'impose aucune directive spécifique et aucune reconnaissance comme un changement de statut, une rémunération supplémentaire et une adaptation de l'espace-temps ne sont envisagées et prévues pour les participants. Le troisième est le « groupe-projet ». Les personnes participant un tel groupe sont « identifiées et choisies



par les responsables hiérarchiques, et tenues de participer aux activités de ce groupe avec une obligation collective de résultat » (Eneau, 2005).

De ces définitions, nous pouvons déduire que la communauté susceptible de se mettre en place sera une communauté de pratique virtuelle. Cependant, le manque de formalisme affiché par ce type de communauté risque de ne pas favoriser l'implication des formatrices. En effet, même si participer à l'espace Ressources FLE/FLS permet de créer un réseau social d'individus partageant et développant des savoirs, savoir-faire et des savoir-être, des pratiques de formateur, cette participation implique un changement de ses habitudes et renvoie à un coût cognitif individuel qui peut être prohibitif pour certaines. D'autre part, comme nous le soulèverons ultérieurement, la non réciprocité immédiate peut accentuer la faible participation. Comme l'indique Eneau (2005), il n'y a aucun gage d'équilibre dans les interactions entre les participants surtout « sans un accompagnement formel encourageant » permettant la mutualisation des ressources et des savoirs et que le long terme révélera si ce dispositif répond bien d'une part aux objectifs de la direction et d'autre part aux besoins des formatrices.

Cet aperçu théorique illustre bien la complexité du processus d'implication et de ses constituants, complexité accentuée par la dispersion géographique des formatrices qui entraîne des contacts sans se voir. Cet apport théorique va nous permettre, dans la partie 4, d'orienter notre réflexion d'analyse sur les effets de cet espace Ressources FLE/FLS sur le comportement des formatrices.



## Partie 3. L'ESPACE RESSOURCES FLE/FLS

---

Dans cette partie nous allons préciser le type de ressources et décrire succinctement l'architecture de l'espace Ressources FLE/FLS.

### 3.1 Les ressources matérielles

Les ressources mises à disposition ont pour vocation d'être complémentaires à celles déjà utilisées par les formatrices, elles ne constituent donc pas un parcours de formation.

#### 3.1.1 Inventaire des ressources

Le terme *ressource* est amplement adopté dans le champ de la didactique des langues sans pour autant être totalement défini. Comme le spécifie Brodin (2004), « il s'agit d'une notion rarement définie, souvent empreinte d'un flou conceptuel ». De même, Chen (2010) note « avec regret l'absence de consensus sur sa définition dans la communauté [de la didactique des langues] ». La notion de *ressource* est donc polysémique et recouvre, d'après les auteurs, différentes formes selon le contexte d'utilisation.

Pour notre part, nous considérons les ressources comme « des déclencheurs, de toutes formes, des activités d'apprentissage signifiantes et orientées vers l'apprenant [...] de taille irrégulière, autonomes et agencables entre elles » (Chen, 2010). Toutefois, les ressources ne pourront s'abstenir d'un « accompagnement humain et social ». Ainsi, elles sont décrites comme « support à l'apprentissage individuel, mais aussi collectif » (Chen, 2005, p.131).

D'après les besoins identifiés auprès du responsable développement de Formation conseil et des formatrices (paragraphe [1.2.3.2](#)), d'après le type de ressources utilisées par ces dernières ([annexe 6, questions 6 à 9](#)), les ressources de l'espace Ressources FLE/FLS sont :

- **Des documents bruts :**

Ces documents bruts dit *authentiques* sont définis comme « document qui n'a pas été conçu et produit à des fins didactiques » (Adami, 2009, p.166) et qui « n'est plus un moyen mais un objectif en soi : il s'agit, en situation d'apprentissage guidé, d'aider les apprenants à interagir dans des situations spontanées, à lire des documents de tous ordres et à écrire dans des situations de communication que n'importe quel natif est quotidiennement contraint de gérer » (Adami, 2009, p.162). Comme le souligne

également Adami (2009, p.166), ces documents étant décontextualisés, ils ne sont plus authentiques au sens stricto-sensu du terme. C'est une limite de l'authenticité.

Pour l'écrit, les documents bruts se rapportent essentiellement à la vie quotidienne, par exemple les formulaires administratifs, la signalisation dans les rues, dans les gares, dans les bâtiments (sécurité, direction à suivre), etc., des photographies de lieux tels que la poste, la boulangerie, la pharmacie, etc., des plans de ville, des plans de bus, des horaires de train, de bus, des fiches de salaire, etc. Les formatrices peuvent récupérer certaines ressources comme les plans de bus, les horaires de train plus facilement que d'autres tels les panneaux de signalisation.

Pour l'oral, les documents bruts sont plus difficilement accessibles puisque pour la formation des migrants, les documents oraux concernent les situations de communication quotidiennes. Ces interactions verbales sont rarement disponibles. Le type de document sonore qui puisse être trouvé est donc de type pastiche ou de type réaliste selon la définition d'Adami (2009, p.168).

- **Des ressources pédagogiques pour les langues :**

Mangenot (2006) les spécifie comme étant des « exercices, tâches, tests [...] que l'on peut utiliser telles quelles ou en les adaptant ». Il précise que « les ressources pédagogiques pour les langues par le fait qu'elles proposent une ou des activités d'apprentissage amenant l'apprenant à manipuler et à utiliser d'une manière ou d'une autre la langue étrangère ; ces activités sont représentées par des consignes » (2006, p.23). Ces ressources devront donc être des activités proposées pour chaque niveau. Ces activités pourront être sous forme d'exercices dits structuraux ou d'activités accompagnées ou non de fiches pédagogiques.

- **Autres ressources :**

Ces ressources se réfèrent aux ressources informatives destinées aux formatrices sans visée pédagogique directe vers les apprenants. Ces ressources fournissent d'une part, des informations sur le(s) cahier(s) des charges et sur les missions des formatrices des différentes actions de Frate formation conseil dans le domaine de la linguistique, et d'autre part, des informations sur les référentiels A1.1 et CERC.

Nous avons également envisagé des ressources didactiques. Nous entendons pour ces ressources des documents, articles abordant un aspect de l'enseignement-apprentissage pouvant intéresser les formatrices même si ces dernières ressources

n'étaient pas explicitement recensées dans les besoins. Cependant, il nous a semblé qu'elles pouvaient aider les formatrices et être éventuellement sources de débats entre les formatrices.

En conclusion, ces ressources informatives et didactiques ont pour objet d'être un appui pour les formatrices dans leur démarche et pratique d'enseignante.

### 3.1.2 Origine des ressources

#### 3.1.2.1 *Les ressources des formatrices*

La richesse de cet espace linguistique et son originalité reposent sur le partage des ressources que chaque formatrice "bricole dans son coin". Ces ressources présentent un avantage par rapport à celles issues de la Toile, celui d'avoir été adaptées à notre public et pratiquées. Toutefois, un travail de numérisation ou de mise sous format informatique pourra être nécessaire comme l'atteste les propos ci-après :

« Ce week-end je scannerai les ressources que j'ai, je vous les enverrai par mail. » (annexe 14, F1, le 24/02/2011)

« Elle se posait la question car elle a des docs qu'elle pourrait proposer mais ce sont des ressources papier. Comment fait-on ? elle ne peut pas les scanner. » (annexe 14, Resp. stage, le 09/03/2011).

#### 3.1.2.2 *Les ressources issues d'Internet*

Sur Internet, il est possible de trouver une multitude de ressources. Cependant, dans cette profusion, il nous fallait faire un choix. Nous avons déterminé trois critères de sélection en nous appuyant notamment sur les souhaits des formatrices et sur leurs manières de construire leur enseignement (annexe 3, partie D).

##### **Critère de pertinence :**

Le principal critère de pertinence est que la ressource doit être adaptée au public adulte et/ou facilement adaptable à notre public. Un deuxième critère de pertinence est l'adéquation des ressources aux objectifs d'apprentissage visés. Des exemples de ressources répondant à ces critères sont donnés en annexe 4.

##### **Critères de qualité :**

La qualité d'une ressource relève de son audibilité pour un document sonore ou de sa définition d'impression pour un support écrit et plus particulièrement pour un support iconographique. Des exemples de ressources répondant à ce critère sont donnés en annexe 4.

### **Critères de fonctionnalité**

Dans la fonctionnalité, nous allons retrouver en premier lieu le caractère de téléchargement et/ou d'impression immédiat sans adaptation, caractéristique essentielle pour toute ressource iconographique et sonore ainsi que pour certains documents authentiques. Ensuite, nous avons sélectionné des ressources ou des documents supports d'activités dont l'adaptation n'est pas contraignante et qui peut être réalisée par la « vieille » méthode ciseaux-colle. Des exemples de ressources répondant à ce critère sont donnés en [annexe 4](#).

En résumé, les ressources issues d'Internet postées dans l'espace Ressources FLE/FLS sont téléchargeables et gratuites mais ayant été adaptées, la ressource d'origine étant systématiquement précisée.

#### 3.1.3 Descripteurs des ressources

Pour faciliter la recherche d'une ressource par les formatrices, nous avons déterminé des descripteurs. L'ensemble de ces informations sont rassemblées dans un fichier.

Pour les centres de ressources langues (CRL), Chen (2005) fait état de « critères bibliographiques » comme « le numéro d'identification, la date d'achat, le nombre de pages », etc. et de « critères orientés vers l'apprenant et l'activité ». Les premiers critères n'ont, selon elle, que très peu d'intérêt pour les utilisateurs des ressources puisque ces critères ne renseignent pas sur l'activité d'apprentissage. Pour les critères orientés vers l'apprenant et l'activité, elle mentionne deux listes disponibles dans la littérature, celles de Gremmo (1997) et celle de Barbot (2000) qui sont, selon elle, complémentaires (Chen, 2005, p.143).

Dans le cadre d'un projet de classification de tâches multimédias dans une banque de données, Mangenot et Soubrié (2010) évoquent trois catégories. La première catégorie « renvoie aux descripteurs qui ne sont pas spécifiques mais qui sont nécessaires [...] pour décrire tout objet pédagogique ». Cette catégorie comprend entre autre le titre, la langue, le niveau, le thème. La deuxième catégorie « regroupe les descripteurs propres à la tâche » qui sont divisés en deux champs. Le premier champ situe la tâche dans son contexte social, et réunit les descripteurs *action principale, domaine, étapes*. Le deuxième champ compte les caractéristiques des activités langagières à savoir le *type de tâche*, le *contrat*, les *documents-supports*, la *production langagière dominante*, le *type de production*. Et enfin la troisième catégorie « comprend deux champs réservés aux administrateurs de la base de données et

permet d'une part de retracer l'origine de la tâche [...] et [d'autre part,] d'ajouter des commentaires qui ne seront pas disponibles pour les utilisateurs ».

N'étant ni dans un contexte de CRL, ni dans un contexte de mise en place d'une base de données de tâches multimédias, nous avons établi notre propre liste de descripteurs tout en nous inspirant de ces deux applications.

- **Intitulé de la ressource** : correspond au titre du fichier ressource.
- **Auteur** : il s'agit d'indiquer la personne origine de la ressource, que la ressource soit adaptée ou créée.
- **Niveau** : en référence aux quatre niveaux présents dans notre public (alpha, A1.1, A1 et A2).
- **Thème** : un bref résumé du sujet de la ressource.
- **Objectif** : il s'agit de différents objectifs : objectif linguistique sous-divisé en quatre items grammaire, vocabulaire, orthographe, phonétique ; objectif culturel ; objectif évaluation ; objectif communicatif ; objectif découverte consacré aux ressources pour l'alphabétisation.
- **Compétence dominante** : en référence aux activités langagières (production orale/écrite, compréhension orale/écrite).
- **Commentaires** : des indications diverses et variées.
- **/Cours/** : indication de classement de la ressource.
- **Date de mise en ligne** : ce critère peut permettre aux formatrices de vérifier les nouvelles ressources mises en ligne depuis leur dernier passage.

