



HAL
open science

Création d'un espace de partage et de mutualisation des ressources : rompre l'isolement dans les pratiques

Ludivine Prenez

► To cite this version:

Ludivine Prenez. Création d'un espace de partage et de mutualisation des ressources : rompre l'isolement dans les pratiques. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01191592

HAL Id: dumas-01191592

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01191592>

Submitted on 2 Sep 2015

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.



Création d'un espace de partage et de mutualisation des ressources : rompre l'isolement dans les pratiques.

PRENEZ – Ludivine
N°21333262

Sous la direction de **THIERRY SOUBRIE**

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

¶

Remerciements

Je tiens à remercier l'équipe de Forum réfugiés-Cosi pour son accueil chaleureux, son sens du travail en équipe et son délicieux café.

Plus particulièrement, je remercie Mr Patrick Jaen, chef de service adjoint et coordinateur FLE qui m'a recrutée. J'aimerais souligner son extrême gentillesse, sa capacité d'écoute, sa disponibilité et sa grande connaissance du public migrant. J'ai beaucoup appris à ses côtés. Il m'a fait confiance et m'a confié de nombreuses responsabilités faisant de mon stage une réelle expérience professionnelle.

Je remercie également les enseignants de l'université Stendhal Grenoble 3 responsables du Master FLE professionnel à distance de m'avoir permis de vivre une belle année de Master 2. Je souhaite remercier plus spécifiquement mon directeur de mémoire, Thierry Soubrié qui a su aiguïser ma curiosité pour la recherche et guider ma réflexion tout au long de ce mémoire.

Pour terminer, je remercie infiniment tous les membres de ma famille qui se sont activement mobilisés pour m'aider à mener à bien ce mémoire. Je remercie mes parents pour leur soutien sans faille dans mon parcours universitaire et professionnel atypique. Merci à mes sœurs pour leurs relectures et leurs précieux encouragements.

Merci finalement aux deux amours de ma vie, mon conjoint et ma fille Anouk, d'exister tout simplement.

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.

NOM : PRENEZ..... PRENOM : Ludvine.....

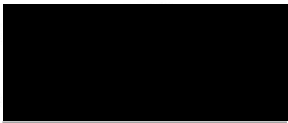
DATE : 07/06/2015..... SIGNATURE 

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	5
Introduction	9
PARTIE 1 - CONTEXTE DU PROJET DE RECHERCHE	11
CHAPITRE 1 – QUELQUES POINTS DE REPERES	12
Le droit d'asile en France	12
Le Préambule de la Constitution de 1946	12
La Convention de Genève de 1951	12
« Réfugié » versus « Demandeur d'asile »	12
Qu'est-ce qu'un réfugié ?	12
Qu'est-ce qu'un demandeur d'asile ?	13
La demande chiffrée de l'asile en France	13
CHAPITRE 2 – FORUM REFUGIES-COSI	14
L'association en bref	14
Forum réfugiés et <i>Cosi-promouvoir et défendre les droits</i> : la fusion	14
Une association en pleine expansion	14
Un acteur majeur de la politique d'asile	15
La place du FLE au sein de Forum réfugiés-Cosi	15
Le FLE : une activité officieuse ?	15
Une pratique aléatoire	15
Une pratique militante	16
Les acteurs FLE	16
Les formateurs FLE salariés	16
Les formateurs bénévoles	16
Les apprenants	17
CHAPITRE 3 – LA GENESE DU PROJET	17
La commande	17
Une commande négociée	17
Une commande de remédiation	18
Une commande évolutive	18
Le choix de notre problématique	18
L'isolement des acteurs FLE de Forum réfugiés-Cosi	18
Regarder de l'autre côté de la barrière	19
PARTIE 2 - L'ISOLEMENT DES FORMATEURS DU PUBLIC MIGRANT	20
CHAPITRE 4 – UN CADRE INSTITUTIONNEL ET POLITIQUE TARDIF	21
Une longue tradition associative et militante	21
Un champ militant	21
Un champ hétérogène et peu structuré	21
Un champ politico-dépendant	22
Des politiques d'immigration hésitantes	22
Le français n'est pas une préoccupation majeure de l'Etat	22
L'inflexion décisive des années 90	23
Crise économique et nouvelle forme d'immigration	23
Le français pour la cohésion sociale et pour l'intégration	23
Enfin un cadre !	24
CAI et DILF	24
Le Label FLI	24
CHAPITRE 5 – UN MANQUE DE CADRE DIDACTIQUE	25
La FLMA : un champ peu plébiscité par la recherche	25
Désintérêt des chercheurs	25
Un terrain difficile d'accès	25
Des sources éparpillées	25

Une inclusion tardive dans la didactique du français.....	26
Un problème d'ordre conceptuel et terminologique	26
Le débat FLE vs FLS	26
Finalement FLI	27
Un manque d'outils didactiques et pédagogiques.....	27
Un marché peu attractif pour les maisons d'éditions	27
Des ressources inadaptées et peu centralisées	28
Des référentiels contestés	28
Peu adaptés au terrain	28
Peu adaptés au public	28
Peu innovants	29
Des formateurs livrés à eux-mêmes.....	29
Bricolage didactique	29
Choix pédagogiques erronés	29
CHAPITRE 6 – LE LABEL FLI : ENTRE ESPOIR ET POLEMQUE	29
FLI : la fin de tous les maux	30
Un champ à part entière	30
Cadrage didactique et prise en compte des besoins des formateurs	30
La polémique.....	31
La langue comme un instrument politique	31
Le FLI n'a pas de justification scientifique	32
Va te faire intégrer	32
CHAPITRE 7 – FORMATEUR DU PUBLIC MIGRANT : UNE FONCTION A PART	33
Un public spécifique.....	33
L'épreuve de l'exil	33
La rencontre avec le pays d'accueil	33
Un public en grande précarité	34
Un rapport spécifique à la langue.....	34
Gérer l'hétérogénéité ou les difficultés de la différenciation.....	35
Des parcours singuliers	35
Une gestion didactique qui pose problème.....	35
Des conditions précaires	36
Un rôle complexe	36
Un rôle polyvalent.....	36
Un idéal inatteignable	37
PARTIE 3 - LE PROJET EN ACTION.....	38
CHAPITRE 8 – UNE APPROCHE SYSTEMIQUE DE L'ISOLEMENT DES FORMATEURS	39
Une approche globale.....	39
Les formateurs : un système ouvert.....	39
Une approche holistique.....	39
Une approche humble du complexe	40
L'isolement : un phénomène multifactoriel	40
Une relativité assumée	40
Une approche méliorative et interactive	41
Améliorer le système	41
Une vraie place pour le chercheur.....	41
CHAPITRE 9 – UNE DEMARCHE DE RECHERCHE QUALITATIVE	42
Les entretiens	42
Les entretiens semi-directifs	42
Les entretiens focalisés	42
Récits de pratique	43
Une perspective temporelle.....	43
Valoriser l'informateur	43
Le journal de bord	44
Reconstituer l'épaisseur de la réalité pédagogique.....	44
Se distancier et se conforter	44

Invoquer, susciter plutôt que provoquer	44
Collecter des informations contextualisées	44
Etre honnête, crédible et flexible.....	45
Croiser les perspectives et varier les instruments.....	45
Méthode d'analyse et de présentation des données	46
PARTIE 4 - LES RAISONS DE L'ISOLEMENT MISES A NUES	47
CHAPITRE 10 – UN MANQUE DE REPERES THEORIQUES ET DIDACTIQUES	48
Quelques idées reçues sur le FLE.....	48
Etre français ne suffit pas.....	48
Etre militant non plus.....	48
Un manque de formation.....	49
Peu de formateurs diplômés en FLE	49
Peu de formations proposées par Forum réfugiés-Cosi	50
Peu de personnes-ressources	51
Une hiérarchie débordée et un turn-over important.....	51
Des bénévoles qui collaborent peu.....	51
CHAPITRE 11 – DES CONDITIONS DE TRAVAIL PRECAIRE	52
Des locaux précaires.....	52
Peu d'équipement technique	52
Mal situés, inadaptés.....	53
Des problèmes sanitaires fréquents.....	53
Des ressources internes « dépassées ».....	53
Les limites des ressources papier	54
La méthode traditionnelle est révolue	54
Peu de méthodes satisfaisantes sur le marché	55
Trop peu nombreuses	55
Peu adaptées.....	56
Trop chères	56
Une production artisanale des ressources	56
Internet, un bon conseiller ?.....	57
Des choix pédagogiques erronés.....	57
Un frein à l'engagement.....	57
Des ressources pédagogiques non valorisées	57
Une non-connaissance de l'existant	57
Un problème de confidentialité.....	58
Un frein à l'engagement.....	58
CHAPITRE 12 – UN PUBLIC DIFFICILE A GERER	59
L'irrégularité dans la présence	59
Difficile d'avoir une progression	59
Difficile de se distancier	60
Social vs linguistique	60
Une procédure difficile	60
Une fragilité psychique	60
Des situations inédites.....	61
L'hétérogénéité	61
Un public trop large	61
Un lien distant avec le français	62
Des disparités hommes/femmes	62
CHAPITRE 13 – LES FANTOMES DU FLE	62
Les grands oubliés des nouveaux dispositifs	62
Une intégration linguistique peu encouragée	63
Pas de contenu de formation	63
Un manque de reconnaissance	63
PARTIE 5 - LA NAISSANCE DE PLANET FLE.....	65
CHAPITRE 14 – QU'EST-CE QUE PLANET FLE?	66
A qui s'adresse-t-il?	66

Priorité aux bénévoles	66
Un projet inter-centres	66
Un format double pour mieux rompre l'isolement.....	66
Le site internet	66
Un bref aperçu.....	66
Une parade au turn over	67
Mieux connaître l'association et le fonctionnement du FLE	68
Mieux appréhender le public migrant.....	68
Valoriser les actions FLE	69
Comprendre et utiliser le site et l'espace ressources	69
L'espace ressources	69
L'envoi de Forum réfugiés-Cosi vers le Cloud?	69
Des ressources valorisées, accessibles à tous, partout	69
Proposer des ressources numériques	70
Echanger-collaborer-améliorer les pratiques	70
Une informatique dématérialisée.....	70
Une solution abordable et facilement gérable.....	70
Une solution pérenne.....	71
Le classement des ressources	71
Les descripteurs des ressources	72
L'accès au dispositif	73
La pérennité du dispositif.....	73
Les difficultés rencontrées	73
Vers la fin de l'isolement	73
Retour réflexif sur notre projet.....	74
Conclusion.....	76
Bibliographie.....	77
Table des annexes.....	81

Introduction

En 2013, l'OFPRA (Office Français des Réfugiés et Apatrides) enregistrait 44 950 demandes d'asile ; un chiffre qui n'a de cesse d'augmenter depuis six ans. Ce sont tout autant de candidats potentiels à un cours de français langue étrangère. Pourtant, peu de dispositifs sont mis en place par l'Etat pour accueillir ce public et il en revient principalement aux associations la charge de pallier ce manque et de satisfaire une demande grandissante en ce qui concerne les cours de français.

Dans un contexte économique difficile, le recours à des formateurs FLE bénévoles et stagiaires est vital. C'est dans ce cadre que Forum réfugiés-Cosi m'a recrutée. Intriguée par le fait de travailler avec le public migrant, un public méconnu et souvent victime de nombreux stéréotypes, j'ai accepté ce stage avec enthousiasme de février à juin 2014.

Forum réfugiés-Cosi est une association, sans but lucratif, de loi 1901, dont le siège social se situe à Villeurbanne, dans le Rhône. Elle œuvre auprès des demandeurs d'asile et des réfugiés depuis plus de trente ans. Les cours de français que cette association propose sont dispensés au sein des structures d'hébergement uniquement, et se destinent en priorité aux adultes.

Selon un rapport interne de l'association, rédigé par le GTA (Groupe Travail Animation) datant de juin 2013, certains enseignants, que nous appellerons à présent, formateurs, puisque les cours se destinent à des adultes, se sentent isolés dans leur pratique. Un phénomène qui inquiète la direction qui compte sur ces formateurs, majoritairement bénévoles, pour dispenser les cours de FLE.

Un projet de mise en réseau via un environnement numérique de travail nous a alors immédiatement paru intéressant à proposer. Mais, quelle était réellement la nature de l'isolement de ces formateurs? Quels facteurs encourageaient ce phénomène? Des questions cruciales auxquelles il allait falloir répondre afin de pouvoir mettre en place au sein de l'association un dispositif d'ingénierie TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), qui dans sa forme et son contenu, serait capable de rompre cet isolement.

Afin de relater au mieux notre projet de recherche, nous aborderons tout d'abord son contexte puis nous expliciterons le choix de notre sujet et de notre problématique. Nous irons ensuite puiser dans la littérature scientifique, nous nous tournerons particulièrement vers le champ de la didactique des langues, plus spécifiquement celui de

la formation linguistique pour adulte migrant (FLMA). Elle nous aidera à formuler des hypothèses sur cet isolement qui touche les formateurs de Forum réfugiés-Cosi.

Dans un troisième temps, nous rentrerons davantage au cœur du projet et nous expliquerons pourquoi nous nous sommes orientés vers une approche systémique pour le mener à bien. Nous présenterons également, dans cette même partie, les instruments et la méthode choisis pour recueillir nos données. Puis, nous porterons notre attention sur le processus d'analyse des données ainsi que sur ce qu'elles révèlent. Cela nous permettra d'engager un dialogue avec la littérature scientifique.

Nous terminerons notre mémoire par la présentation concrète du dispositif de remédiation mis en place au sein de la structure. Finalement, nous effectuerons un retour réflexif sur notre projet, mentionnerons les premiers résultats encourageants et suggérerons quelques pistes pour la pérennité du dispositif.

Partie 1

-

CONTEXTE DU PROJET DE RECHERCHE

Chapitre 1 – QUELQUES POINTS DE REPERE

Notre projet se situant dans un cadre peu conventionnel, il nous paraît important d'apporter quelques points de repère sur la notion de « droit d'asile » et les termes « réfugié » et « demandeur d'asile ». Nous présenterons également un graphique pour illustrer notre propos.

Le droit d'asile en France

Le droit d'asile en France relève à la fois de la Constitution et des engagements internationaux de la France signalés dans la Convention de Genève de 1951.

Le Préambule de la Constitution de 1946

Le droit d'asile est effectivement un principe de valeur constitutionnelle qui protège les défenseurs de la liberté, comme le mentionne le préambule de la Constitution française de 1946, « tout homme persécuté en raison de son action en faveur de la liberté a droit d'asile sur les territoires de la République ». (Ministère de l'intérieur, n.p.)

La Convention de Genève de 1951

Il est impossible en matière de droit d'asile de ne pas évoquer la Convention de Genève de 1951. Ratifiée par la France et adoptée par l'assemblée générale des Nations Unies, elle recommande aux Etats de pratiquer le droit d'asile, plus précisément :

« de continuer à recevoir les réfugiés sur leur territoire et d'agir de concert dans un véritable esprit de solidarité internationale, afin que les réfugiés puissent trouver asile et possibilité de rétablissement ». (Haut-Commissariat des Nations Unies, p.13-14)

« Réfugié » versus « Demandeur d'asile »

Il est fréquent de faire l'amalgame entre les termes « réfugié » et « demandeur d'asile » clarifions-les.

Qu'est-ce qu'un réfugié ?

Un réfugié est une personne ayant obtenu le statut dit de « réfugié », soit en vertu de la Constitution de 1946 ou de la Convention de Genève citées précédemment, soit par mandat du Haut-Commissariat des Nations Unies (UNHCR).

Ce statut est accordé à toute personne ayant dû fuir son pays pour raison de persécution (violences, discriminations, vendetta, conflits armés, etc.) et qui, se trouvant

hors des frontières de son pays d'origine, ne peut y retourner car ce dernier n'est plus en mesure de lui garantir sa protection. Comme le stipule la Convention de Genève, le statut de réfugié doit être accordé à chaque personne qui :

«craignant, avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. » (Haut-Commissariat des Nations Unies, p.16)

Maintenant que nous avons abordé le terme « réfugié », il sera plus aisé de définir celui de demandeur d'asile.

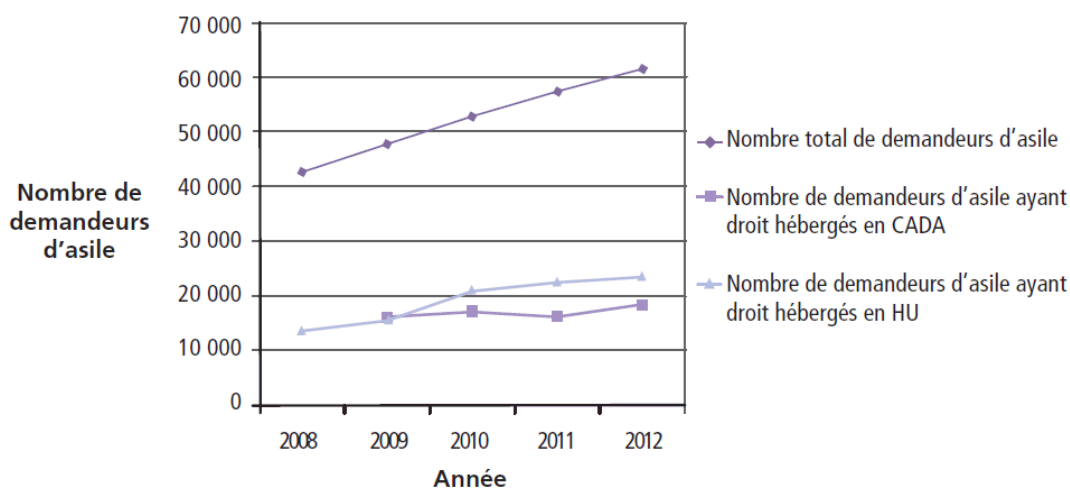
Qu'est-ce qu'un demandeur d'asile ?

Selon l'UNHCR, tout demandeur d'asile est, en fait, un réfugié potentiel : « un demandeur d'asile est une personne qui dit être un(e) réfugié(e) mais dont la demande est encore en cours d'examen » (n.p.). Être demandeur d'asile est un statut temporaire. La durée de la procédure juridique et administrative est variable, mais est rarement inférieure à trois mois, comme le relate le *Rapport d'activité* (2012), établi par l'association Forum réfugiés-Cosi.

Nous évoquerons finalement un graphique pour illustrer nos propos.

La demande chiffrée de l'asile en France

Ainsi que le révèle le graphique ci-dessous, la demande d'asile a considérablement augmenté en France ces dernières années et comme l'affirme Adami (2012) la question de la langue pour les populations migrantes est devenue un enjeu politique majeur.



Après avoir abordé ces quelques définitions et statistiques, nous allons, à présent, nous intéresser au terrain de stage.

Chapitre 2 – FORUM REFUGIES-COSI

L'association en bref

Forum réfugiés et Cosi-promouvoir et défendre les droits : la fusion

Forum réfugiés-Cosi résulte de la fusion de deux associations rhodaniennes : Forum réfugiés créée en 1982 et Cosi-promouvoir et défendre les droits (Centre d'Information et de Solidarité à l'Afrique), créée en 1990. Partenaires depuis de nombreuses années, elles décident de s'allier en mai 2012 pour faire face aux coupes budgétaires, d'une part, et d'autre part, à une augmentation de 70 % de la demande de protection dans le Rhône entre 2011 et 2012. Elles servent aujourd'hui une ambition commune : « l'accueil des réfugiés, la défense du droit d'asile et la promotion de l'Etat de droit » (Forum réfugiés-Cosi, 2012, p.2).

Une association en pleine expansion

Forum réfugiés-Cosi est une association qui ne cesse de se développer, elle gère à présent trois plateformes d'accueil, à Lyon, Nice et Marseille, ainsi que plusieurs centres d'hébergements dans le Rhône, l'Allier et le Puy-de-Dôme. Elle compte 229 salariés et presque autant de bénévoles. Son budget annuel est conséquent, 19,5 millions d'euros, principalement dédié à l'hébergement en CADA (Centre d'accueil des demandeurs d'asile) ou en CHU (Centre d'Hébergement d'Urgence).

Un acteur majeur de la politique d'asile

Forum réfugiés-Cosi fait partie des acteurs majeurs de la politique d'asile sur lesquels s'appuie le ministère de l'intérieur. Elle accompagne chaque année plus de 12000 demandeurs d'asile dans leur procédure juridique et administrative et propose près de 2500 places d'hébergement. Elle est également un partenaire de choix des grandes instances en matière d'asile comme le Conseil de l'Europe, la Commission européenne, l'OFPRA, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés ou encore de l'ANAFE (Association Nationale d'Assistance aux Frontières pour les Etrangers).

La place du FLE au sein de Forum réfugiés-Cosi

Le FLE : une activité officielle ?

En effet, il est très difficile d'obtenir des statistiques sur les cours de FLE ou le personnel FLE au sein de l'association. Les textes officiels comme les rapports d'activité de l'association ne le mentionnent guère ou pas directement. On parle « d'actions sociales » (p.17), « d'animations » (p.22) ou encore « d'ateliers sociolinguistiques » (p.27), ce qui englobe le FLE mais aussi diverses activités. De plus, aucun personnel n'est, d'après sa fiche de poste, tenu d'enseigner le FLE.