Pour les ressources disponibles à partir de liens Internet, nous n'avons pas retenu autant de descripteurs. Nous avons simplement considéré les descripteurs commentaires et date de mis en ligne. En effet, certains des descripteurs ci-avant sont directement intégrés dans le classement de ces ressources sur les sites eux-mêmes. Des exemples de descripteurs sont donnés en [annexe 5](#).

### **3.2 L'architecture de l'espace Ressources FLE/FLS**

La structure de l'espace se décompose en quatre rubriques : Référentiels, Actions, Ressources, Forum général.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Ces quatre rubriques sont identiques pour les espaces de chaque domaine de compétence de Frate formation conseil.



### Illustration 1 : Les quatre catégories pour chaque domaine de compétence

La rubrique *Actions* contient une synthèse des prescriptions du cahier des charges de l'appel d'offre<sup>9</sup> et des documents sur les missions des formatrices.

La rubrique *Référentiels* rassemble des documents synthétiques présentant le CECR, les niveaux A1.1, A1 et A2.

La rubrique *Ressources* regroupe des ressources pédagogiques FLE/FLS sous format informatique (par thème, grammaticales, ludiques, phonétiques, pour l'alphabétisation), des ressources d'entraînement aux examens, des ressources documentaires, des ressources accessibles directement sur Internet. Un exemple de /cours/ est donné en [annexe 7](#).

Le *Forum général* a pour objet de permettre les échanges entre les intervenants (formatrices, animatrice(s), responsables de secteur, responsable développement).

L'[annexe 6](#) présente l'arborescence de l'espace Ressources FLE/FLS.

---

<sup>9</sup> Rappel de la procédure d'attribution : l'OFII lance un appel d'offres avec un dossier de consultation (cahiers des charges administratif et technique et toutes pièces utiles à la compréhension de l'objet de consultation) selon le Code des Marchés Publics. Les organismes intéressés y répondent. Puis, selon des critères définis et précisés lors de la consultation, l'OFII choisit et désigne l'organisme qui gagne le marché et donc qui assurera la prestation linguistique.

## Partie 4. L'IMPACT DU PROJET SUR LES FORMATRICES

---

Les effets du projet sur le comportement des formatrices sont analysés d'une part à travers l'influence de certains facteurs inhibiteurs ou favorisant motivation et implication et d'autre part, à travers les trois degrés d'appropriation tels que définis lors de la caractérisation de notre problématique (paragraphe 1.5).

### 4.1 L'influence de certains facteurs des processus de l'implication et de la motivation

#### 4.1.1 Le manque de disponibilité

Le manque de disponibilité des formatrices s'est ressenti tout au long de la mise en place du dispositif. Tout d'abord, très peu de formatrices ont répondu aux questionnaires. Pour le questionnaire *Démarrage du projet*, treize formatrices sur quarante-quatre ont répondu, ce qui représente un tiers des formatrices de la fin d'année 2010. Le questionnaire *Bilan* était plus court dans l'espoir qu'un plus grand nombre de formatrices y répondent. Seulement sept formatrices sur quarante-sept ont répondu. La participation lors de l'étape de conception a été également faible. Effectivement, très peu de nos courriels envoyés lors de cette étape ont obtenu une réponse comme l'indique le tableau ci-dessous :

Date du courriel	4/01/2011	18/01/2011	28/01/2011	10/02/2011	18/02/2011
Nombre de réponses	1	5	2	1	0

Ce manque de réponse ne signifiait pas pour autant un manque d'intérêt total pour le projet. Plusieurs explications peuvent être avancées. L'une d'entre elles est le manque de disponibilité des formatrices. Ainsi, pour la réponse au questionnaire *Démarrage du projet*, certaines formatrices nous ont signalé leur manque de temps.

« desolée DE NE PAS AVOIR ENCORE REPONDU AU QUESTIONNAIRE PAR MANQUE REEL DE TEMPS; JE M'Y PENCHE CE WEEK END » (annexe 14, F4, 28/01/2011)

De même, lors de l'étape de conception, certaines formatrices ont jugé opportun de nous signalé leur intérêt malgré leur absence de participation.

« Veuillez d'abord excuser mon manque de réactivité quant au projet de création de plateforme. J'espère que vous n'y lirez pas un manque d'intérêt. Je suis au contraire vivement intéressée. Simplement, étant encore nouvelle dans l'organisme et dans le FLE en général,

j'ai eu du mal à trouver le temps pour m'occuper de ce projet en plus » (annexe 14, F5, 19/01/2011)

D'autre part, certaines formatrices n'interviennent pas uniquement dans le FLE au sein de Frate formation conseil comme nous l'a signalé une formatrice lors d'un entretien téléphonique (annexe 9). Ou d'autres n'interviennent que très peu en tant que formatrice FLE au sein de Frate formation conseil comme cette formatrice qui « travaille [...] uniquement un jour par semaine à la FRATE » (annexe 14, F7, 23/04/2011).

Ensuite, certaines formatrices n'ont pas de connexion Internet chez elles, elles doivent donc se déplacer dans un cybercafé pour accéder à leur boîte mail. Ainsi nous avons reçu le message de l'une d'entre elles « je n'ai pas Internet chez moi; je vais dans un cyber » (annexe 14, F8, 30/03/2011).

Enfin, lors de la phase opérationnelle, le manque de disponibilité s'est traduit par la non-utilisation de l'espace Ressources FLE/FLS.

« Excusez-moi de vous contacter seulement maintenant mais j'ai été trop occupée...Je voudrais savoir comment je fais pour accéder aux ressources que vous envoyez ou comment je peux moi aussi fournir des ressources?? » (annexe 14, F14, le 1<sup>er</sup>/05/2011)

Et il s'est également ressenti pour le partage des ressources. Ainsi, une formatrice a indiqué « Pas encore eu le temps et je dois adapter mes documents qui de plus ne sont pas sous fichier informatique » (annexe 11, R1, question 11).

#### 4.1.2 La plateforme Claroline, un facteur de désorientation ?

Les formatrices présentent des compétences en usage de l'outil informatique et des TIC très différentes (annexe 8). Certains n'ont aucune connaissance sur des plateformes collaboratives alors que d'autres les ont déjà pratiqué, comme cette formatrice (annexe 3, R6, F16) qui a employé une plateforme lors de son master 1. Pour les personnes dont les plateformes collaboratives sont quasi inconnues, l'effort cognitif nécessaire à la découverte du fonctionnement et de l'utilisation ne risque-t-il pas d'être supérieur au coût de la satisfaction de trouver des ressources adaptées et d'échanger ? Est-ce que l'intensité de la motivation sera suffisamment importante pour persévérer dans l'apprentissage de l'utilisation de la plateforme et dans la construction de nouveaux repères ?

Soubrié & Zourou (2009) précisent que les étudiants-acteurs dans une formation de master 2 de FLE en ligne « doivent partir à la découverte d'un environnement en grande



partie inconnu » et « se familiariser avec un nouvel environnement ». Ce que corroborent Kellner & al (2006) dans leurs observations des usages de plateformes dans des projets collaboratifs professionnels, « l'utilisateur [d'une plateforme collaborative] risque d'éprouver des difficultés dans l'assimilation du fonctionnement d'ensemble de l'outil » (Kellner & al., 2006). Cet effort cognitif aura certainement un impact sur la motivation. Effectivement, « un enchaînement causal entre le processus motivationnel, le niveau des efforts déployés dans le travail au niveau des performances réalisées, les récompenses attribuées et la satisfaction au travail » a été mis en avant dans un modèle développé par Nadler & Lawler (Roussel, 2000, p.11). Ainsi, ces propos mettent en exergue le risque de non participation à cet espace Ressources FLE/FLS par les personnes dont l'utilisation des outils à distance est très peu prononcée et dont l'adaptation demandera trop d'efforts par rapport aux retours attendus. De ce fait, présentant des obstacles à la participation par insuffisance de compétences en informatique, nous avons posé deux questions lors de notre message du 16/03/2011 :

1. Êtes-vous à l'aise avec l'outil informatique ?
2. Est-ce que la navigation sur la plateforme vous rebute ?

Des réponses affirmatives nous sont parvenues. L'une des formatrices après être venue trois fois sur l'espace Ressources FLE/FLS nous a envoyé un message dans lequel elle spécifiait qu'elle n'était « pas à l'aise avec l'outil informatique » et qu'elle s'excluait du dispositif (annexe 11, F9, 19/03/2011). Malgré ma proposition d'aller la voir pour la guider dans la navigation et pour discuter, elle n'est plus revenue sur l'espace Ressources FLE/FLS et n'a pas donné suite à ma proposition. Une autre formatrice a souligné dans son retour du questionnaire *Bilan* (annexe 11, R6, question 4) que la navigation ne lui avait pas posé de problème puisqu'elle avait « bénéficié d'une ½ journée de formation à Bourg-en-Bresse consacrée à l'utilisation de cet espace (ce qui a permis de lever quelques appréhensions et de répondre à mes questions) ».

D'autre part, l'interface écran de la plateforme peut jouer un rôle dans cette non participation ou dans une faible participation. En effet comme l'indique Soubrié & Zourou (2009), la plateforme Dokeos « présente une ergonomie quelque peu austère ». De même, l'ergonomie de la plateforme Claroline est peu amène et la visibilité de navigation est assez limitée. D'ailleurs, l'une des formatrices a indiqué que la navigation l'avait dérouté (annexe 11, R2, question 4.). Lors d'un entretien téléphonique avec la formatrice F3, celle-ci nous a spécifiée que la première navigation n'avait pas été très évidente mais qu'elle avait vite acquis des repères de navigation et que maintenant elle n'éprouvait aucune difficulté d'autant

que les intitulés des */cours/* étaient très explicites (annexe 9). Suite à un échange de courriels (annexe 10) une des formatrices m'a sollicité pour un entretien téléphonique le 21/04/2011 pour l'aider à naviguer, ce que nous avons fait. Une fois quelques conseils donnés, elle s'est exclamé « c'est assez simple finalement » (annexe 10).

#### 4.1.3 L'espace ressources FLE/FLS : perte ou gain de temps ?

Lorsqu'on travaille "physiquement" sur un même lieu, les échanges entre collègues se font au café, pendant la pause, entre deux portes, cinq minutes avant de partir. Ces échanges se font en temps masqué sur le lieu de travail et n'empiète pas sur l'espace personnel. De même pour échanger une ressource, il est tout aussi facile de la communiquer de main en main en prenant juste cinq ou dix minutes. Une formatrice rencontrée le 11 mars 2011 nous a indiqué qu'avec son autre collègue, elles s'échangeaient des ressources, toutes les deux enseignant sur le même site dans les locaux de Frate formation conseil à Bourg-en-Bresse. Mais dans le cas d'un partage en ligne, il est nécessaire de projeter sa démarche, de se rendre disponible, de dégager un temps-disponibilité car allumer un ordinateur, aller sur l'espace Ressources FLE/FLS ne se font pas entre deux portes. De plus, la publication en ligne exige de proposer un document clair sous format informatique. Souvent, les ressources utilisées sont des ressources papier, "bricolées" à partir de plusieurs ressources, pouvant être annotées de manière manuscrite. Les formatrices devront donc trouver de la disponibilité pour transformer leur ressource en un document utilisable par d'autres. Ces actes marquent l'expression d'une volonté de faire, d'agir. D'après Roussel (2002, p.13), la théorie de la fixation des objectifs pose comme postulat que « les individus se comportent de façon rationnelle et consciente » et cette théorie « introduit la notion de volition ». Cette notion de volonté rejoint l'orientation du comportement du processus de la motivation évoqué au paragraphe 2.1.2. Autre considération importante, la majorité de formatrices n'ont accès qu'à leur ordinateur personnel (pas de locaux Frate formation conseil) ce qui a pour conséquence de renforcer cet acte volontaire mais aussi de souligner le risque de conflit du territoire *espace-temps*. Effectivement comme l'indique Choplin (2002, p.12) la participation à l'espace Ressources FLE/FLS peut « se déployer aussi bien dans l'espace-temps *professionnel* de [la formatrice] que dans son espace-temps *personnel*. Ces mélanges sont susceptibles d'engendrer pour [la formatrice] des concurrences voire des conflits significatifs ». Les formatrices devront donc aménager leur espace-temps-disponibilité pour intégrer cet espace Ressources FLE/FLS dans leur pratique professionnelle. Il est intéressant de noter qu'une formatrice, lors de sa réponse au

questionnaire *Démarrage du projet*, a précisé « je n'ai pas répondu à la partie « E » du questionnaire car je ne sais pas concrètement quelles seraient les modalités (temps, rému...) pour ce genre de mission » (annexe 6, R13, pour toute autre suggestion ou commentaire).