Une pratique aléatoire

La pratique du FLE n'est pas uniformisée au sein de l'association. Cela s'explique principalement par le fait que les cours de FLE ne sont ni prescrits ni budgétisés par l'Etat. Comme le montre cette circulaire ministérielle, les cours de FLE sont une « animation » dont l'organisation est laissée au bon vouloir du centre ou de l'association qui les dispense :

«Dans le cadre de l'animation, les CADA peuvent proposer aux intéressés un système d'initiation à la langue française. Il ne s'agit pas là d'une formation linguistique comparable à celle accordée aux réfugiés statutaires hébergés en CPH, dont la mission principale est la préparation à l'insertion, mais d'une animation fondée sur le volontariat du centre aussi bien que des personnes hébergées. Le centre peut recourir à des intervenants extérieurs bénévoles». (Ministère de l'intérieur, 2000)

Cette pratique non homogène s'explique également par les différents types de centres. En CADA, les demandeurs d'asile ont un titre de séjour en règle et sont amenés à séjourner sur le territoire durant toute la durée de leur procédure. Celle-ci s'étend au minimum sur trois mois, par conséquent des cours de FLE sont souvent mis en place. Dans les centres de transit en revanche, comme dans celui où nous avons effectué notre stage, les

demandeurs d'asile sont en attente d'une place d'hébergement disponible en CADA, dans le DNA (Dispositif National d'Accueil). D'un jour à l'autre, ils peuvent être envoyés n'importe où en France. On comprend dès lors que la planification des cours peut s'avérer être un casse-tête tant le turn-over des apprenants est important.

Une pratique militante

Si le manque de directives gouvernementales et le manque de moyens semblent évident, il n'en est pas moins que l'enseignement du FLE reste l'activité la plus populaire et la plus réclamée par les demandeurs d'asile. C'est pour cela que certains chefs de service, malgré tous les obstacles, militent pour davantage de cours de FLE, considérant que c'est un moyen pour les hébergés de mieux vivre leur quotidien et de mieux s'intégrer. Ils ne se ménagent pas pour trouver des bénévoles et des stagiaires afin d'assurer ces cours.

Les acteurs FLE

Difficile à nouveau d'obtenir une liste détaillée du personnel FLE de l'association mais les éléments suivants nous aideront à mieux connaître qui sont les formateurs FLE et les apprenants.

Les formateurs FLE salariés

Les formateurs FLE au centre de transit sont au nombre de deux, ils assurent des cours une fois par semaine, à raison d'1h30, pour les adultes. Dans les trois CADA et les trois CHU que Forum réfugiés gère, seules deux personnes salariées font du FLE. Aucun de ces salariés n'est diplômé en FLE, ils ont comme ils le disent « appris le FLE sur le tas ». En revanche, ils ont une très bonne connaissance du public. Il est à noter que les activités FLE sont hiérarchiquement moins importantes qu'une urgence sociale et risquent donc d'être fréquemment reportées.

Les formateurs bénévoles

Ce sont eux les plus nombreux, on ne connaît pas leur nombre exact mais chaque centre compte environ deux à quatre bénévoles FLE soit environ une trentaine de personnes qui se relaient pour animer des cours de FLE. Les cours durent en moyenne 1h30 et sont assurés deux fois par semaine. La particularité de ces cours est qu'ils se déroulent exclusivement sur le lieu de vie des hébergés. Chaque centre compte environ 500

personnes, mais malgré la mobilisation des bénévoles, l'effectif ne permet pas de satisfaire la demande.

Les apprenants

Dans une approche très actionnelle, nous considérons également les apprenants comme des acteurs du FLE au sein de l'association. Il s'agit, la plupart du temps, d'adultes ou de grands adolescents de niveau débutant. Cependant, en pratique les niveaux sont très hétérogènes de A1.1 à A2 voir B1, mêlant parfois publics FLE et alpha. Tout comme le niveau, la nationalité des apprenants est très variable, elle dépend de la situation géopolitique et des conflits mondiaux. Cependant, de manière générale, les centres accueillent beaucoup d'immigrés issus des Balkans de l'ouest, de Russie, de la République démocratique du Congo et récemment de la Syrie et de l'Afghanistan.

Chapitre 3 – LA GENESE DU PROJET

La commande

Impatiente de pouvoir mettre en pratique ce que nous avons appris en cours, nous avons proposé dès notre premier entretien toutes sortes de dispositifs TIC que nous pourrions mettre en œuvre pour l'association, plateforme e-learning type Moodle ou Claroline, création de site web, conception de tâches ouvertes/fermées multimédia pour les apprenants, etc. Mais observer, prendre connaissance du terrain, s'imprégner de ce milieu, un peu à part du monde du FLE, telle a été notre première commande, au sens propre du terme.

Une commande négociée

La démarche participative est au cœur des préoccupations de Forum réfugiés-Cosi. Dans une approche très formative pour un stagiaire, notre tuteur de stage n'a pas souhaité que la commande vienne de la hiérarchie mais qu'elle soit à la fois le résultat de nos observations terrain et d'un consensus avec les référents FLE des différents centres du Rhône, de l'Allier et du Puy-de-Dôme qui se retrouvent tous les mois lors d'une réunion commune. C'est suite au bilan de cette réunion GTA (Groupe Travail Animation) inter-centres, le 22 février que s'est dessinée l'ébauche de notre commande.

Une commande de remédiation

Les animateurs, très intéressés par un projet innovant et impliquant les nouvelles technologies, nous ont demandé de faire des propositions concernant un dispositif qui pourrait remédier à l'isolement des formateurs FLE, majoritairement des bénévoles, dans leur pratique. Nous avons donc envisagé la conception d'un projet de mise en réseau via une plateforme e-learning qui pourrait permettre à la trentaine de bénévoles des différents centres en Rhône-Alpes de partager des ressources mais aussi de communiquer et d'échanger sur leur pratique.

Cette idée a séduit mais fallait-il encore connaître les raisons exactes du sentiment d'isolement des acteurs FLE d'une part et d'autre part prendre en compte les contraintes terrain et les exigences de la directrice générale de l'association. Les animateurs ont donc d'abord défini notre commande selon les termes suivants : « Concevoir un dispositif TICE capable de rompre l'isolement des formateurs FLE dans leur pratique ».

Une commande évolutive

Il a donc été convenu qu'à chaque réunion mensuelle, nous présentions nos avancées en matière de recherche afin de peu à peu identifier le dispositif TIC le plus approprié en fonction des besoins exprimés par les bénévoles. Voilà comment nous sommes passés de « Concevoir un dispositif TIC à destination des bénévoles FLE » à « Concevoir une plateforme e-learning » pour finalement arriver à « Concevoir un site internet relié à un espace de mutualisation et d'échange des ressources à destination des acteurs FLE de Forum réfugiés-Cosi ».

Dans la logique de notre démarche, nous présenterons le dispositif choisi et les raisons de ce choix plus tard dans notre développement.

Le choix de notre problématique

L'isolement des acteurs FLE de Forum réfugiés-Cosi

Notre problématique concerne l'isolement des formateurs FLE. Pour quelles raisons se sentent-ils isolés ? Dans quelle mesure cela affecte-t-il leur pratique ? Sont-ils prêts à envisager un dispositif TIC et à travailler autrement ? De quels moyens matériels et humains la direction dispose-t-elle pour mettre en place ce dispositif ? Les réponses à ces questions guideront notre développement et nous permettront de concevoir un projet

d'ingénierie répondant au plus près aux besoins des formateurs et de la direction de l'association.

Regarder de l'autre côté de la barrière

Cette problématique nous a semblé intéressante dans la mesure où elle nous permettait, grâce au prétexte d'un projet TIC, d'entrer en contact avec les praticiens FLE de cette association et d'aborder un sujet personnel : l'isolement dans la pratique.

Habitué à des projets de recherche davantage centrés sur les apprenants, nous avons ici l'occasion de porter notre regard de l'autre côté de la « barrière ». Au final, il nous paraissait évident qu'en nous attachant à essayer de rompre l'isolement dans la pratique des formateurs et en proposant un objet de remédiation capable de le rompre, les apprenants en seraient également bénéficiaires.

Partie 2

-

L'isolement des formateurs du public migrant

Pour guider notre réflexion nous nous sommes principalement inspirés des recherches menées en didactiques des langues sur la formation linguistique du public migrant (FLMA), en nous intéressant à la situation des formateurs afin de mieux comprendre l'isolement dont ils pouvaient être victime.

Chapitre 4 – Un cadre institutionnel et politique tardif

A la lecture de nombreux auteurs, Adami (2012), Leclercq (2011), Gloaguen-Vernet (2009) ou encore Vicher (2007), il semble que les formateurs FLMA aient longtemps souffert d'un manque de cadre institutionnel et politique pour leur pratique.

Une longue tradition associative et militante

Tout d'abord, Adami (2012) et Leclercq (2011) constatent le peu de pilotage par l'Etat jusque dans les années 90, à la fois des structures et des programmes de formations à destination du public migrant, laissant une multitude d'associations aux commandes de la FLMA.

Un champ militant

Adami (2012) et Leclercq (2011) évoquent des syndicats tels la CGT (Confédération générale du travail) et des organismes politiques comme le PCF (Parti communiste français). Gloaguen-Vernet (2009) et Vicher (2007) mentionnent des associations caritatives et des structures religieuses. Des organismes multiples mais unis par le militantisme, comme le note Adami (2012) :

« Le champ de la formation d'adultes migrants est constitué d'un archipel de structures de taille très variable, parfois fédérés par des réseaux, des histoires [...] des bases idéologiques, différentes mais souvent dans la même mouvance militante [...]. » (p.185)

D'après Adami (2012), ce militantisme marginalise la FLMA et ne favorise pas les partenariats avec l'Etat. Ces structures qui agissent pour la plupart dans un but de conscientisation des « masses laborieuses » (Vicher, 2007, p.272), sont considérées par l'Etat, plus comme des éléments subversifs que comme de « réel[s] partenaire[s] éducatif[s] » (p.34).

Un champ hétérogène et peu structuré

Pour Adami (2012), Leclercq (2011) ou encore Mangiante (2011), ces associations qui connaissent bien les publics sont par ailleurs très hétérogènes dans leur

manière de fonctionner. Comme le constate Adami (2012) : « la façon d’entrevoir et de faire vivre ce statut associatif varie d’une structure à l’autre » (Adami, 2012, p.33).

Pour Leclercq (2011), cet ancrage humaniste et militant ne peut pallier le manque de coordination de l’Etat. Si dans son état des lieux de la FLMA en 2009, elle affirme que la situation « anarchique » (p.15) des années 80 s’est améliorée ; pour elle, la FLMA appelle à davantage de structuration, à une vision d’ensemble et surtout à « une boussole politique » (Leclercq, 2011, p.15).

Un champ politico-dépendant

Comme le relate Adami (2012), Leclercq (2011) et Weil (2004), si cette boussole politique a tardé, c’est notamment en raison des choix de l’Etat français en matière de politiques d’immigration.

Des politiques d’immigration hésitantes

Pour Adami (2012), nul doute que les politiques d’immigration ont influencé le cadre institutionnel en FLMA : « l’évolution des recherches, comme des institutions et des dispositifs de formation est également liée aux politiques menées en matière d’immigration et donc au contexte économique, social et politique » (p.13)

En accord avec Weil (2004), il évoque des politiques en matière d’immigration qui ne sont pas pérennes jusque dans les années 90 et qui oscillent entre deux pôles de tensions extrêmes : « l’intégration des migrants où l’invitation sous-jacente au retour au pays » (p.29).

Pour Adami (2012), comme pour Bergère (2008), ces hésitations en matière de politique d’immigration se répercutent au niveau des politiques linguistiques à destination des migrants et ont tantôt encouragé, tantôt freiné, le développement institutionnel de la FLMA.

Le français n’est pas une préoccupation majeure de l’Etat

Comme le rappelle Leclercq (2011), il ne faut pas minimiser non plus, le fait que jusque dans les années 90, le français n’était pas corollaire de la politique d’immigration, « le français n’était nécessaire ni pour entrer sur le territoire, ni pour être recruté » (p.182) ; ce qui n’a pas encouragé de réelle politique d’intégration linguistique de la part de l’Etat.

Comme le déplore Gloaguen-Vernet (2009), pendant longtemps, les organismes et les formateurs dispensant des cours pour les migrants, n'ont pas eu de programme de formation à proprement dit et encore moins un programme de formation commun.

L'inflexion décisive des années 90

Nous avons précédemment mentionné Adami (2012) et Bergère (2008), pour qui la structuration de la FLMA était étroitement liée aux évolutions politiques, et donc au contexte économique et sociale. Pour Van Avermaet (2012), le contexte économique et social des années 80-90 va être déterminant dans l'histoire de la FLMA.

Crise économique et nouvelle forme d'immigration

Van Avermaet (2012) et Leclercq (2011) expliquent que, dans les années 90, nous assistons à une nouvelle forme d'immigration, comme le note Van Avermaet (2012) «l'immigration a un nouveau visage » (p.152). Tous deux dépeignent une immigration moins homogène, résultat des évolutions socioéconomiques et législatives (élargissement de l'Europe, chute du rideau de fer, regroupement familial, etc.). Ils observent également des sociétés devenues rapidement multilingues et multiculturelles. Cependant, pour Van Avermaet (2012), «l'intégration des migrants est un échec » (p.153). Touchés par le chômage, stigmatisés en tant de crise économique et industrielle, ils sont porteurs de tensions pour « la cohésion sociale » (Van Avermaet, 2012, p.153). Et comme le précise Extramiana et Van Avermaet (2010), il ne s'agit pas seulement d'une préoccupation nationale, c'est aussi une préoccupation européenne.

Le français pour la cohésion sociale et pour l'intégration

Selon Adami et Leclercq (2012), la connaissance de la langue et de la culture des pays d'accueil, va donc devenir le nouvel enjeu de beaucoup de pays européen : la langue étant considérée « comme indispensable à l'instauration d'une meilleure cohésion sociale » (p.10).

De plus, d'après Leclercq (2012), sous dictat de l'ONU qui prône une immigration plus contrôlée et qui, de ce fait, invite les pays de l'Union Européenne à harmoniser leurs priorités en termes de politiques linguistique ; la France n'a d'autre choix que de se repositionner et de rénover sa politique d'accueil des migrants.

Enfin un cadre !

Selon Adami (2012) et Leclercq (2011, 2012), s'en suivront des dispositifs de formation davantage centralisés par l'Etat, qui vont représenter des étapes déterminantes dans le processus d'institutionnalisation de la FLMA et tenter de faire oublier de précédents dispositifs ayant eu peu d'impact, tel le *Référentiel Linguistique de Base* paru en 70 ou sa nouvelle édition de 90.

CAI et DILF

Parmi les dispositifs importants dans le processus d'institutionnalisation de la FLMA, Candide (2007), Adami et André (2012) et Galligani (2011) font particulièrement référence à la création concomitante du CAI (Contrat d'apprentissage et d'insertion) et du DILF (Diplôme d'initiation à la langue française) en 2007. Pour Galligani (2011), ils reflètent cette politique « de rénovation de l'accueil des migrants » (p.9) en France, et sont témoins de cette volonté « d'intégrer l'Etranger » (Adami et André, 2012, p. 186).

Selon Adami et André (2012), le CAI est fondée sur des « engagements réciproques (droits et devoirs) » (p.189), comme l'explique Leclercq (2011) « il engage le migrant à respecter les valeurs de la République et l'Etat à offrir une formation linguistique » (p.16). Gloaguen-Vernet (2009) détaille davantage son fonctionnement et affirme qu'il consiste en une formation allant de 200 à 500h pour les migrants en situation régulière et pour qui, cette formation, est jugée nécessaire.

Comme l'explique Leclercq (2011), il concerne environ 20% des migrants et exclut les demandeurs d'asile. Le CAI est pour elle « une étape décisive » (p.16-17) qui donne un cadre institutionnel à la FLMA et qui représente un cadre commun pour les « interventions et les pratiques de formation » (p.16-17). Extramiana (2012) définit le rôle du DILF qui, spécialement conçu pour les migrants les plus faibles, est de sanctionner le CAI et de « mesure[r] les critères d'une intégration réussie » (p.16).

Le Label FLI

Enfin, comme le met en avant Adami (2012), le dispositif institutionnel de la FLMA est parachevé en 2011, avec la création du label FLI (français langue d'intégration et d'insertion) par la DAIC (Direction Accueil Intégration Citoyenneté) et la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France).

Accompagné d'un référentiel, Adami (2012) assure qu'il « entend donner aux organismes un cadre de travail aux organismes de formation qui devront désormais obtenir cette labellisation pour intervenir en FLMA. » (p.17).

Chapitre 5 – Un manque de cadre didactique

Au-delà d'un cadre institutionnel tardif, pour beaucoup d'auteurs, il a aussi manqué aux formateurs, un cadre didactique. Comme le souligne (Etienne 2002), « la FLMA a longtemps été négligée sur le plan didactique » (p.132).

La FLMA : un champ peu plébiscité par la recherche

Comme le constatent plusieurs auteurs Van de Craats (2006), Adami (2012) ou encore Leclercq (2012), la FLMA est un champ peu plébiscité par la recherche.

Désintérêt des chercheurs

Adami (2012) et Leclercq (2011) mentionnent le désintérêt des chercheurs pour ce domaine, que cela concerne l'étude des dispositifs et des politiques de formation, les apprenants, les supports d'enseignement ou les pratiques des formateurs. Comme l'affirme Adami (2012), « la FLMA a globalement suscité peu de recherche » (p.29) et se limite à « quelques diffusions de bonnes pratiques » (p.30). Et comme le précisent Billez et Trimaille (2001) c'est un fait « noté et rappelé régulièrement » (p.29) ; ce qui montre le peu d'évolution.

Un terrain difficile d'accès

Pour Adami (2012) et Leclercq (2012) les chercheurs s'intéressent davantage à la pédagogie qu'à l'andragogie et se tournent plus facilement vers le milieu scolaire. Comme l'affirme Adami (2012) « les chercheurs spontanément privilégient l'école » (p.28). Les organismes de formation pour adultes étant, selon eux, un terrain difficile d'accès à la recherche en raison de la pluralité des dispositifs et des contenus de formation ainsi que des pratiques des hétérogènes des formateurs. Comme le note Adami (2012), « les pratiques réelles des formateurs sont difficilement accessibles car extrêmement variées. » (p.32).

Des sources éparses

Par ailleurs, Leclercq et Adami (2012) soulignent que des sources existent mais qu'elles sont difficilement accessibles aux formateurs soit parce qu'elles sont éparpillées dans les différents organismes de formation soit parce qu'elles font l'objet d'une diffusion

restreinte aux spécialistes, didacticiens et linguistiques. Adami (2012) et Leclercq (2012) stipulent que tout reste à faire dans ce domaine de recherche même s'ils entrevoient une amélioration avec la création du label FLI.

Une inclusion tardive dans la didactique du français

En effet, Adami (2012) mentionne l'inclusion tardive de la FLMA dans la didactique du français :

«Il aura fallu attendre la fin des années 1990 et le début des années 2000 pour que l'on s'interroge véritablement sur la place à accorder au sein de la didactique du français à la formation linguistique des migrants adultes. » (p.26) »

Un problème d'ordre conceptuel et terminologique

Comme Adami et André (2012), Cuq et Gruca (2003) ou encore Mangiante (2011) le démontrent, des incertitudes ont demeuré quant au rattachement de la FLMA à un champ de la didactique de français : FLE, FLS, FOS ? Cuq soulèvera même la question, en 1991, de considérer la FLMA comme un champ¹. Adami et André (2012) notent que le débat c'est finalement principalement axé autour du FLE-FLS.

Le débat FLE vs FLS

Tel que l'affirment Adami (2009) et Adami et André (2012), enseigner le français à des apprenants pour qui ce n'est pas la langue première relève bien du FLE. Cependant, comme l'évoquent Cuq et Gruca (2003), le FLE s'intéresse surtout à l'enseignement/apprentissage à l'étranger ; or, les migrants se trouvent en milieu exolingue, homoglotte, où le français est en position hégémonique.

Adami et André (2012) sont donc tentés de rapprocher la FLMA du FLS, par défaut ou par distorsion du concept initial, selon lequel le FLS est enseigné à l'étranger dans des pays francophones, où le français est dominant politiquement. Le FLS devient en quelque sorte ce que Pochard (2002) nomme le « français langue seconde hôte » (p.27), qui désigne la langue apprise dans le pays, la région, où cette langue est la langue dominante unique.

¹ Un champ, selon Boudieu (1980) est un espace social qui s'est autonomisé par rapport à un domaine plus large dans lequel il est inclus et avec lequel il est en interrelation.

Finalement FLI

Comme l'exprime Vicher (2007), cette notion de FLS à laquelle rattacher la FLMA « ne fait pas l'unanimité » (p.27). Beaucoup la qualifie de « pis-aller » (Adami 2012, Adami et André 2012, p.33, p. 280) ou de « concept fourre-tout » (Guerin et Cadet, 2012, p.5).

D'après Arditty (2013), un nouvel acronyme voit donc le jour : « en octobre 2011, la DAIC et la DGLFLF créent le label FLI ou FL2I (Français Langue d'intégration ou Français Langue d'intégration et d'insertion) » (p.13). Pour Adami et André (2012), ce label signe la reconnaissance académique et l'inclusion de la FLMA dans le champ de la didactique du français. Pour ces derniers, elle était « irréductible au FLE, FLS [ou au] FOS ». Comme nous en informe le *Référentiel FLI* qui est associé à ce dit label, le FLI « se place du point de vue des finalités » (p.9) pour les apprenants, c'est-à-dire le français pour l'intégration sociale, économique et citoyenne.

Un manque d'outils didactiques et pédagogiques

Par ailleurs, nombre d'auteurs tels Casadebaig (2001), Gloaguen-Vernet (2009) ou encore Leclercq (2011) nous alertent sur le peu d'outils didactiques et pédagogiques à la disposition des formateurs.

Un marché peu attractif pour les maisons d'éditions

Casadebaig (2001) et Gloaguen-Vernet (2009) déplorent le désintérêt des maisons d'éditions pour ce champ de la didactique des langues. Comme l'affirme Gloaguen-Vernet (2009), la FLMA est « un champ globalement délaissé par les maisons d'éditions » (p.99). Casadebaig (2001) explique que les éditeurs de méthodes de langues ne trouvent pas le marché du public adulte migrant suffisamment homogène et stable pour s'y lancer pleinement.