A contrario, cet espace Ressources FLE/FLS présente un avantage certain : rassembler dans un même lieu des ressources adaptées, des ressources ayant fait leur preuve dans une situation d'apprentissage similaire d'où un gain de temps pour la préparation des cours. Le temps de recherche sur Internet de nouvelles idées pour des ressources s'en trouve réduit. Ce gain de temps est souligné par Kellner & al (2006, p7) « l'usage d'une plateforme collaborative permet un gain de temps appréciable pour retrouver un document », toutefois à une double condition. La première de ces conditions concerne le repérage spatial qui est tributaire de l'ergonomie au sens étymologique de méthode « d'organisation du travail en fonction du but proposé et des conditions d'adaptation de l'homme » (Bourdet, 2006). En effet, si la logique de la classification n'est pas suffisamment fonctionnelle, les utilisateurs perdront du temps à chercher. L'une des formatrices dans son retour du questionnaire *Bilan* a indiqué que la classification des ressources avait fait obstacle à sa navigation et qu'« un classement par objectif d'apprentissage [lui] paraîtrait plus logique ». Nous lui avons rappelé que lors de sa réponse au questionnaire *Démarrage du projet* elle avait suggéré un « classement thématique et par niveau d'enseignement » et que nous pensions que le classement proposé correspondait à sa demande. Nous n'avons pas eu de commentaires en retour de sa part. Une autre a précisé que « le classement des ressources a été très bien construit » (annexe 11, R6, question 13). Ce point mériterait d'être approfondi auprès de plusieurs formatrices pour connaître leur assentiment sur ce point. Mais par faute de temps, nous n'avons pas pu approfondir. La deuxième de ces conditions est l'identification de l'origine des ressources. Effectivement, cette identification renforcera d'une part la confiance relationnelle en permettant de connaître virtuellement l'autre (sa façon de travailler) et d'autre part, la valorisation des compétences personnelles. Kellner & al (2006) parlent de la valeur symbolique dans l'acte de publier en ligne renforçant l'estime de soi. Ainsi, il nous a semblé très important de spécifier les auteurs des ressources mises à disposition ou des liens Internet.

Cette idée de gain de temps s'est manifestée dans les propos d'une formatrice lors d'un échange téléphonique. Cette formatrice s'est exprimé ainsi : « c'est pratique quand on a pas beaucoup de temps pour préparer [ses cours], on trouve des ressources toutes faites » (annexe 10).

#### 4.1.4 Les confiances

Le paragraphe 2.2.3 nous a permis de souligner le lien entre confiances et réciprocité. Temple cité par Eneau (2005), précise que « la réciprocité se trouve à l'origine du lien social tout autant qu'elle génère la dynamique des interactions humaines ». Le lien social et les interactions se traduiront dans les échanges sur les forums qui peuvent jouer un rôle prépondérant dans la construction de la confiance relationnelle surtout pour les personnes qui se sentent isolées sur leur site de formation. La richesse des échanges sera garante de la confiance interpersonnelle et par là même aura une action sur la motivation. Comme le soulignent Kellner & al. (2008), « la trop grande irrégularité dans la mise en ligne de contenus, l'utilisation épisodiques des forums peut être source de déception ». Ainsi, lors d'une de ses contributions sur le forum dans la discussion *Apprentissage de la lecture*, une formatrice a écrit :

« En espérant que d'autres formatrices au pluriel prennent la parole » (annexe 15, F3, le 11/04/2011)

D'autre part, dans la discussion sur l'hétérogénéité, la formatrice F3 a émis un commentaire en réponse aux propos d'une autre formatrice :

« Je trouve aussi que F15 tu te débrouilles bien pour une débutante et mettre en place tous les jours Les 4 compétences DILF, c'est une très bonne idée » (annexe 15, F3, le 14/04/2011)

Ce commentaire illustre bien la construction du lien social qui s'établit entre deux formatrices qui ne se connaissent pas, par l'encouragement et le tutoiement « tu te débrouilles bien », « très bonne idée ».

Cependant, nous avons évoqué dans la partie II une autre confiance : la confiance en soi qui est propre à chaque individu. Si celle-ci est faible chez un individu alors il n'osera pas intervenir comme l'atteste ce courriel :

« je ne suis jamais intervenue, [...] et aussi timidité et manque de confiance. Je vais donc essayer de faire des efforts :- ) » (annexe 14, F13, 3/04/2011)

Malgré la présence du smiley qui indique que la confiance relationnelle est établie tout au moins avec nous, la formatrice depuis son message n'est pas intervenue sur l'espace Ressources FLE/FLS. Nous pouvons supposer que l'effort cognitif pour surpasser sa timidité et son manque de confiance est pour l'instant trop important.

#### 4.1.5 Les expériences antérieures

Comme l'indique un grand nombre de théorie sur la motivation, le vécu antérieur interfère dans le déclenchement interne de la motivation d'un individu. Ce vécu peut être constitué par des « expériences positives ou négatives dans des situations similaires » (Roussel, 2000, p.11). Roussel les désigne comme « variables modératrices ». Effectivement, si dans un passé proche ou lointain, le sentiment d'avoir beaucoup donné sans retour prédomine chez une personne, celle-ci peut refuser toute participation à l'espace Ressources FLE/FLS pour éviter de réactiver ce sentiment négatif. Une des formatrices l'a clairement annoncé dans sa réponse au questionnaire *Démarrage du projet* :

« Je ne suis pas très chaude pour partager ayant pour expérience d'avoir beaucoup donné et rien récupéré en retour ». (annexe 3, R10, question 24)

Afin de ne pas rester sur une impression négative, nous avons échangé quelques propos avec cette formatrice (annexe 14).

« Je suis désolée que vos précédentes expériences de partage ne se soient soldées que par un sentiment négatif de donner-ne rien recevoir. C'est vrai que c'est désagréable et très frustrant » (nous, le 13/01/2011)

« Ne vous inquiétez pas, je viendrai sûrement voir cette plateforme » (F10, le 15/01/2011)

Cette formatrice n'a pas consulté la plateforme pendant la durée de notre stage.

La personne ayant vécu une expérience antérieure négative peut également se mettre dans une position d'observation avant d'intervenir afin d'évaluer si elle peut établir une relation de confiance et d'être dans le *donner-recevoir-rendre* de la réciprocité.

A contrario, une personne ayant connu une expérience positive dans un autre contexte envisagera plus facilement les bénéfices et avantages qu'elle pourra retirer de cet espace Ressources FLE/FLS.

#### 4.1.6 Bilan de l'influence de ces facteurs

Nous allons dresser à partir de données factuelles, collectées lors du projet, un bilan sur l'implication des formatrices dont les propos nous ont aidé à illustrer, argumenter notre réflexion. Le tableau ci-dessous reprend quelques informations pour analyser les comportements.

Formatrice	Réponse au questionnaire		Échanges par courriel	Visite(s) espace Ressources FLE/FLS	Ressources proposées	Participation au forum	Observations
	Démarrage	Bilan					
F1	non	non	oui	6	oui	non	
F2	oui	non	oui	0	non	non	a testé l'espace ; mais a déménagé et a des problèmes de connexion (information responsable de stage)
F3	oui	oui	oui	13	non (manque de temps)	oui	la plus active
F4	non	non	oui	5	non	non	malgré son message de renvoyer le questionnaire <i>Démarrage</i> , ne l'a pas fait.
F5	non	oui	oui	10	non	non	peu de confiance en soi
F6	non	non	oui	3	non	non	malgré son enthousiasme et sa disponibilité pour des interventions, n'a pas été réactif
F7	non	oui	oui	1	non	non	problème d'adresse courriel
F8	non	non	oui	2	non	non	va dans un cybercafé
F9	oui	non	oui	3	en intention	non	s'est exclu d'elle-même, non à l'aise avec l'informatique.
F10	oui	non	oui	0	non	non	expérience antérieure négative
F11	oui	oui	oui	7	oui	oui	active
F12	oui	non	oui	0	en intention	non	
F13	non	non	oui	6	non	non	peu de confiance en soi
F14	oui	non	oui	0	non	non	manque de temps
F15	non	non	non	7	non	oui	arrivée mi-mars 2011
F16	oui	oui	oui	4	non	non	
F17	oui	oui	oui	4	oui	oui	
F18	oui	oui	non	5	non	non	peu de confiance en soi
F19	oui	non	non	0	non	non	

**Tableau 3 : Données d'analyse des attitudes de quelques formatrices**

Le principal renseignement qui se dégage de ce tableau est l'hétérogénéité des comportements. Certaines formatrices (F3, F11 et F17) ont montré leur intérêt tout le long des phases de conception et opérationnelle en répondant aux deux questionnaires, à certains

courriels et participent activement à l'espace Ressources FLE/FLS. D'autres (F1, F4, F5, F15, F18) ont été actives lors de la phase opérationnelle à des degrés divers (réponse à un ou aux deux questionnaires et plusieurs visites et/ou mutualisation de leurs ressources). Les formatrices F3, F11, F16, F17 et F18 avaient indiqué dans leur retour de questionnaire *Démarrage du projet* qu'elles utiliseraient l'espace Ressources FLE/FLS et qu'elles proposeraient des ressources. Toutes sont effectivement venues à plusieurs reprises sur l'espace. Deux d'entre elles (F11 et F18) ont proposé certaines de leurs ressources. L'une (F3) n'a pas eu le temps. Une autre (F18) ne se sent pas prête considérant que les formatrices plus expérimentées ont plus à lui apprendre qu'elle ne peut leur apporter (annexe 11, R7, question 11). Quant à la dernière (F16), elle a argumenté qu'il était « regrettable de ne pas pouvoir les poster directement en ligne » (annexe 11, R2, question 11). Quelques formatrices dont F4 et F13 ont eu un comportement passif, c'est-à-dire qu'elles n'ont été que consommatrices. Si certaines (F10, F12 et F14) ont donné leurs avis sur cet espace, ce n'est pas pour autant qu'elles ont utilisé l'espace Ressources. Pour deux d'entre elles (F10 et F14) nous en connaissons les raisons (expérience antérieure négative, manque de temps).

En conclusion, cette hétérogénéité des comportements confortent les théories de l'implication et de la motivation dans lesquelles il est affirmé que seul l'individu peut activer et faire perdurer son implication et sa motivation.

## **4.2 Les trois degrés d'appropriation**

Il s'agit de vérifier si les trois degrés d'appropriation tel que nous les avons définis au paragraphe 1.5 ont été ou non atteints et dans quelle mesure. Ces trois degrés d'appropriation sont hiérarchisés du niveau le plus simple à atteindre au niveau le plus incertain à obtenir dans le délai imparti de l'expérimentation. Ces degrés sont : (1) l'utilisation de l'espace Ressources FLE/FLS, (2) la mutualisation des ressources, (3) les échanges interpersonnels. Pour les appréhender, nous avons articulé deux outils de collecte de données. Le premier outil est le relevé statistique du 24 février au 29 avril 2011 et le second outil est le questionnaire *Bilan* au travers des réponses recueillies.

### **4.2.1 Premier degré d'appropriation : utilisation de l'espace Ressources FLE/FLS par les formatrices**

Lors de notre relevé statistique, nous avons extrait plusieurs éléments : le nombre des connexions journalières et pour chaque */cours/*, le nombre de visiteurs, le nombre de



téléchargements de documents mis à disposition et le nombre de pages WEB consultées<sup>10</sup>. Lors de cette période, vingt-trois formatrices sont venues sur cet espace soit un peu moins de la moitié de l'ensemble des formatrices<sup>11</sup>. Un tiers de celles-ci n'ont consulté qu'une seule fois l'espace Ressources FLE/FLS. Les formatrices ne nous ayant pas renvoyé le questionnaire *Bilan* ou ne nous ayant pas contacté par courriel, nous ne connaissons donc pas les raisons de leur non reconnexion. À l'opposé, deux formatrices sont venues sur l'espace Ressources FLE/FLS plus de dix fois. L'une d'entre elles a d'ailleurs très largement participé lors de la phase conception. Le graphe ci-après (FIGURE 4) présente la répartition du nombre de connexions par formatrices sur l'espace Ressources FLE/FLS.