Elle dénonce, par conséquent, un manque de manuels et de supports pédagogiques pour les formateurs. Des propos que confirme Gloaguen-Vernet (2009), qui fait le constat du « vide pédagogique » (p.8) autour de ce public. Cependant, tout comme Leclercq (2011), elle note un léger regain d'intérêt des maisons d'éditions et une diffusion des ressources à plus grande échelle, depuis la mise en place de dispositifs tels le DILF et la CAI notamment.

Des ressources inadaptées et peu centralisées

Par ailleurs, en plus d'être peu nombreuses, les méthodes et les ressources pédagogiques disponibles pour les formateurs sont, d'après de nombreux auteurs, inadaptées au public adulte migrant. Adami (2012), Leclercq (2011, 2012) et Gloaguen-Vernet (2009), dénoncent à la fois leur caractère particulièrement infantilisant et « vieillot » et le fait, qu'elles ne prennent pas assez en considération les préoccupations des migrants tout comme les situations de communication dans lesquelles ils sont engagés au quotidien. Adami et Leclercq (2012) parlent d'« un input ciblé fait d'éléments présélectionnés, inadaptés » (p.10).

De plus, comme le précise Bergère (2008) et Leclercq (2011) les ressources existantes sont difficilement accessibles, éparpillées dans les différents centres de formation qui se créent puis disparaissent.

Des référentiels contestés

Adami (2012), Gloaguen-Vernet (2009) et Leclercq (2011) affirment que des référentiels ont jalonné l'histoire de la FLMA, permettant certes d'affiner le cadrage didactique, mais peu d'entre eux se sont révélés efficaces pour les formateurs.

Peu adaptés au terrain

Pour Gloaguen-Vernet (2009) et Leclercq (2011), les premiers référentiels tels le *Référentiel Linguistique de base* paru en 1989 ainsi que sa nouvelle édition en 90 ne sont pas adaptées au terrain. Selon Gloaguen-Vernet (2009), les formateurs doivent en tirer des « extrapolations fantaisistes » (p.114) et d'après Leclercq (2011) ils ne permettent pas aux formateurs de formuler de réels objectifs d'apprentissage.

Peu adaptés au public

C'est le CECRL qu'Adami (2011 cité dans Mangiante 2011) et Etienne (2002) questionnent également. Pour Etienne (2004, 2007), malgré sa renommée dans le domaine de la didactique des langues, il « ne représente pas la panacée » (p.17). Quant à Adami (2011), il affirme qu'il est « difficile de se baser sur le CECRL » (p.47) lorsqu'on travaille avec le public migrant. En effet, Adami (2011, 2012) démontre que l'intégration linguistique des migrants n'est pas une ligne tracée d'avance et qu'elle est difficilement balisable par niveaux. Pour lui, les compétences acquises par les apprenants sont asymétriques, les répertoires langagiers adaptés à une situation mais pas à une autre, sans compter les asymétries importantes constatées entre l'oral et l'écrit.

Peu innovants

Le Référentiel A1.1 (2005) est décrit par ces auteurs comme un « véritable outil didactique » (p.5), issue d'une démarche « novatrice » (p.5), unique pour le français en Europe car il permet de valider, via le DILF, le niveau A1.1, pour les migrants les plus faibles. Chiss (2011) ne remet pas en question son utilité et affirme qu'il est « indispensable » (p.286) ; cependant il critique le manque d'innovation sur le plan « méthodologique » (p.286). Pour lui, le Référentiel A1.1 n'est pas basé sur l'approche actionnelle ni sur une approche par compétences. Comme il le souligne : « c'est bien l'approche notionnelle-fonctionnelle qui prévaut. » (p.389).

Des formateurs livrés à eux-mêmes

Ce manque de cadre didactique laisse, d'après Casadebaig (2001) et Gloaguen-Vernet (2009) des formateurs relativement livrés à eux-mêmes.

Bricolage didactique

Pour Casadebaig (2001), Gloaguen-Vernet (2009) et Leclercq (2011) le manque de cadre didactique désoriente les formateurs et les contraint à faire du « bricolage » (Gloaguen-Vernet, 2009, p.99). Comme le renforce Leclercq (2011), « les formateurs cherchent leurs références là où ils peuvent » et créent des ressources « artisanales » (p.26). Des propos que corroborent Casadebaig (2001) qui témoigne de la solitude des formateurs dans la conception de leurs séquences et de leurs ressources.

Choix pédagogiques erronés

Gloaguen-Vernet (2009) questionne, de ce fait, la qualité des prestations des formateurs, estimant que la didactique du français « ne s'improvise pas » (p.99). Elle alerte sur les choix didactiques et pédagogiques erronés des formateurs qui en résulte : « il n'est pas rare en France de voir des formateurs utiliser des manuels initialement conçus pour des enfants » (p.61). De plus, comme le met en avant Casadebaig (2001), les formateurs, eux-mêmes, remettent en cause la validité de leur travail.

Chapitre 6 – Le label FLI : entre espoir et polémique

Il semble important à présent de s'attarder sur le Label FLI. Comme le mettent en avant Arditty (2013) et Pecqueux (2011), la parution du label FLI en octobre 2011, n'a pas laissé la communauté FLE indifférente : « la naissance du label FLI a suscité de vives

réactions de la part des chercheurs et des formateurs : sociolinguistiques, didacticiens, formateurs de terrain – associatifs et souvent bénévoles » (Arditty, 2013, n.p).

Si certains comme Puren (2011) se réjouissent, d'autres tels Springer (2011) s'insurgent contre ce nouvel acronyme : « Qu'est-ce qui a mis le feu au FLE ? » (n.p).

FLI : la fin de tous les maux

Pour beaucoup la création du label FLI ainsi que la parution du référentiel qui lui est associé marque la fin pour la FLMA « d'une relégation aux marges » (Puren, 2011, n.p) à la fois institutionnelle et didactique. Comme le mentionne le *Référentiel FLI*, la FLMA était jusqu'à sa parution, en marge : « un champ jusque-là hétérogène et marginal » (p.5).

Un champ à part entière

En effet, comme l'expriment avec soulagement Adami et André (2012), le label FLI signe une reconnaissance officielle de la FLMA, le début d'une histoire propre : « maintenant, la FLMA est un champ à part entière. » (p.182) C'est également une reconnaissance sur le plan académique puisque comme le précise Puren (2011), des universités de ce champ vont ouvrir des cursus spécifiques.

Pour Adami (2009) et Leclercq (2011) cela permet d'espérer un regain d'intérêt pour la recherche dans ce secteur, et Adami (2009) n'hésite pas à convier les chercheurs à s'atteler à la tâche affirmant que la FLMA n'est « pas un petit champ pédagogique clos » mais bien « un chantier ouvert sur lequel [il] invite d'autres ouvriers au travail » (p.122).

Cadrage didactique et prise en compte des besoins des formateurs

Les auteurs Adami (2012), Puren (2011) ou encore Leclercq (2012), comme nous l'avions évoqué précédemment, mesurent le grand impact qu'aura le label FLI et son référentiel pour le cadre institutionnel et didactique aussi bien pour les organismes que pour les formateurs. Le *Référentiel FLI* contient, en effet, plusieurs sections dédiées aux formateurs, qu'ils soient salariés ou bénévoles, leurs donnant la marche à suivre pour leurs cours.

De plus, comme l'avance Puren (2011), ce label, c'est avant tout, une réelle prise en compte des formateurs et de leurs besoins :

« je ne peux qu'être favorable, pour ma part, à la création de ce référentiel FLI, et même à la création de ce label et de cet agrément, qui amèneront peut-être enfin les formations de FLE, dans

les Universités françaises, à prendre mieux en compte les besoins tant du public que des formateurs sur le terrain » (n.p)

Un besoin de reconnaissance auquel Casadebaig, faisait déjà référence en 2001 : « les enseignants [...] attendent avec impatience une réelle politique éducative et sociale prenant en compte leurs réflexions didactiques. » (n.p)

La polémique

Pourtant, le label FLI prometteur pour les formateurs fait déjà polémique, « label flou » (Pecqueux, 2011, n.p), « FLIC » (Français Langue d'intégration Contrôlée) (les Invités de Médiapart, 2011), diverses appellations peu flatteuses qui sèment le doute sur « les objectifs cachés » (Springer, 2011, n.p) du dit label.

La langue comme un instrument politique

Pour Les invités de *Médiapart* (2011) et Springer (2011), ce sont notamment les arrières pensées politiques derrière le label FLI que l'on questionne, principalement l'utilisation de la langue comme un instrument de contrôle de l'immigration. Une supposition que Pecqueux (2012) renforce, en rapportant l'opinion de certains acteurs FLE : « une majorité des acteurs de la communauté FLE contestent la confusion entre la formation linguistique des migrants et la gestion des flux migratoires qui relève du Ministère de l'intérieur. » (n.p)

Comme le révèle Arditty (2013), ce qui nourrit la polémique ce n'est pas tant la parution du Label FLI en octobre 2011 mais davantage le fait, qu'il ait été précédé, le 16 juin 2011, par deux nouveaux articles inscrits au code civil, prônant de nouvelles exigences en matière de naturalisation ayant en commun : « l'exigence d'un niveau de connaissance de la langue, de l'histoire et de la culture française » (p.30).

Pour Arditty (2013) comme pour Extramania et Spotti (2009 cités dans Adami 2012) et Van Avermaet (2012), l'Etat français durcit ses conditions d'immigration avec la langue comme corollaire. Arditty (2013) regrette l'utilisation de la maîtrise de la langue « comme instrument supplémentaire de sélection, mieux, comme condition d'acceptation de l'immigré. » (p.23) De même que Gloaguen-Vernet (2009), elle constate que le droit à la langue inscrit au code du travail en 2004 devient de fait, une « obligation sanctionnée » (p.22).

Le FLI n'a pas de justification scientifique

« Plus de 70 universitaires, issus d'établissements d'enseignement supérieur de toute la France, contestent la volonté du ministère de l'intérieur de contrôler les formations de français destinées aux adultes migrants » (Les invités de Médiapart, 2011, n.p)

Ces 70 universitaires protestent, en particulier, contre une maquette présentée par la DIAC, d'un Master Français Langue d'Intégration, qui selon eux, n'a pas lieu d'être. Ils attestent que le sigle FLI n'a aucune justification scientifique puisque sur le plan didactique et méthodologique il n'est différent ni du FLE ni du FLS, qui supposent déjà une connaissance des besoins spécifiques du public.

De plus, ils affirment ne pas avoir attendu ce sigle pour proposer des cours sur le public migrant aux étudiants, au même titre que sur les enfants, les professionnels, etc. Comme Arditty (2013), Les Invités de Médiapart (2011) appréhendent également la précarisation du secteur pour les formateurs, déjà touchés, dans la mesure où pour travailler dans les nouveaux organismes labellisés, les formateurs auront besoin d'un Master FLI.