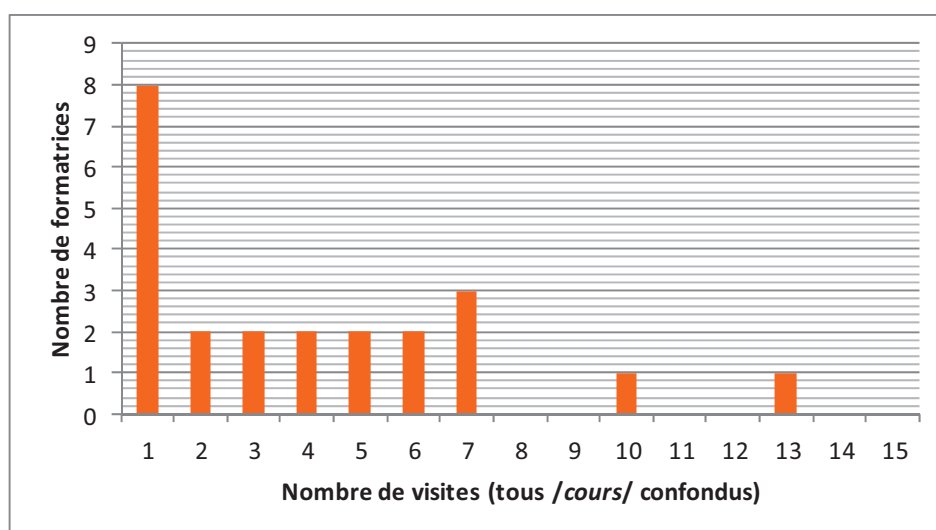


Figure 4 : Nombre de connexions par formatrices

Afin de nous rendre compte de la variabilité des visites nous avons reporté chronologiquement leur répartition (graphe ci-dessous, FIGURE 5). C'est le jour de l'ouverture de cet espace qui a connu la plus haute influence puisque sept formatrices se sont connectées ce jour-là. De ces sept personnes, deux seulement avaient répondu au questionnaire *Démarrage du projet*, les autres n'ayant participé à aucun échange. Cette observation corrobore notre remarque sur l'intérêt des formatrices pour le projet malgré leur faible participation, voire l'absence de participation, lors de l'étape de conception. Un autre enseignement apporté par ce graphe est une consultation de cet espace Ressources FLE/FLS plus intense en avril avec quarante-deux visites dont trente-sept sont des reconnexions, soit un peu plus de 50% du total des visites qui s'élève à quatre-vingt-une visites sur la période considérée. Toutefois, un suivi sur une période plus longue permettrait de confirmer ou

<sup>10</sup> Nous rappelons qu'une page WEB est une page HTM directement créée sur Claroline et contenant des liens vers des sites Internet. Tous les /cours/ ne contiennent pas de telle page.

<sup>11</sup> Quarante-sept formatrices ont été inscrites et invitées à participer à cet espace Ressources FLE/FLS.



d'infirmar cette tendance à l'augmentation du nombre de connexions et donc à l'intégration de cet espace Ressources FLE/FLS dans les pratiques des formatrices. Malgré tout, quelques explications peuvent être avancées pour cet accroissement : tout d'abord, une meilleure aisance à naviguer dans l'espace Ressources FLE/FLS, puis le réflexe de consulter cet espace pour trouver une nouvelle ressource lors de la préparation de son cours et enfin, le démarrage des discussions dans le forum général.

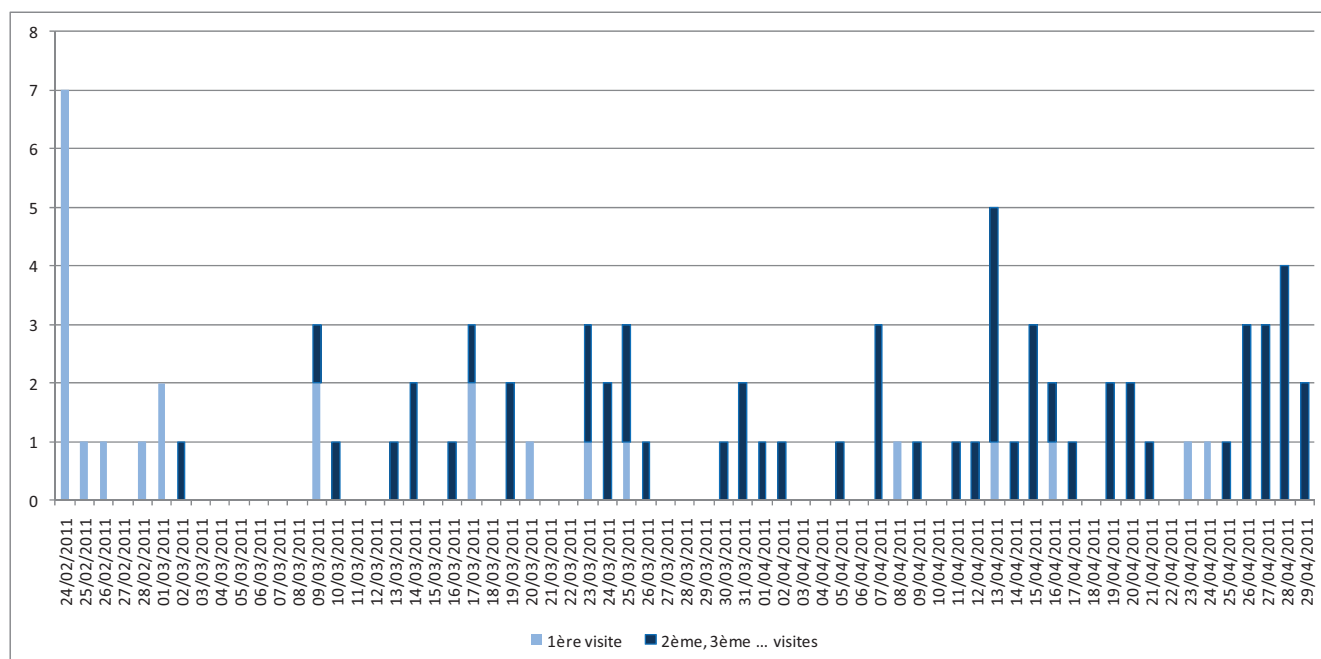


Figure 5 : Fréquence journalière de connexions à l'espace Ressources FLE/FLS

Nous nous sommes, ensuite, demandée s'il était possible d'établir une relation entre le nombre de /cours/ visités et le nombre de documents téléchargés, la consultation des pages WEB restant, quant à elle, très marginale. Nous avons donc représenté graphiquement (FIGURE 6) la répartition chronologique du nombre de /cours/ visités, de téléchargements et de pages WEB consultées. D'après ce graphe, aucune relation très marquée entre le nombre de /cours/ visités et le nombre de documents téléchargés ne peut être constatée. Lors de nos relevés, nous avons remarqué que certains jours, les formatrices consultaient des /cours/ sans pour autant télécharger des documents. Cette observation a d'ailleurs été confirmée d'une part, par un retour du questionnaire *Bilan* « j'aime tout explorer même si je n'utilise pas par la suite » (annexe 11, R 5, question 7), et d'autre part, par le graphe de la FIGURE 7 qui regroupe par catégories le nombre de visites et le nombre de documents téléchargés. Ainsi, pour la catégorie *Ressources alphabétisation*, le nombre de visite s'élève à 29 pour 108 téléchargements, de même pour la catégorie *Ressources par thème* le nombre de

visite est de 121 pour 286 téléchargements alors que pour la catégorie *Ressources phonétiques*, le nombre de visite atteint 17 pour 25 téléchargements. Deux explications peuvent être énoncées. La première est que certains */cours/* mettaient à disposition plus de ressources que d'autres. L'*annexe 12* propose pour chaque */cours/* un tableau notifiant le nombre de ressources disponibles et celui de ressources téléchargées. La deuxième explication plausible est que les formatrices recherchaient plus spécifiquement certains types de ressources comme le stipule une formatrice « je cherche des exercices qui viennent en appui au thème expliqué du jour, faciles, assez denses et pertinents » (*annexe 11*, R 7, question 10) ou que ces ressources ne correspondent pas à leurs besoins. Toutefois dans le questionnaire *Bilan*, la question 10 visait à recueillir plusieurs informations sur les ressources mises à disposition. Nous apprenons ainsi que des formatrices ont téléchargé des ressources mais ne les ont pas systématiquement utilisées, l'une des formatrices indique que les ressources téléchargées font double emploi avec les siennes (*annexe 11*, R1, question 10). Pour les formatrices qui ont utilisées des ressources, certaines les ont adaptées de très peu à moyennement, d'autres les ont utilisées telles quelles. Au vu du très faible retour de questionnaires *Bilan*, il est très difficile de se faire une idée précise sur le téléchargement des ressources et sur leurs utilisations.