Va te faire intégrer (Auger, 2007, p.315)

Comme l'exprimait Leclercq (2011) : « il y a politisation liée à la question de l'intégration linguistique des migrants » (p.33). La notion de « d'intégration » pose question, selon Springer (2011) ou encore Mangiante (2011). Elle ravive le débat sur le couple intégration/assimilation, sur la relation entre la culture d'accueil et la culture d'origine, « une acculturation voulue ou subie » (Mangiante, 2011, p.11). Pour Springer (2011), c'est une appellation « très malheureuse » (n.p) et « hautement idéologique » (p.10).

Cela nous renvoie, selon Van Avermaet (2012), à l'idéologie républicaine sur laquelle la France base sa politique d'intégration linguistique, et selon laquelle la maîtrise de la langue française implique que l'on partage aussi les valeurs fondamentales auxquelles elle renvoie. Pour Archibald (2007), c'est la langue en tant que valeur citoyenne, qui représente une culture que l'on veut pérenne et comme il le prétend « si le migrant est réfractaire, il forme un sous-groupe linguistique et culturel » (p.18) et potentiellement un danger pour la République et ses valeurs.

Comme l'explique Van Avermaet (2012) cette idéologie et souvent blâmée pour nier la diversité linguistique, ce dont se défend fortement le *Référentiel FLI*, affirmant au contraire qu'il conduit « à un plurilinguisme non soustractif » (p.9)

Chapitre 7 – Formateur du public migrant : une fonction à part

Comme le notent Adami (2012), Gloaguen-Vernet (2009) ou encore Puren (2011), si les formateurs FLMA appartiennent à un champ longtemps marginal, leur fonction reste aussi à part dans le monde du FLE. Comme l'exprime Adami (2012), formateur du public migrant est une fonction qui nécessite, « de prendre en compte des paramètres qui se distinguent nettement de ceux de l'enseignement traditionnel du français langue étrangère. » (p.34)

Un public spécifique

Comme l'écrit Adami (2009), un de ces paramètres, est composé des « apprenants eux-mêmes ». (p.77)

L'épreuve de l'exil

En effet, pour Casadebaig (2001), Adami (2011) et Gloaguen-Vernet (2009), le public migrant a la particularité d'être un public éprouvé. Ils décrivent notamment les difficultés liées au parcours migratoire et à l'épreuve que représente l'exil. Adami (2011) le définit comme un chemin « douloureux » (p.47), Casadebaig (2001) et Yahyaoui (2010), eux, évoquent une expérience « traumatisante » (n.p, p.93). Ils insistent sur la violence de la rupture avec le pays d'origine et sur les blessures narcissiques que cela va provoquer.

Yahyaoui (2010) définira les migrants comme « des identités ébréchées » (p.1) et explique qu'en laissant derrière eux leur pays, c'est une partie de leur identité linguistique, culturelle et généalogique, que les migrants abandonnent. Adami (2011) insistera sur l'estime très basse d'eux-mêmes qu'ont les migrants qui, pour beaucoup, considèrent que leur vie « ne vaut pas la peine d'être racontée » (p.47).

Pour Casadebaig (2001), il est donc indéniable que l'exil engendre une grande vulnérabilité psychique chez les migrants dont le formateur doit tenir compte, particulièrement dans le choix de certains thèmes qu'il abordera en classe et qui pourront faire écho à un passé douloureux, par exemple.

La rencontre avec le pays d'accueil

Après l'épreuve de l'exil, il y a celle de la rencontre avec le pays d'accueil. Cet écart entre « l'espoir et la réalité » (Yahyaoui, p.168) ; le pays tel qu'il a été fantasmé et ce qu'il est vraiment ; une expérience décrite par plusieurs auteurs, Adami (2011), Casadebaig (2001),

Yahyaoui (2010) ou encore Gloaguen-Vernet (2009) comme source de désillusion, voire de « résignation » (Yahyaoui, 2010, p.88).

Une terre d'accueil que Casadebaig (2001) dépeint comme pleines «de barrières linguistiques et sociales » (n.p) avec lesquelles les migrants doivent sans cesse composer et qui, comme Gloaguen-Vernet (2009), le met en avant, impacte fortement la motivation et l'assiduité des apprenants.

Un public en grande précarité

Cela amène plusieurs auteurs, Adami (2011), Vicher (2007), Casadebaig (2001), Yahyaoui (2010) et Gloaguen-Vernet (2009) à dénoncer la situation particulièrement anxiogène et précaire dans laquelle se trouvent les migrants.

Adami (2011), Vicher (2007) et Gloaguen-Vernet (2009) insistent sur la précarité matérielle (logement, vêtements, cahiers, etc.) ainsi que les problèmes sociaux auxquels sont confrontés les migrants. Des facteurs, qui d'après Adami (2009), « rend[ent] difficile d'aborder l'apprentissage sereinement » (p.102) et qui peuvent « dérouter » les formateurs (Adami, 2009, p.102). Jacquet-Galiacy (2007) évoque même des problèmes « de distanciation » (p.310) de la part des formateurs par rapport à leurs propres affects et leurs propres représentations.»

Pour nombres d'auteurs, une insécurité affective et linguistique, vient se greffer à cette insécurité matérielle. Casadebaig (2001) et Gloaguen-Vernet (2009) attribuent l'insécurité affective à une certaine appréhension de l'apprentissage de la langue et de ce qu'elle peut renvoyer aux migrants en termes de sentiment de domination et de peur de l'acculturation.

Pour Adami et André (2012), Candide (2007) et Vicher (2007), l'insécurité langagière est, elle, liée à la maîtrise partielle de la langue hégémonique. Pour Gloaguen-Vernet (2009), l'insécurité linguistique et affective peut agir comme un frein lors de l'apprentissage.

Un rapport spécifique à la langue

Adami (2009) mentionne le rapport particulier des migrants à la langue. Comme il le constate, à l'inverse d'étudiants venus apprendre le français de manière délibérée, pour les migrants, le rapport à la langue est plus complexe, souvent pour eux, son apprentissage ne relève « jamais [d'] un choix mais [d'] une nécessité, voir [d'] une contrainte» (p.101).

Candide (2007) confirme cette notion de « nécessité » (p.189), le français est « une nécessité pour ne plus être dépendant et vulnérable » (p.189). Cependant, d'après

Candide (2007) et Galligani (2007) le français est aussi une « condition » (p.189). Elles évoquent notamment l'épanouissement personnel, l'autonomie individuelle sociale et professionnelle ou encore l'adhésion au pacte républicain, autrement nommé le CAI, selon la fameuse formule « terre promise contre langue apprise » (Galligani, 2007, p.28).

Finalement, Galligani, (2007), Extramania et Van Avermaet (2010) spécifient que la connaissance du français est aussi la condition de l'intégration, à la fois en termes de symbolique, la volonté d'adhérer aux valeurs républicaines françaises, et en termes législatifs, avec comme étape finale l'obtention de la nationalité.

Gérer l'hétérogénéité ou les difficultés de la différenciation

Comme l'affirme Adami (2012), « la catégorie générale des migrants n'est qu'une illusion d'optique » (p.76). Pour lui, il est très difficile de définir un portrait type du migrant. Cette opinion est partagée par de nombreux autres auteurs comme Leclercq (2012), Gloaguen-Vernet (2009) qui s'accordent sur l'hétérogénéité comme caractéristique majeure du public migrant et à laquelle les formateurs vont devoir faire face.

Des parcours singuliers

Tout d'abord, ces derniers insistent sur les biographies langagières des migrants, très différentes mais aussi très complexes, selon leurs origines mais aussi leur parcours migratoire. En outre, ils mentionnent des disparités dans le lien de ces langues avec le français.

Par ailleurs, Adami (2009, 2011, 2012), Leclercq (2011, 2012) et Gloaguen-Vernet (2009) mettent en évidence les écarts importants de niveaux scolaire entre les migrants, allant de l'illettrisme à des migrants très lettrés. Adami (2011, 2012), accentue plus spécifiquement les asymétries existantes entre les compétences à l'écrit et à l'oral.

De plus, Leclercq (2012) attire notre attention sur les parcours différents des migrants à l'intérieur même du pays d'accueil, par exemple en ce qui concerne le temps de présence sur le territoire ou encore les relations avec les natifs. Leclercq et Adami (2012) indiquent également les différents projets migratoires des apprenants ; installation temporaire ou durable.

Une gestion didactique qui pose problème

Pour Adami (2012), il est difficile face à une telle hétérogénéité de motiver les apprenants. Il parle « d'un problème majeur à l'origine des abandons et de la démotivation. »

(p.37). Vicher (2007) explique que les formateurs tentent péniblement de « constituer des groupes homogènes (p.276) ». Mais, comme le note Adami (2012), le plus souvent, les formateurs appliquent une démarche traditionnelle selon la règle empirique « du plus petit dénominateur commun » (p.76). Une stratégie qui ne fonctionne pas pour les apprenants, selon lui : « certains peinent pour ne pas décrocher tandis que les autres s’ennuient.» (p.76).

Comme le confirme Moloveanu (2007), lorsqu’on interroge les apprenants, les formations ne satisfont pas leurs attentes car ils souhaiteraient une meilleure prise en compte de leurs besoins sur le plan individuel, « une pédagogie plus différenciée. » (p.130).

Des conditions précaires

Les auteurs qui constatent les difficultés des formateurs à gérer cette hétérogénéité et à souvent faire preuve de choix pédagogique et didactique peu judicieux, questionnent également les moyens mis à leurs dispositions pour y arriver, et dénoncent la précarité de ce secteur. Gloaguen-Vernet en 2009, parlait d’un public et d’une profession menacée, d’un « cercle d’échec » (p.77), face au manque de moyens investis à la fois pour le public et pour les formateurs du public migrant. Elle soutient que, malgré des améliorations notables, les professionnels du public migrant manquent de formation. Un point de vue partagé par Jacquet-Galiacy (2007) qui s’inquiète : « du problème de matériel spécifique » et du « peu de formations pour les formateurs » (p.325)

Un rôle complexe

De plus, Adami (2009) décrit le métier de formateur du public migrant comme « une professionnalité complexe » (p.30) ; une fonction qui « dépasse le cadre didactique et éducatif habituel. » (p.30)

Un rôle polyvalent

Il est en effet question, pour Adami (2012), Gloaguen-Vernet (2009) ou encore Springer (2011) d’un rôle polyvalent, que sont appelés à exercer les formateurs FLMA. D’après eux, les formateurs FLMA doivent faire preuve de flexibilité, à la fois face à l’hétérogénéité des apprenants mais aussi face aux différentes manières de fonctionner des structures, dans lesquelles ils peuvent être amenés à enseigner.

Les auteurs cités précédemment insistent également sur la capacité supposée des formateurs à pouvoir s’adapter à une situation mouvante, sur le plan des apprenants comme des politiques. Comme l’exprime Adami (2012), les compétences attendues sont

«multiformes » et les formateurs doivent être « multicartes » (p.39). Il explique que le formateur FLMA, n'est pas seulement un didacticien lorsqu'il travaille auprès des migrants, mais que c'est aussi « un travailleur social » (p.39) par exemple.