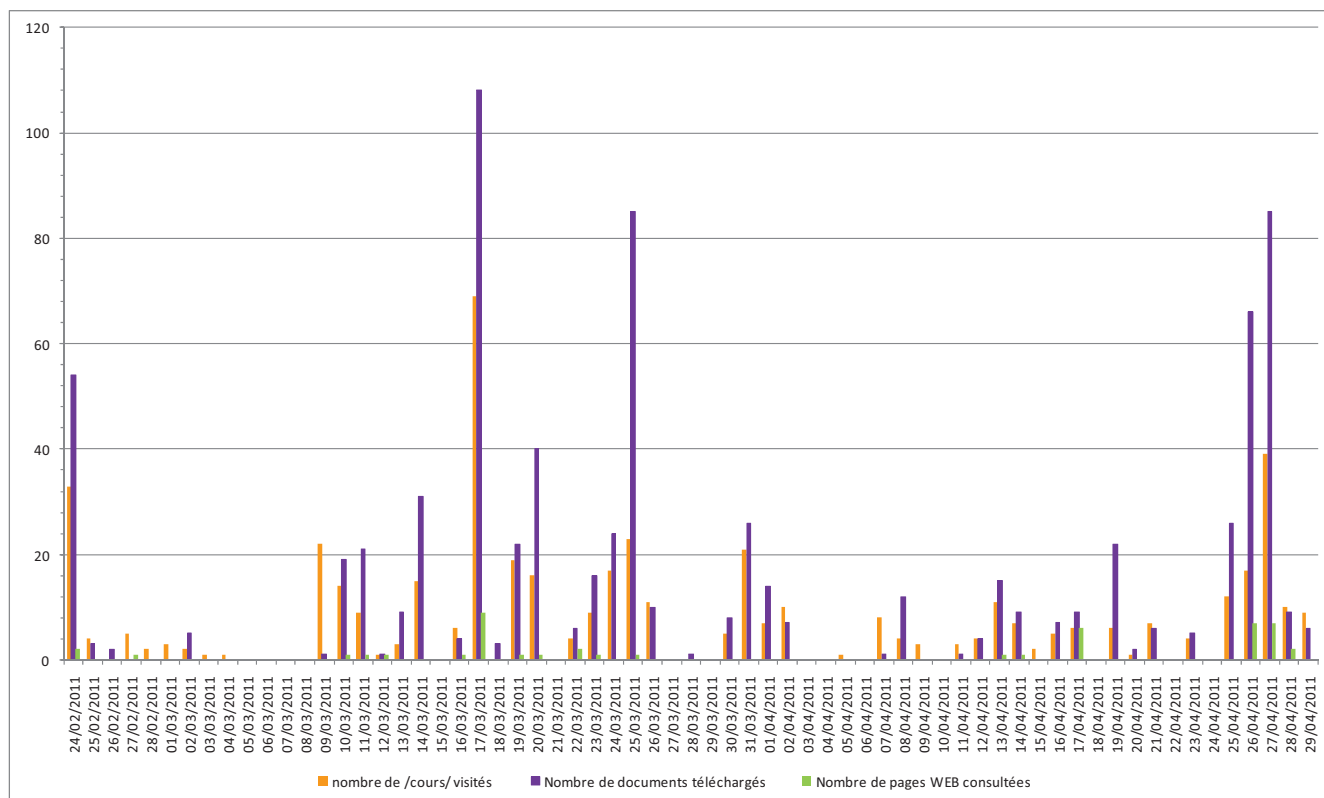
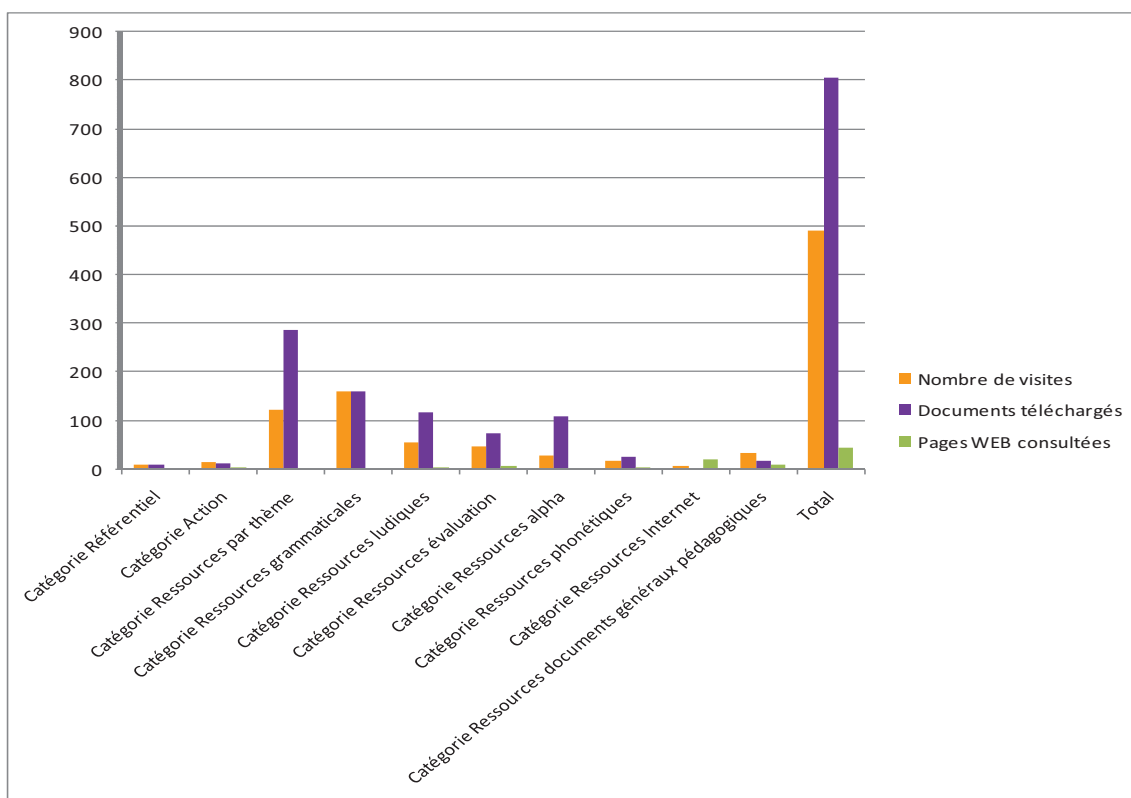
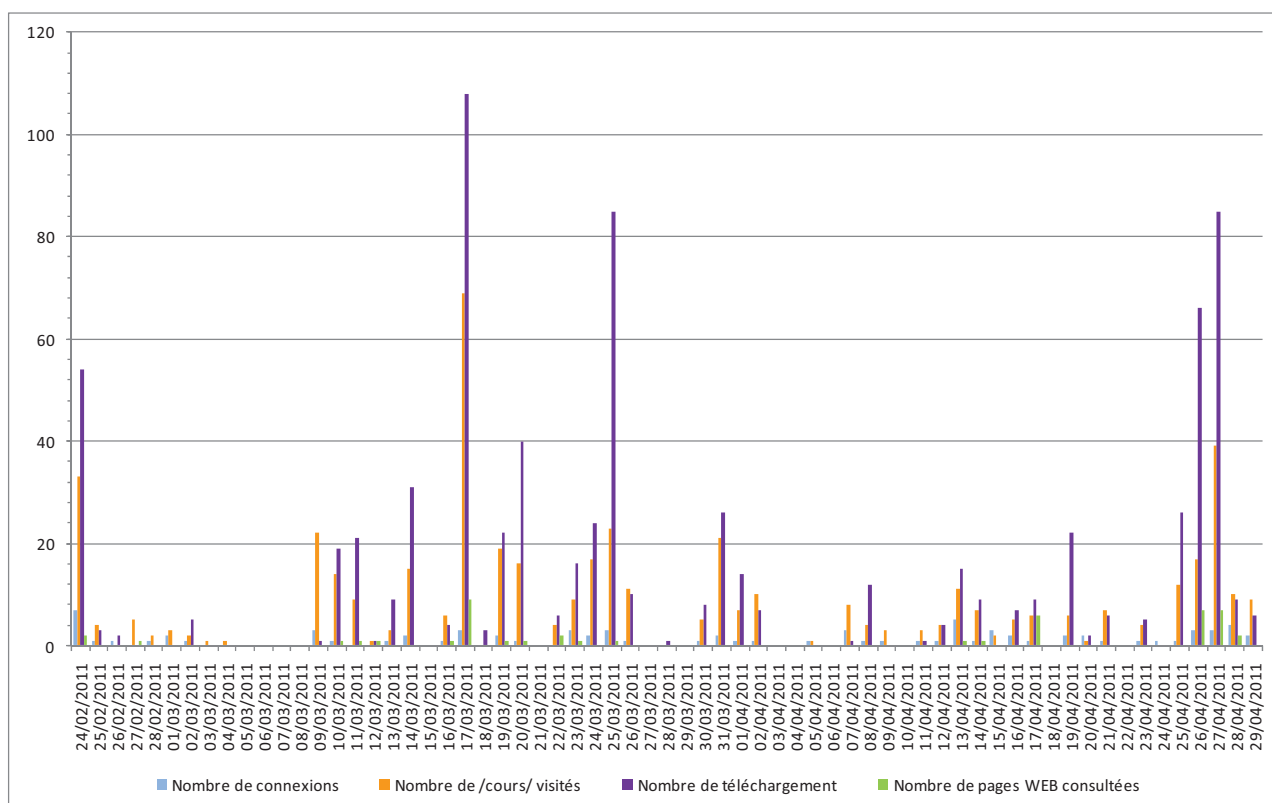


Figure 6 : Répartition des visites, téléchargement et consultation des pages WEB



**Figure 7 : Nombre de visites, de téléchargements et de pages WEB par catégories de /cours/**

Pour finir l'analyse des statistiques, nous avons cherché s'il était envisageable de relier la fréquence de connexions et le nombre de /cours/ visités et/ou le nombre de documents téléchargés. La superposition des deux graphes (FIGURE 8) n'a fait apparaître aucune relation claire et évidente entre la fréquence journalière de connexions et le nombre de /cours/ visités ou de téléchargements.



**Figure 8 : Fréquence des connexions et répartition des visites, téléchargement et consultation des pages WEB**

Lors de nos relevés, nous avons remarqué à plusieurs reprises qu'une formatrice pouvait visiter deux ou trois */cours/* et télécharger le maximum de ressources disponibles ou au contraire visiter plusieurs */cours/* sans pour autant télécharger de documents. Par exemple, pour un même nombre de connexions (3 par jour), le nombre de */cours/* visités et celui de documents téléchargés diffèrent. Le tableau ci-après reprend ces éléments.

Dates à 3 connexions	Nombre de <i>/cours/</i> visités	Nombre de téléchargements
09/03/2011	22	1
17/03/2011	69	108
23/03/2011	9	16
25/03/2011	23	85
07/04/2011	8	1
26/04/2011	17	66
27/04/2011	39	85

Un tableau récapitulant l'ensemble de ces données pour l'ensemble de la période considérée est donné en [annexe 13](#). Quelques hypothèses peuvent être émises pour expliquer

ces disparités. Tout d'abord, s'il s'agit d'une première connexion ou d'une reconnexion, le comportement peut être différent. Ainsi, une formatrice qui vient pour la première fois peut avoir deux objectifs distincts, soit elle vient juste « voir » ce qu'est l'espace Ressources FLE/FLS et balaye ainsi plusieurs */cours/*, soit elle vient rechercher des nouvelles ressources dans un ou plusieurs */cours/* précis pour « renouveler [sa] batterie d'exercices » (annexe 11, R6, pour toute suggestion ou commentaire). Ensuite, pour des formatrices s'étant déjà connectées, deux comportements peuvent être mis, également, en évidence. Le premier comportement est celui de la formatrice qui consulte un */cours/* régulièrement et qui selon sa fréquence de connexion et le nombre de nouvelles ressources mises à disposition entre ses deux connexions téléchargera ou non des nouvelles ressources. C'est le cas de F5 qui est venue dix fois sur l'espace Ressources FLE/FLS et qui a consulté cinq fois le */cours/ Ressources alphabétisation*. Le deuxième comportement est celui de la formatrice qui vient régulièrement sur l'espace Ressources FLE/FLS et qui consulte d'autres */cours/*. Selon ses besoins et les ressources mises à disposition, elle téléchargera ou non des documents. C'est le cas de plusieurs formatrices comme F3, F18 et F11. Une autre explication apportée par une réponse au questionnaire *Bilan* est le « soutien » de cet espace Ressources FLE/FLS (annexe 11, R 5, question 13). Cette formatrice (F5) indique qu'elle se « connectait uniquement pour [se] rassurer, [qu'elle] parcourait quelques pages pour finalement [se] déconnecter sans [s'] être réellement "servi" de son contenu ».

Il peut être conclu que dans la période qui nous concerne soit neuf semaines de phase opérationnelle, le premier degré d'appropriation qui est l'utilisation de l'espace Ressources FLE/FLS par les formatrices, est très variable pour l'ensemble des formatrices. Pour 20% des formatrices (formatrices ayant été plus de cinq fois sur l'espace Ressources FLE/FLS), ce degré est élevé. Nous pouvons penser qu'elles ont intégré cet espace dans leur pratique. Pour 30 % des formatrices, ce degré d'appropriation est faible à très faible. Les formatrices n'ont que très peu utilisé cet espace et n'ont pas acquis le « réflexe » de le consulter. Cependant, nous ne connaissons pas les diverses raisons par manque de contact avec les formatrices et surtout par manque de temps pour approfondir ce point. Nous savons juste que pour l'une d'entre elles, l'outil informatique est un environnement non familier et qu'elle s'exclut d'elle-même de la plateforme (paragraphe 4.1.2). La connaissance de ces raisons constitue un axe de réflexion et de progression pour le futur de cet espace Ressources FLE/FLS. Concernant, les 50% de formatrices qui n'ont pas consulté l'espace Ressources FLE/FLS, ce degré

d'appropriation est bien évidemment nul. Dans ce groupe de formatrices, se trouvent notamment les formatrices qui ont des compétences en informatique très limitée et/ou qui ne pratiquent par les outils informatiques, puis les formatrices qui n'ont pas de connexion Internet facilement à disposition. Cependant, pour la plupart des formatrices de ce groupe, des actions de sensibilisation pourraient être envisagées d'autant que nombre d'entre elles sont des formatrices en CDI.

#### 4.2.2 Deuxième degré d'appropriation : mutualisation des ressources

La mutualisation repose sur des échanges qualifiés de *don/contre-don*. Ce type d'échanges veut que l'on mette à disposition un *don* (dans notre cas une ressource) à un instant t sans avoir un retour immédiat d'un autre *don*, le *contre-don*. Ce décalage temporel entre ce qui est donné et ce qui est rendu peut influencer d'une manière défavorable l'implication tout comme l'inégalité d'échanges entre une formatrice qui propose un très grand nombre de ses ressources et d'autres formatrices qui mettent à disposition deux ou trois de leurs ressources. Nous ne pouvons infirmer ou confirmer cette hypothèse du fait de la courte durée de la phase opérationnelle de l'espace ressources FLE/FLS dans le cadre de notre stage<sup>12</sup>. Toutefois, dans ce laps de temps, trois formatrices ont proposé quelques-unes de leurs ressources. Leurs ressources représentent 19% des ressources pédagogiques disponibles sur l'espace Ressources FLE/FLS. L'une d'entre elles a proposé dès le début mars ses ressources suite à sa visite sur l'espace Ressources FLE/FLS :

« Je viens d'aller voir en ligne et je vous en remercie, c'est génial! Ce week-end je scannerai les ressources que j'ai, je vous les enverrai par mail. Merci encore »  
(annexe 14, F1, le 24/02/2011)

Les deux autres formatrices projettent d'en mettre de nouvelles à disposition comme l'indique leurs réponses au questionnaire *Bilan* (annexe 11, R3 et R6, question 11).

D'autres formatrices (annexe 11, R5 et R7, question 11) ont exprimé d'autres raisons pour la non mutualisation de leurs ressources. Elles font part d'une retenue, d'un manque de confiance en leurs compétences pédagogiques et d'une crainte de jugement de la part des autres formatrices.

« Il m'est difficile de franchir cet obstacle [le jugement]. On ne se connaît pas. Je suis jeune dans le métier et je n'ose pas toujours » (annexe 11, R5, question 11)

---

<sup>12</sup> Pour rappel : du 24/02/2011 (date d'ouverture de l'espace Ressources FLE/FLS à l'ensemble des formatrices) au 29/04/2011 (date de fin du stage)

« Je pense aussi que certains, avec leurs années d'expérience ont plus de choses à proposer que moi et aussi peut être un peu par pudeur » (annexe 11, R7, question 11)

Cette dernière formatrice précise qu'elle a besoin de se sentir « prête » pour proposer ses ressources.

Ce deuxième degré d'appropriation de l'espace Ressources FLE/FLS est considéré faible mais l'expression de la volonté de certaines formatrices de partager leurs ressources est manifeste « je ne veux pas être seulement une consommatrice » (annexe 11, R5, question 11). Deux facteurs interviendront dans la concrétisation d'un partage de ressources plus conséquent. Il s'agit du facteur disponibilité et du dépassement des réticences dues au manque de confiance et de la peur du jugement des autres.

#### 4.2.3 Troisième degré d'appropriation : échanges interpersonnels

Ce troisième degré d'appropriation évoque les échanges via le forum général sur les expériences professionnelles, sur les conseils que peuvent s'apporter mutuellement les formatrices. Plusieurs sujets ont été initiés. Le tableau ci-dessous récapitule les thèmes abordés, les dates de lancement et le nombre de réponses des formatrices (ne sont pas comptabilisés nos propres contributions).

Thème des fils de discussion	Date de lancement	Nombre de réponses
Quels thèmes aimeriez-vous aborder ?	3/03/2011	2 réponses (F3, F17)
Comment gérez-vous l'hétérogénéité ?	16/03/2011	5 réponses (F15 : 2, F11 : 2, F3 : 1)
Apprentissage de la lecture	7/04/2011	6 réponses (F3)
Qu'est-ce pour vous les objectifs d'apprentissages ?	11/04/2011	aucune réponse

Quatre formatrices sont intervenues dans les échanges dont une formatrice plus particulièrement (8 contributions). Les formatrices de Frate formation conseil ne sont pas coutumières du fait d'intervenir sur un forum, trois des treize formatrices ayant répondu au questionnaire *Démarrage du projet* ont déclarés avoir participé à un forum (annexe 8). Dans leurs réponses au questionnaire *Bilan* (annexe 11), certaines formatrices ont également mentionné les mêmes réticences que pour le partage de leurs ressources : obstacle à franchir, ne pas oser, se lancer car jamais participée à un forum. Deux formatrices ont indiqué qu'elles allaient le faire dont une quand elle aurait des choses pertinentes à dire. Ces deux formatrices sont en effet intervenues. Une formatrice a précisé qu'elle n'avait pas participé « par manque

de temps et du fait qu'il y ait peut de participant» ([annexe 11](#), R2, question 12). Sa remarque rejoint l'observation de Kellner & al (2008) sur « l'absence de traces des autres [sur un forum qui] est perçue comme un frein à la participation ». Malgré cela, nous nous sommes permise de lui objecter que si tout le monde pensait que le peu de participant empêchait d'intervenir alors personne ne participerait. Nous n'avons pas eu de commentaires en retour de sa part.

Dans les quelques échanges du forum, nous avons observé des traces de socio-affectivité sous forme d'expression d'émotions ou de dévoilement de son univers ou sous forme typographique (smiley).

« C'est encore moi, veuillez m'excuser pour les 2 ou 3 fautes de grammaire, je suis fatiguées il est 21:16 et j'ai eu une dure journée, merci de votre indulgence. » ([annexe 15](#), discussion lecture, F3, 11/04 à 21 :45)

« mais il faut que je retrouve l'adresse et comme là je suis chez moi, il faudra attendre jeudi que je retourne à la FRATE car je ne travaille pas le mercredi » ([annexe 15](#), discussion lecture, F3, 13/04 à 00 :16)

« Désolée pour cette réponse tardive » ([annexe 15](#), discussion hétérogénéité, F15, 14/04 à 16 :42)

« Je suis une prof de Fle qui débute dans le métier :) » ([annexe 15](#), discussion hétérogénéité, F15, 01/04 à 19 :23)

Comme le mentionne Dejean-Thircuir (2008.), « les traces de socio-affectivité dans les relations » constituent des « indicateurs de la constitution d'une communauté » et construisent un « sentiment de présence à distance » et « ont pour effet de rapprocher les membres du groupe et d'établir une certaine connivence entre eux ». Nous pensons que ces quelques échanges entre formatrices sont prometteurs à la condition toutefois que le nombre de formatrices intervenant augmente afin d'encourager ces échanges.

#### **4.3 En guise de conclusion**

Les formatrices ont exprimé un accueil favorable au projet ([annexe 3](#), question 28) : « très bonne initiative/action », « mérite toute l'attention des formateurs/enseignants de FLE ». Plusieurs ont indiqué une « innovation » dans la manière de travailler « très intéressante et enrichissante » et surtout un partage « des savoirs et des expériences indispensables au bon déroulement organisationnel et qualitatif des formations ». L'une a même souligné l'utilité de cet outil « au formateur mais aussi à l'association qui pourrait ainsi étoffer



son matériel pédagogique, le moderniser, et harmoniser le travail des formateurs ». Une autre a précisé que ce projet était une « belle initiative » et qu'elle était « curieuse de savoir comment un tel outil [pouvait] être exploitable pour [elle] qui prend très peu de temps devant l'écran !!! ».

Malgré ces réactions positives, l'implication des formatrices lors de la phase de conception a été insignifiante. L'absence d'interactions est essentiellement expliquée par le peu de disponibilité des formatrices. L'implication a été plus significative pendant la phase opérationnelle pour certaines formatrices mais de manière hétérogène. Certaines formatrices ont utilisé l'espace Ressources FLE/FLS en visitant des */cours/* et en téléchargeant des ressources (premier degré d'appropriation). Certaines ne peuvent pour l'instant s'aventurer au-delà par manque de confiance en soi qui se traduit dans leurs propos par *timidité*, ne pas oser, *pudeur*. D'autres ont proposé certaines de leurs ressources (deuxième degré d'appropriation) et certaines ont l'intention d'en proposer. Mais là aussi, le *manque de temps* est souvent mentionné par les formatrices pour la non-exécution de leur envie de partager leurs ressources. Quelques-unes ont participé à des échanges sur le forum général (troisième degré d'appropriation). Toutefois, la faible proportion de formatrices actives et le délai court de la phase opérationnelle ne nous permettent pas d'affirmer que les objectifs généraux de l'espace Ressources FLE/FLS (paragraphe [1.2.3.2](#)) ne soient acquis définitivement. Les objectifs opérationnels et les objectifs fonctionnels (paragraphe [1.2.3.2](#)) sont partiellement atteints. En effet une des formatrices a indiqué qu'elle avait « du mal à [s']en servir » ([annexe 11](#), R7, question 14).

Nous ne pouvons conclure sans nous intéresser aux avis exprimés par les formatrices au sujet de cet espace Ressources FLE/FLS. Pour toutes celles qui se sont exprimées soit par courriel, soit par l'intermédiaire du questionnaire *Bilan*, cet espace est reconnu dans son utilité de par ses objectifs de proposer des ressources et d'établir des échanges interpersonnels.

« Je me permets de vous écrire pour vous dire que, oui, je vais sur la plateforme et que cela m'est très utile » ([annexe 14](#), F13, 3/04/2011)

« L'outil [...] a une utilité » ([annexe 11](#), F5, R5, pour toute autre suggestion ou commentaire)

« C'est un lieu d'échanges d'outils d'une grande richesse » ([annexe 11](#), F17, R6, pour toute autre suggestion ou commentaire)

« Cet espace est sûrement un moyen intéressant de se sentir moins isolé dans notre travail » ([annexe 11](#), F17, R 6, pour toute suggestion ou commentaire)

« Le fait de pouvoir échanger [...], des données à portée de main, de nouvelles informations » (annexe 11, F3, R1, question 13)

« Cependant, ce forum permet une chose essentielle, celle de relativiser, et quand on n'a pas de collègues FLE à portée de main, c'est vrai que l'on a vite tendance à culpabiliser » (annexe 15, discussion lecture, F3, 12/04 à 23 :58)

« On sentira moins la solitude, l'absence d'équipe et de groupe de paroles » (annexe 11, F18, R7, pour toute autre suggestion ou commentaire)

Cette dernière formatrice (F18) avait déjà signalé lors de sa réponse au questionnaire *Démarrage du projet* (annexe 3, R7, question 11) qu'« on ne se voit pas souvent et on ne se réunit rarement et c'est dommage ». Certaines formatrices n'ont pas hésité à qualifier cet espace de « travail magistral », de « travail remarquable » (annexe 11, R6 et R7, pour toute autre suggestion ou commentaire) et d'autres de remercier et de féliciter. L'une a même précisé qu'elle se sentait coupable de ne pas nous avoir remercié lors de ses premiers téléchargements (annexe 11, R7, pour toute autre suggestion ou commentaire). Ces marques de reconnaissance témoignent de rituels de socialisation qui peuvent être révélateurs d'une communauté en construction. Comme le spécifie Eneau (2005), « la reconnaissance et la gratitude instaurent autre chose qu'une dette matérielle, car le don/contre-don ne génère pas un échange, mais une relation, un "rapport entre des personnes" et non une "comparaison entre des choses" ».

## Partie 5. PERSPECTIVES A COURT ET MOYEN TERMES

---

Dans cette dernière partie, nous allons proposer quelques actions dont l'objectif est de favoriser l'implication des formatrices. Puis nous précisons les rôles de l'animatrice de cet espace Ressources FLE/FLS. Et enfin, nous finirons en évoquant le futur de cet espace.

### 5.1 Information et formation

Le bilan établi précédemment nous informe que peu de formatrices se sont appropriées l'espace Ressources FLE/FLS. Outre les raisons déjà évoquées, une autre explication est l'origine du dispositif qui émane de la direction de Frate formation conseil et non pas d'une demande spécifique des formatrices. Malgré la démarche itérative et participative pour conduire à bien ce projet, l'absence de concertation en réunion de travail se ressent implicitement dans cette très faible implication. Nous proposons deux actions.