Une complexité des tâches qui apparaît relever du positionnement zélé des formateurs d'adultes en général, et non seulement de ceux exerçant auprès des migrants d'après Malgaive (2007).

Un idéal inatteignable

Cette polyvalence, recommandée par le *Référentiel FLI*, mérite pour Springer (2011), d'être questionnée. En effet, il s'interroge sur ce qu'il appelle « la création de superformateurs ou de formateurs couteaux suisse » (n.p). Comme Gloaguen-Vernet (2009) il reste sceptique sur les moyens mis à disposition des formateurs pour être à la hauteur de ces exigences, qu'il considère « abracadabrantes » (n.p). Il cite quelques exemples d'objectifs d'apprentissage, notamment la remise en cause des stéréotypes chez l'apprenant via « une approche inter et transculturelle » (n.p) ou encore l'apprentissage de la langue qui inclut « la compréhension des principes fondamentaux qui fondent la vie en société en France. » (n.p).

Partie 3

-

Le projet en action

Chapitre 8 – Une approche systémique de l’isolement des formateurs

Comme le note Mangenot (2013), il est difficile pour l’étudiant-chercheur de conduire une démarche de recherche dans son intégralité en quatre mois de stage seulement. Nous nous sommes cependant arrêtés sur l’approche systémique qui, pour plusieurs raisons, semblait la plus adaptée à notre projet de recherche.

Une approche globale

Les formateurs : un système ouvert

Comme le définit Durand (1996) : « tout être vivant, mécanisme, organisme animal ou humain peut être considéré comme un système » (p.15). Nous prenons donc pour objet d’étude le système constitué par les formateurs FLE au sein de Forum réfugiés-Cosi. Plus spécifiquement, Bériot (2012) et Durand (1996) définissent deux sortes de systèmes, les systèmes ouverts et les systèmes fermés selon qu’ils échangent ou non avec leur environnement.

Nous postulons que les formateurs FLE forment un système ouvert, en interaction avec d’autres systèmes potentiels au sein de l’association.

Une approche holistique

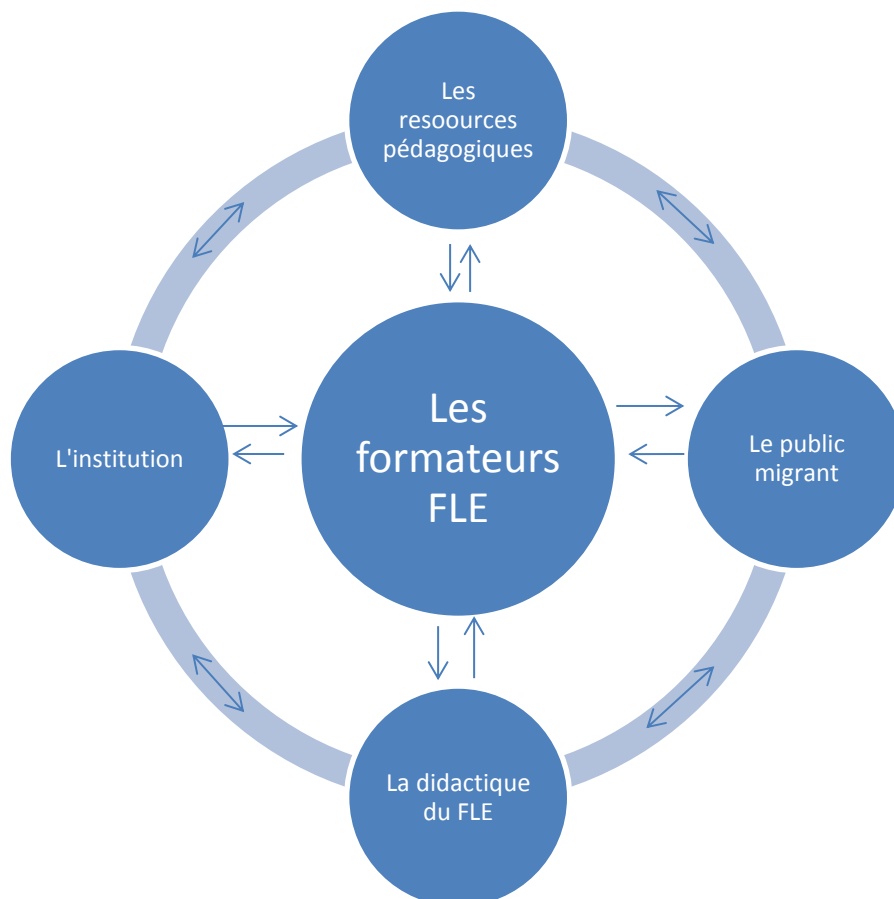
Grâce à l’approche systémique, nous pourrions avoir une approche globale, holistique du système ouvert que forme les formateurs puisque comme le précise Bériot (2012), Durand (1996) ou encore Piccq (2011), la systémique prend en compte non seulement le système mais également les éléments présents dans son environnement, sans oublier l’interaction entre tous ces derniers. Durand (1996), met en lumière cet intérêt de l’approche systémique qui réside dans l’analyse des interactions :

« la relation entre deux éléments n’est pas généralement une simple action causale d’un élément A sur un élément B, elle comporte une double action de A sur B et de B sur A. » (p.10-11)

$$A \rightleftarrows B \text{ et non } A \rightarrow B$$

Par conséquent, cette approche va nous permettre de nous intéresser aux formateurs FLE de Forum réfugiés-Cosi mais également de nous décentrer et d’envisager les éléments en présence dans leur environnement, d’autres systèmes potentiels, avec lesquels ils sont en interactions et qui ont un impact sur leur pratique et leur isolement.

Suite à notre revue de littérature, nous avons principalement isolé quatre variables pouvant influencer sur leur isolement : le cadre institutionnel et le cadre didactique, les ressources pédagogiques et le public migrant. C'est donc ces dernières que nous investiguerons en particulier.



Une approche humble du complexe

L'isolement : un phénomène multifactoriel

Comme l'affirment Durand (1996) et Piecq (2011), l'approche systémique est utilisée pour une meilleure compréhension des réalités complexes. Or, le sentiment de complexité est une chose que nous avons ressentie dès notre premier jour de stage, que cela concerne le milieu de l'asile, le fonctionnement de notre institution ou les formateurs FLE.

De plus, il nous semblait évident qu'en tentant de comprendre l'isolement des formateurs FLE de l'association, nous allions nous heurter à un phénomène multifactoriel et donc relativement complexe, c'est pourquoi cette démarche nous a parue appropriée.

Une relativité assumée

Par ailleurs, Durand (1996) présente l'approche systémique comme une démarche humble qui assume que dans la complexité, une part de doute peut subsister et que toutes les questions ne trouvent parfois pas leurs réponses. Loin d'annihiler toute scientificité, nous avons trouvé cette remarque objective et appropriée pour une recherche, comme la nôtre, centrée sur l'humain.

Une approche méliorative et interactive

Améliorer le système

Bien que humble, cette démarche cherche cependant à améliorer le système, tout en tenant compte de sa complexité. Piecq (2011) affirment que les observations et les analyses réalisées à l'aide de l'approche systémique ont pour but de faire émerger les disfonctionnement du système afin de les corriger et de le faire progresser. Nous avons retenu cette notion de progression car c'est bien un changement mélioratif que nous voulons apporter à ces formateurs. Bien que nous soyons attachés à comprendre les raisons de leur isolement, notre visée est pragmatique. Nous souhaitons proposer une réelle solution pratique aux formateurs, nous nous intéressons à la fois au pourquoi et au comment.

Une vraie place pour le chercheur

En outre, cette approche a suscité notre attention car elle place le chercheur au cœur de son approche, en lui donnant un vrai rôle en privilégiant et valorisant ses interactions avec l'objet de recherche. Comme le note Durand (1996), « elle est basée sur une interaction perpétuelle entre l'observateur et l'observé, le sujet et l'objet. » (p.47)

Pour terminer, cette interaction était d'autant plus évidente de par notre place non seulement de chercheur mais aussi de formateur-stagiaire et collègues des autres formateurs. Nous allions être en contact permanent avec notre objet de recherche et faire partie du système, « faire corps » avec lui comme l'affirme Piecq (2011). Par conséquent, cette approche nous permet de valoriser notre place tout en prenant conscience, qu'à défaut d'être neutre nous nous devons d'être objectifs.

Explicitons à présent notre méthode de collecte des données et les instruments sélectionnés pour y parvenir.

Chapitre 9 – Une démarche de recherche qualitative

Pour traiter d'un sujet comme l'isolement qui est une thématique assez personnelle, nous avons privilégié des instruments de collecte des données qui nous permettraient d'obtenir des données qualitatives plutôt que quantitatives.

Les entretiens

Comme l'affirment plusieurs auteurs, Cohen et Manion (2007), Van Der Maren (2003) ou encore Mangenot (2013), les entretiens sont un bon moyen recueillir des données qualitatives car ils font appel à la subjectivité de l'interviewé et favorise une compréhension en profondeur d'un phénomène.

Les entretiens semi-directifs

Cependant, Cohen et Manion (2007) nous alertent sur le fait que les données collectées pendant les entretiens peuvent être longues à analyser. Nous avons donc, par souci d'économie de temps dans notre analyse, décidé de mener des entretiens semi-directifs (annexe 1). De plus, comme le met en lumière Van Der Maren (2003), lors les entretiens semi-directifs, l'interviewer et l'interviewé partagent le contrôle du récit, ce qui laisse une certaine liberté à la fois au chercheur et à l'informateur dans la forme que peut prendre l'entretien, tout en évitant qu'ils s'éloignent trop du sujet principal de discussion. Nous avons pu obtenir des entretiens privés auprès de sept formateurs FLE bénévoles, d'une juriste et d'une assistante sociale, souvent en contact avec ces mêmes bénévoles, et de quatre coordinateurs FLE de différents centres.

Les entretiens focalisés

Les entretiens focalisés sont tout d'abord des entretiens de groupe. Ces derniers sont particulièrement intéressants car ils permettent de recueillir les perspectives de plusieurs personnes sur une même thématique de manière synchrone. Tel que le met en avant Van Der Maren (2003) ils témoignent d'«une représentation sociale, partagée par plusieurs personnes » (p.82). Van Der Maren (2003) pointe le fait que l'entretien de groupe produit autre chose qu'une somme d'entretiens individuels, sans pour autant qu'on puisse en faire l'économie.

Par ailleurs, comme le souligne Cohen et Manion (2007), ils peuvent représenter un gain de temps dans la quête de l'information. Notons cependant que les entretiens focalisés,

comme l'évoquent ces mêmes auteurs, diffèrent légèrement de l'entretien de groupe. Le chercheur tend à s'effacer pour laisser la place au groupe qui débat sur le sujet. Nous avons eu la chance de réaliser plusieurs entretiens focalisés, deux auprès des six coordinateurs des centres Rhône-Alpes, Allier et Puy-de-Dôme puis de réaliser un entretien focalisé avec dix bénévoles FLE.