Tout d'abord, une réunion d'information et de sensibilisation pourrait être envisagée afin, d'une part, de présenter l'espace Ressources FLE/FLS avec une démonstration et d'autre part, de répondre aux questions. En effet « l'usage des TIC ne se décrète ni ne surgit automatiquement de leur seule mise à disposition » (Kellner & al, 2006). Pour accepter un nouvel outil et en faire usage, il est nécessaire de développer trois dimensions : « une dimension subjective et collective, une dimension cognitive et une dimension identitaire » (Jouët cité par Kellner & al, 2006). L'espace Ressources FLE/FLS ne serait plus ainsi, uniquement virtuel. La visualisation des acteurs le rendrait plus réel, plus "palpable". Ainsi, le « processus d'appropriation qui témoigne du degré d'intériorisation de l'outil dans les pratiques effectives et qui relève d'une "construction personnalisée de l'usage" » (Kellner & al, 2006) pourrait peut-être s'engager plus aisément. Cette réunion pourrait avoir, de ce fait, un impact positif sur le changement des habitudes en incitant, favorisant la consultation de cet espace. Elle aurait également le mérite de considérer les difficultés exprimées par les formatrices qui ne se connaissent pas ou peu au départ, « on ne se connaît pas » (annexe 11, R5, question 11), et/ou qui n'ont pas l'habitude de travailler avec les TIC, « les blogs et forums ne sont pas trop mes points forts » (annexe 11, R7, question 12). Comme le souligne une formatrice (annexe 11, R6, pour toute suggestion ou commentaire), « ce vaste projet aurait mérité d'être présenté, discuté lors d'une réunion d'information : bonne occasion pour que les formateurs se rencontrent, échangent et se mobilisent peut-être davantage et plus vite ». De se rencontrer,

même en petits comités, limiterait dans le temps la phase de (re)connaissance, d'identification de l'autre nécessaire et indispensable dans toute situation d'interactions qui est d'autant plus longue dans une situation de séparation spatio-temporelle. Un autre point qui pourrait être clarifié, est le positionnement de la hiérarchie. En effet, nous nous demandons si certaines formatrices s'abstiendraient de participer sur le forum général par peur d'un jugement négatif de la direction sur leurs compétences. En d'autres termes, si je pose une question cela montre que je ne sais pas et donc que je ne suis pas suffisamment compétente.

Ensuite, pour les formatrices dont les compétences informatiques sont réduites, une formation pour l'appropriation de la dimension technique de l'outil informatique pourrait être programmée pour les familiariser, pour lever des éventuelles réticences à utiliser l'outil informatique et pour ne pas les marginaliser. Les deux expériences que nous avons eues<sup>13</sup> ont prouvé l'apport indéniable d'une aide à la navigation. L'accès à l'espace Ressources FLE/FLS restera cependant problématique pour celles qui n'ont pas facilement accès à Internet.

Nous avons bien conscience que les mises en place d'une telle réunion et d'une formation qui peuvent se décliner en plusieurs étant donné la dispersion géographique et les emplois du temps des formatrices, ne sont pas nécessairement compatibles avec les finances de Frate formation conseil d'autant que la participation à cet espace Ressources FLE/FLS n'est pas imposée et que la majorité des formatrices sont en CDD. Nous n'oublions pas non plus la précarité des marchés de l'OFII qui ne permettent pas d'assurer une fidélisation des formatrices sur du très long terme. Toutefois, ces réunion(s) et formation(s) compléteraient la démarche de la direction de proposer un tel outil d'échange et de communication.

Pour les nouvelles formatrices, la présentation de cet espace Ressources FLE/FLS avec démonstration devrait être proposée lors de l'entretien d'embauche qui permettrait de surcroît de s'assurer des compétences informatiques.

## **5.2 Compétences de l'animatrice**

Nous avons évoqué lors de la présentation du dispositif un troisième acteur qui est l'animatrice de l'espace Ressources FLE/FLS (paragraphe [1.2.3.1](#)). Les rôles de cette animatrice sont multiples et nécessitent une polyvalence de ses compétences principalement dans deux domaines : le domaine informatique et le domaine d'animation.

---

<sup>13</sup> La première expérience correspond à la demi-journée de formation d'une formatrice à Bourg-en-Bresse le 11/03/2011 ([annexe 30](#), R6, question 4). La deuxième est l'entretien téléphonique du 21/04/2011 ([annexe 29](#)).

### 5.2.1 Compétences techniques informatiques

La gestion de l'espace Ressources FLE/FLS requiert une certaine habilité en informatique. En effet, l'animatrice doit être capable d'administrer la plateforme Claroline comme par exemple savoir inscrire des nouvelles formatrices, créer des nouveaux */cours/*, sélectionner les outils. D'autre part, pour la mise en ligne des ressources proposées par des formatrices, elle doit être capable de savoir reformater des fichiers informatiques. Effectivement, certaines formatrices peuvent envoyer un seul fichier contenant plusieurs ressources, il est alors nécessaire d'extraire des pages afin de constituer plusieurs fichiers qui pourront être alors postés dans les */cours/* appropriés. Elle doit être également capable d'accompagner une formatrice dans sa navigation dans le but de son autonomisation par rapport à l'utilisation de l'espace Ressources FLE/FLS.

### 5.2.2 Compétences d'animation et de personne-ressource

L'animatrice devra veiller au bon déroulement des interactions sur le forum général, proposer des sujets de discussions, conseiller les formatrices dans leurs pratiques afin de favoriser la dynamique des interactions pour que la « communication médiée » remplisse son rôle « de maintenir une cohésion de groupe » (Kellner & al, 2008). Sa réactivité aux contributions et aux propositions de discussion sera garante du dynamisme des échanges. D'autre part, elle ne devra pas uniquement se contenter de mettre en ligne les nouvelles ressources mais également informer les formatrices de ces nouvelles mises en ligne. Effectivement, lors de la période opérationnelle du stage, les formatrices savaient que des nouvelles ressources étaient mises en ligne régulièrement chaque semaine, mais par la suite ces apports seront davantage ponctuels et dépendront de la disponibilité des formatrices d'où l'importance d'annoncer ces mises en lignes. Une autre utilité de ces annonces est de contribuer à entretenir le sentiment d'une présence à distance. L'animatrice aura aussi pour tâche de mettre à jour les informations générales. Elle devra donc se tenir informer des évolutions des marchés linguistiques, des référentiels.

Il nous semble préférable que, pour instaurer une réactivité et une dynamique, conditions essentielles au fonctionnement et à la viabilité de l'espace Ressources FLE/FLS, il y ait plusieurs animatrices afin que selon leur disponibilité, elles se relayent. De plus, selon les compétences de chacune, la répartition des rôles pourrait être adaptée.

### 5.3 Quelques pistes d'action

#### 5.3.1 Ressources

Lors de la phase opérationnelle, nous avons demandé aux formatrices de nous faire parvenir certaines de leurs ressources sans plus de précision. Nous nous sommes rendu compte que certaines d'entre elles devaient transposer leurs ressources en fichier informatique exploitable pour les autres. Cette transposition demande du temps-disponibilité dont les formatrices ne disposent pas en abondance. Suite à ce constat, il pourrait être envisagé de répartir dans le temps et entre les /cours/ la mise en ligne des ressources des formatrices qui ont émis le souhait de les partager. La démarche ou toute autre démarche similaire pourrait être de demander à certaines de ces formatrices, quelques ressources sur deux ou trois /cours/ dans un délai de quelques semaines, et à d'autres sur d'autres /cours/ et ainsi de suite. De cette manière, l'espace Ressources FLE/FLS s'enrichirait progressivement. En effet, si peu de ressources sont ajoutées, les formatrices ayant téléchargé les ressources les intéressant risquent de désertter cet espace par manque de nouveauté. Toutefois, une contrepartie à ce travail supplémentaire nous semble essentielle pour éviter que le sentiment *on-nous-demande-toujours-plus-pour-rien-de-plus* empêche la participation des formatrices. Cette compensation pourrait se traduire par du temps spécifiquement alloué et rémunéré dont un *contrat* entre Frate formation conseil et les formatrices spécifierait les engagements de part et d'autre.

#### 5.3.2 Migration de l'espace Ressources FLE/FLS

Si l'appropriation de cet espace par les formatrices se confirme, une migration vers un support plus convivial pourrait être envisagée. En effet, la plateforme Claroline présente une ergonomie peu engageante et un certain nombre de limites entravent la navigation. Bourdet (2006) précise que « si l'espace virtuel est un espace métaphorisé, il n'en demande pas moins une structuration, celle-ci s'effectuant sur l'articulation de sensations de proximité et d'éloignement, sa profondeur étant alors une profondeur bien plus psychologique que topologique. Cela signifie donc que l'utilisateur, pour le parcourir, identifie un mode de structuration de cet espace (lieux différents qui sont aussi des moments différents) ainsi que d'identification et de représentation des partenaires qu'il peut y rencontrer ».

## 5.4 Le futur

La pérennité de cet espace Ressources FLE/FLS est intimement associée à l'engagement de l'ensemble des formatrices à participer à une communauté de pratique. Il s'agit pour elles de s'inscrire dans la perspective d'apprendre, de partager, de coproduire des savoirs, savoir-faire et des savoir-être utiles dans la polyvalence de leur métier de formatrice FLE/FLS, et d'établir des relations sociales fortes afin de construire cette communauté et de rompre notamment tout sentiment d'isolement lié à leur dispersion géographique. Un accompagnement intensif dans la suite de cette mise en place articulera la co-construction du processus d'appropriation de cet espace et par conséquent la réciprocité.

Deux des formatrices l'ont bien compris :

« Aussi est-il indispensable que chacun mesure l'intérêt de faire vivre cet espace et s'investisse en partageant, proposant ou intervenant » (annexe 11, R6)

« Il ne tient qu'à nous de le [espace] faire vivre et évoluer » (annexe 11, R5)

## CONCLUSION

---

Nous nous sommes efforcée dans ce mémoire de transcrire la réflexion menée pour répondre à une problématique qui a très vite émergé lors de l'analyse du contexte et de la définition du dispositif à mettre en œuvre. Ce dispositif se caractérise par trois éléments : des acteurs dont font partie les formatrices, des objectifs et l'espace Ressources FLE/FLS. Le dispositif visait à satisfaire principalement un objectif, celui de développer la réciprocité entre formatrices que ce soit dans la mutualisation de leurs ressources FLE/FLS ou dans les échanges de leurs pratiques, d'expériences professionnelles. Certaines spécificités du contexte (dispersion géographique, contexte d'innovation, majorité importante de CDD, pas d'obligation d'utiliser cet espace) nous ont orientée vers la problématique qui soulevait la question de l'appropriation de cet espace par les formatrices. Pour conduire notre action-recherche, nous nous sommes appuyée sur le cadre théorique qui intéresse le monde professionnel, celui du concept d'implication au travail. Théorie et expérimentation se sont alors complétées lors de l'objectivation de notre problématique. Cependant, la démarche itérative-participative instaurée dans notre recherche-action n'a pas apportée les résultats escomptés à savoir une participation active des formatrices. Néanmoins et malgré les difficultés rencontrées, nous avons réussi à l'issue de ce stage, à proposer un dispositif opérationnel dont l'appropriation par quelques formatrices est effective à divers degrés. Toutefois, le délai court de la mise à disposition de cet espace Ressources FLE/FLS et donc le peu de recul acquis, ne nous permet pas de conclure plus nettement sur cette appropriation. Il est indéniable que la pérennité de ce dispositif repose sur l'implication des formatrices qui doit être entretenue dans le temps en s'assurant de l'adéquation entre leurs besoins et l'espace Ressources FLE/FLS et en offrant une compensation pour la charge supplémentaire que représente la mutualisation des ressources. Il est tout aussi important de souligner le rôle de l'animatrice dans la persistance de cet espace. Cet objectif de durée et continuité ne sera pas sans difficulté du fait d'une part, de la précarité du contexte institutionnel que représentent les marchés de l'OFII et donc du statut précaire des formatrices et d'autre part, de l'équilibre financier à trouver pour Frate formation conseil pour poursuivre une telle action sur du long terme. Nous voyons par là-même toute la fragilité de l'avenir de cet espace Ressources FLE/FLS.



Nous concernant, nous retirons de cette recherche-action plusieurs enseignements. Tout d'abord, les recherches menées pour le cadre théorique de notre problématique nous ont permis de prendre du recul par rapport aux dynamiques qui peuvent se créer ou non dans le monde professionnel. Ce recul nous a donné la possibilité d'explorer en tant qu'observatrice, le monde de la formation que nous ne connaissons pour ainsi dire pas puisque depuis plus de vingt ans nous exerçons dans un tout autre domaine professionnel. Ensuite, grâce à notre perplexité par rapport à notre démarche, nous avons perçu toute la difficulté de fédérer un groupe autour d'un projet dont l'origine ne résulte pas d'une demande spécifique des principaux intéressés. Nous avons également mesuré combien il était important qu'il y ait un dégagement d'un espace-temps pour toute concertation et participation. Enfin, et c'est certainement le plus important, nous retiendrons les relations de confiance établies avec certaines formatrices dans ce contexte particulier qu'a été notre stage, ainsi que les échanges très intéressants et enrichissants avec ces dernières.

## BIBLIOGRAPHIE

---

### Texte officiel

*Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe (2000), Strasbourg : Division des politiques linguistiques

Consultable sur [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf)

### Bibliographie générale

ADAMI, H. (2009). *Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles*. Mélanges CRAPEL n°31, pp.159-172

ALBERO, B. (2002). *L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages*. In *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, Actes de la journée d'études du 12 novembre 2002, Laboratoire Paraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis, coll. Actes Huit, pp. 139-159. Consulté le 16/02/2011

<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/75/PDF/AlberoVincennes.pdf>

ANDRIANIRINA, H. & FOUCHER, A-L. (2007) *Comment les usages réels d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance sont-ils perçus par les concepteurs-animateurs du dispositif ?*. Acte des journées scientifiques à Rabat en décembre 2007, Réseau de chercheurs en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement RES@TICE

Consulté le 27/03/2011 <http://www.resatice.org/jour2007/communications/hoby-andrianirina-anne-laure-foucher.pdf>

BEACCO, J-C., BOUQUET, S. & PORQUIER, R., (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)*, Textes et références Paris : Didier.

BEACCO, J-C., DE FERRARI, M., LHOTE, G. & TAGLIANTE, C., (2005). *Niveau A.1.1 pour le français, Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.

BEACCO, J-C., & PORQUIER, R., (2007). *Niveau A.1 pour le français, Un Référentiel*. Paris : Didier.

BEACCO, J-C., LEPAGE, S., PORQUIER, R. & RIBA, P., (2008). *Niveau A.2 pour le français, Un Référentiel*. Paris : Didier.

BOURDET, J-F. (2006). *Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur*. In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (Coord.). 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.

BOURDET, J-F. (2007). *Tutorat en ligne et création d'un espace formatif*. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC). Vol. 10, n°1, pp. 23-32.  
Consulté le 20/12/2010 <http://alsic.revues.org/index522.html>

BOURGEOIS, É., (1998). *Apprentissage, motivation et engagement en formation*. Revue Éducation permanente n°136/1998-3, pp. 101-109

BOURGEOIS, É. & CHAPELLE, G., (2006), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF

BOURGEOIS, É. & NIZET, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

BRASSEUR, M. & JANET, M-H. (2003). L'implication des salariés - Clef de réussite du changement. Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines, Acte des congrès, 2003, Grenoble. Consulté le 29/01/2011  
<http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2003brasseur-mzabi020.pdf>

BRODIN, É., (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. Lyon : ENS Editions. pp. 23-41

CHEN, Y., (2005). *Didactique des langues étrangères et ressources matérielles d'apprentissage en dispositif d'autoformation*. Thèse de doctorat soutenue à l'université Stendhal Grenoble 3. Directeur de thèse, Mangenot, F.

CHEN, Y. (2010). *L'approche centrée sur la tâche est-elle adaptée au dispositif d'autodirection en langues ?*. In A.-L.Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2<sup>ème</sup> colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

CHOPLIN, H., (2002a). *Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance – rapport final de recommandations*. Projet Multimédia Interactif Réseaux Haut-Débit (MIRéHD), Expérimentation de Formation A Distance (EFAD) 2000-2002  
Consulté le 27/01/2011 <http://www.csti.pm.gouv.fr/elements/eLearningCRIPT12-02.pdf>

CHOPLIN, H. (2002b). *Innover avec les formations ouvertes ? Entre innovation et formation ouverte, les nouveaux dispositifs de formation*. Education permanente, n°152. pp.7-15  
Consulté le 17/02/2011 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/35/46/PDF/articleEditorial-vf.pdf>

CUQU, J-P., (2003). Dictionnaire de didactique du français – langue étrangère et seconde. ASDIFLE/ 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 (Alsic), vol.11, n°1, pp.7-32. Consulté le 7/02/2011  
<http://alsic.revues.org/index803.html>

ENEAU, J. (2005). *Autonomie, Réciprocité et Développement Organisationnel – De la construction des valeurs à la construction des identités*. 16<sup>e</sup> Conférence de l'ARGH, Paris Dauphine, 15 et 16 septembre 2005. Consulté le 7/02/2011  
<http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2005eneau060.pdf>

ENEAU, J. & SIMONIAN, S. (2009). *Usages des TIC : enseignement ou tutorat ? Étude des changements de pratiques chez les enseignants-chargeurs*. Actes du colloque Epal 2009, université Stendhal-Grenoble 3, 5-7 juin 2009. Consulté le 25/09/2010  
[http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2009-simonian-eneau.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-simonian-eneau.pdf)

ÉTIENNE, S. & JENDOUBY, K. (2007). *Entre bouleversements institutionnels et réalités de terrain : les contradictions de l'enseignement et de la formation des travailleurs immigrés*. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie 2007/1, n°145, pp. 93-100.

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

FRIER, C. (2009). *Être formateur d'adultes aujourd'hui : un équilibre fragile entre idéal et processus de construction de l'identité professionnelle* in Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques. Hors-série n°1 de la revue Savoirs et Formation Recherches & Pratiques. AEFTI : Paris, pp 79-92.

GALAND, B. (2008, 4<sup>ème</sup> tirage). *Avoir confiance en soi* in E. Bourgeois & G. Chapelle (dir.) Apprendre et faire apprendre. Paris : PUF, pp.247-260

GLOAGUEN-VERNET, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris : Hachette, Collection F.

GUERNIER, M-C. (2009). *Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation en linguistique* in Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques. Hors-série n°1 de la revue Savoirs et Formation Recherches & Pratiques. AEFTI : Paris, pp 93-112.

KELLNER, C., MASSOU, L. & MORELLI, P. (2006). *Pratiques effectives de travail collaboratif à distance : limites prévisibles et inattendues*. in : Pratiques et usages organisationnels des sciences et technologies de l'information et de la communication, Rennes, Éd.-reprographie ENSP, pp. 167-171. Consulté le 22/11/2010  
<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/11/52/80/PDF/Kellnermassoumorelli.pdf>

KELLNER, C., MASSOU, L. & MORELLI, P. (2007). *Les TIC comme soutien d'expériences de travail collaboratif : analyse d'usages effectifs* in : Saleh Imad, Gheidrira Khaled, Badreddine Nelhassen, Bouhai Nasreddine, Rider Bernhard (dirs.), IH2PTM'07, Collaborer, échanger, inventer. Expériences de réseaux, Hermès, Paris, pp. 399-410.

KELLNER, C., MASSOU, L. & MORELLI, P. (2008). *La communication interpersonnelle dans deux dispositifs de travail collaboratif* in : Chaouikha, Larbi, Gdoura, Wahid & Meyer, Vincent (Eds.), *Interagir et transmettre, informer et communiquer : quelles valeurs, quelle valorisation ?*. Tunis, Tunisie, ISD, IPSI, SFSIC, pp. 179-187.

LACROUX, A. (2008). *Implication au travail et relation d'emploi atypique : le cas des salariés intérimaires*. Thèse de doctorat soutenue à l'université Paul Cézanne Aix-Marseille III. Directeur de thèse, Brasseur, M. Consulté en janvier 2011 :

<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00527251/fr/>

LEBRUN, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre : allier pédagogie et technologie*. Acadamia Bruylant : Louvain-la-Neuve.

LOILIER, T. & TELLIER, A. (2004). *Comment peut-on se faire confiance sans se voir ? Le cas des logiciels libres*. *M@n@gement*, 7(3) : 275-306. Consulté le 24/01/2011

<http://www.management-aims.com/PapersMgmt/73Loilier.pdf>

LOUART, P. (2002). *Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel*. Les cahiers de la recherche, CLAREE, IAE-USTL. Consulté le 31/01/2011

[http://www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/003/Maslow\\_et\\_Herzberg/mehelhtm.pdf](http://www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/003/Maslow_et_Herzberg/mehelhtm.pdf)

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<sup>ème</sup> année. CNED – Université Stendhal Grenoble 3.

MANGENOT, F., SOUBRIÉ, T. (2010). *Créer une banque de tâches Internet : quel descripteurs pour quels utilisations ?*. In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quantquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du colloque international *Tidilem* (Tice et Didactique des Langues Etrangères et maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand. Consulté le 13/03/2011 :

<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Mangenot.pdf>

NAULLEAU, M. (2005). *Rupture ou continuité des objets et dimensions de l'implication des salariés ayant vécu une période de restructuration*. Acte de la 16<sup>e</sup> conférence de l'AGHR - Paris Dauphine, 15-16 septembre 2005. Consulté le 31/01/2011 :

<http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2005naulleau0108.pdf>

PERRENOUD, P., (2000). *L'autonomie au travail : déviance loyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ?* in les Cahiers pédagogiques, n°384, mai 2000, pp.14-19 - Consulté le 07/02/2011

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_02.html)

ROUSSEL, P. (2000). *La motivation au travail - Concepts et théories*. LIRHE, note n°326, Toulouse. Consulté le 31/01/2011 :

<http://lesclesdelamotivation.fr/Documents%20li%E9s/motivationrousseau.pdf>

SOUBRIÉ, T. & ZOUROU, K. (2009). *Gérer l'espace-temps de la formation en ligne : différentes manières de conférer une intelligibilité propre à la réalité d'une formation*. Actes du colloque Epal 2009, université Stendhal-Grenoble 3, 5-7 juin 2009. Consulté le 30/10/2010

[http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2009-soubrie-zourou.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-soubrie-zourou.pdf)

THÉVENET, M. (2004). *Le plaisir de travailler*. Paris : Éditions d'Organisation.

VANDERMEULEN, K. (2011). *Formateur dans le champ du français langue d'insertion (FLI) : un métier qui requiert de la polyvalence*. In A. Bretegnier (dir.) *Formation linguistique en contexte d'insertion – Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence*. Berne : Peter Lang, Collection Transversales Langues, sociétés, cultures et apprentissages, vol n°28. pp.71-81

ZOUROU, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique*. Thèse de doctorat soutenue à l'université Stendhal Grenoble 3. Directeur de thèse, Mangenot, F. Consulté le 27/03/2011

[http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/94/59/PDF/Zourou\\_2006\\_vol\\_1.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/94/59/PDF/Zourou_2006_vol_1.pdf)



## DECLARATION ANTIPLAGIAT

---



### Déclaration anti-plagiat

---

#### DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.



Mots-clés : formatrice FLE/FLS, plateforme Claroline, implication, motivation, confiance, réciprocité, autonomie

## Résumé

Ce mémoire traite de l'appropriation d'un espace de partage des connaissances pour le domaine de compétence linguistique FLE/FLS de l'organisme de formation Frate formation conseil via la plateforme Claroline. Cet espace devait permettre la mise à disposition de ressources pour les formatrices et être un lieu d'échanges de leurs pratiques professionnelles. Cet espace s'insère dans un contexte dont certaines particularités sont la dispersion géographique des formatrices, le contexte d'innovation dans lequel se projette cet espace de partage des connaissances par une transformation des habitudes de travail et du mode relationnel des formatrices si elles adhèrent à ce projet, la forte proportion des formatrices en CDD et la liberté de choix d'utiliser ou non cet espace.

Malgré des réactions positives lors du lancement du projet et la démarche itérative-participative instaurée, la participation des formatrices a été insignifiante lors de la phase de conception et légèrement plus significative pendant la phase opérationnelle. Les degrés d'appropriation étudiés, à savoir l'utilisation de cet espace, la mutualisation des ressources et les échanges interpersonnels, ont montré une grande hétérogénéité des comportements sans pouvoir définir des profils types. Toutefois, le délai court de la mise à disposition de cet espace et donc le peu de recul acquis, ne nous permet pas de conclure plus nettement sur cette appropriation.