Entretiens privés et focalisés confondus, nous avons réussi à nous entretenir avec vingt-et-une personne sur la trentaine de formateurs que compte l'association.

Récits de pratique

Nous avons également accordé une place importante aux récits de pratique dans le cadre de notre recherche, ce que Van Der Maren (2003) nomme « de petits bouts d'autobiographie » (p.75).

Une perspective temporelle

Les récits de pratique nous paraissent particulièrement pertinents pour obtenir des données qualitatives auprès des formateurs les plus expérimentés et de la hiérarchie. Comme le précise Piecq (2011), dans le cadre d'une approche systémique l'analyse du passé sert à comprendre le présent et à envisager le futur. De ce fait, les témoignages livrés par les formateurs sur leur expérience au sein de l'association, nous ont permis de comprendre comment ce phénomène d'isolement est apparu au cours du temps. Comme le confirment Cohen et Manion (2007), les récits de pratique permettent d'envisager le processus de construction d'un phénomène plutôt que son produit.

Valoriser l'informateur

Nous pensions également qu'en évoquant leur expérience, les formateurs les plus expérimentés et la hiérarchie pourraient se sentir valorisés. En outre, par opposition à l'isolement que pouvaient ressentir les formateurs, nous souhaitons développer une relation avec eux, qu'ils sentent que leur histoire, leurs problèmes, nous intéressaient vraiment et que y apporterions une solution concrète, avec leur aide. Comme l'explique Van Der Maren (2003), les récits de pratique ne sont pas faciles à obtenir car ils relèvent de l'intimité. Il est donc nécessaire que l'informateur soit en confiance pour se livrer de manière authentique.

Le journal de bord

Dans une perspective peut-être davantage ethnographique que systémique, nous avons tenu un journal de bord.

Reconstituer l'épaisseur de la réalité pédagogique

En effet, dès le début du stage, nous commençons à ressentir une sorte de trop plein d'informations, nous étions impliqués dans un cadre très spécifique de l'enseignement du FLE, avec de multiples acteurs qui gravitaient autour de nous, autres que des formateurs ou coordinateurs FLE mais qui finalement étaient reliés au monde du FLE. Par exemple, si aucun élève ne se présente en classe, c'est avec l'éducatrice que nous montions dans les hébergements pour aller les chercher, pour qu'ils assistent au cours.

De plus, nous avons assisté à de nombreuses réunions en lien avec notre projet et nous avons également eu un accès total aux archives FLE de l'association. Nous avons donc collecté et inscrit dans ce journal des données invoquées, informelles et formelles extrêmement riches du point de vue de ce que Mangenot (2013) appelle « la réalité de l'épaisseur pédagogique ».

Se distancier et se conforter

Difficile, de par notre statut double de formateur et de chercheur, de nous distancier de notre objet de recherche et de rester objectif. Nous avons donc trouvé, dans ce journal de bord, un moyen de prendre de la distance, de faire le point régulièrement sur notre expérience. Comme l'explique Robson (2002), nous l'avons utilisé comme une sorte de questionnaire que l'on s'administre à soi-même.

Nous nous sentions également relativement éprouvés par notre terrain de stage, que ce soit lié à la perte de repères par rapport à un contexte traditionnel ou aux nombreuses émotions vécues de par la proximité avec le public. Notre journal a de ce fait été ce que Mc Niff, Lomax et Whitehead (1996) appellent : « un compagnon réconfortant durant les moments de stress » (p.47).

Invoquer, susciter plutôt que provoquer

Nous nous sommes attachés durant notre recherche à obtenir un maximum de données invoquées ou suscitées lorsque cela a été possible pour plusieurs raisons.

Collecter des informations contextualisées

Adopter ce mode de recherche, décrit par Van Der Maren (2003) comme peu intrusif, réalisé sans appareillage lourd, permet d'obtenir des données contextualisées, recueillies dans des situations les moins artificielles possibles (non créées spécifiquement pour la recherche). Cette méthode de collecte des données nous a encouragés à aller à la rencontre des acteurs FLE, à nous déplacer sur leurs lieux de travail, à nous fondre dans leur décor et à partager un maximum d'activités avec eux. L'observation participante et participation observante sont deux techniques qui nous ont été utiles, selon que nous étions ou non, impliqués de manière naturelle dans l'activité.

Etre honnête, crédible et flexible

De plus, nous souhaitons nous éloigner de l'image du chercheur-stagiaire qui a un projet à réaliser et qui saisit chaque opportunité de rencontre avec ses interlocuteurs dans son intérêt propre. Nous nous sommes mêlés aux formateurs et au personnel de la structure de manière progressive afin qu'ils nous connaissent, entendent parler de notre projet, s'y intéressent et que nos entretiens se déroulent dans un climat de confiance.

Par ailleurs, Cohen et Manion (2007), mettent en avant l'importance d'une démarche honnête de la part du chercheur, ce que nous avons pris très au sérieux. Pour donner de la consistance à notre projet, nous nous devons de ne pas influencer notre informateur dans ses réponses afin de ne pas obtenir, comme nous en met en garde Van Der Maren (2003), « un récit produit pour Y » et non « un récit X ».

Puis la flexibilité était importante, nous avons réalisé des entretiens programmés, notamment des entretiens de groupe, cependant, nous avons souvent dû nous adapter à un environnement changeant où les cours de FLE étaient parfois déplacés, reportés, les formateurs appelés pour une urgence sanitaire. Par conséquent, récolter des données suscitées semblait plus vraisemblable et adapté à notre contexte de stage.

Croiser les perspectives et varier les instruments

Un autre point d'honneur que nous nous sommes fixés a été ne pas nous économiser pour obtenir des points de vue variés. Nous nous sommes inspirés de la triangulation élargie, c'est-à-dire que nous avons recueilli des entretiens auprès d'informateurs différents, de par leur expérience, leur ancienneté dans l'association, leur position hiérarchique et ce, au travers

de différentes techniques. Notre but était comme le met en avant Van Der Maren (2003), d'obtenir des informateurs en nombre suffisant et varié « pour un éclairage intelligent ».

Par ailleurs, dans une tradition qualitative d'échantillonnage, nous ne nous sommes pas tant fixés sur le nombre de personne à interviewer mais nous avons cherchés à continuer nos entretiens jusqu'à saturation de l'information, c'est-à-dire, que nous ayons l'impression de ne plus apprendre d'informations nouvelles afin comme l'explique Van Der Maren de « mieux saisir la complexité de l'objet sur lequel on s'informe ».

Méthode d'analyse et de présentation des données

Pour notre analyse nous avons opté pour une solution simple mais qui nous a parue objective et scientifiquement valable. Nous avons d'abord repéré les thèmes qui se dégagent de nos observations, de nos entretiens et des récits de pratique, nous les avons ensuite regroupés sous des catégories communes que nous avons reliées à notre problématique, à savoir quels étaient les facteurs majeurs contribuant à l'isolement des formateurs de Forum réfugiés-Cosi dans leur pratique ?

Partie 4

-

Les raisons de l'isolement mises à nues

Chapitre 10 – Un manque de repères théoriques et didactiques

Le regard croisé porté sur nos observations de terrain, nos entretiens et nos récits de pratique ont permis de révéler que les formateurs avaient peu de repères théoriques et didactiques en FLE, ce qui les isolait considérablement dans leur pratique.

Quelques idées reçues sur le FLE

Tout d’abord, nous avons observé et interviewé des formateurs, surpris, qui n’auraient pas pensé que ce bagage théorique et didactique leur soit nécessaire pour dispenser des cours de FLE, un bénévole nous confiait avoir « sous-estimé » le FLE.

Etre français ne suffit pas

En effet, nombreux sont les formateurs qui avaient de prime abord une vision assez réductrice du FLE et qui assumaient « qu’en étant français », en ayant « assisté à des cours de français » ou même qu’en ayant été « professeure », comme certains l’exprimaient, ils se débrouilleraient. Un sentiment de confiance renforcé pour beaucoup par le fait qu’ils enseigneraient à des personnes débutantes, ce qu’ils associaient à la notion de facilité. Les premiers cours ont donc été, comme nous le confiait une formatrice bénévole, « une réelle prise de conscience de ce qu’était le FLE ». Comme elle l’explique, elle a réalisé en fait que le FLE était « une vraie matière ».

A l’heure où des chercheurs, à l’instar de Springer (2011) ou Puren (2011) animent des débats enflammés sur le FLI pour savoir s’il est une sous-catégorie du FLE ou un champ à part entière, nous réalisons ici, que dans l’inconscient collectif d’une majorité de bénévoles, le FLE apparaît comme une sous-catégorie du français ou en tout cas une discipline « floue » comme le remarquait une autre formatrice.

Etre militant non plus

Selon Adami (2012) et Leclercq (2011), le champ de la formation du public migrant relève d’une longue tradition militante et c’est encore le cas à Forum réfugiés-Cosi. Les formateurs voient leur activité comme un acte social, en attestent les réponses à la question « En quelques mots, pourquoi avez-vous choisi de travailler à FRC ? » : « pour aider les demandeurs d’asile », « donner de mon temps pour des personnes en difficultés », « je travaille pour l’association CLASSES engagée auprès des Roms, je me sens concernée par les populations marginalisées ».

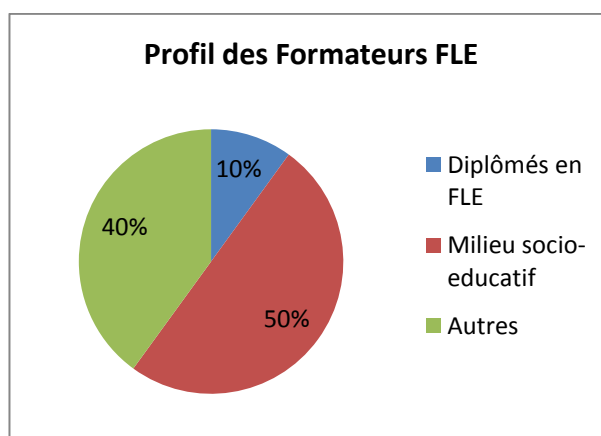
Cependant, comme le relate une bénévole très expérimentée qui luttait dans diverses associations depuis treize ans contre l'illettrisme « j'ai vite réalisé que mon expérience et ma motivation ne suffiraient pas, ce contexte est bien spécifique, [...] j'aurais besoin de me former [...] sur la théorie et le public notamment ». Des propos qui semblent conforter l'argument de Gloguen-Vernet (2009) selon lequel « les cours de FLE-FLS et sa didactique ne s'improvisent pas » (p.60).

Un manque de formation

Pourtant, nombre de bénévoles manquent de formation, à la fois dans leur parcours personnel et au sein de l'association, et improvisent leurs cours.

Peu de formateurs diplômés en FLE

D'après les réponses des formateurs en ce qui concerne leurs parcours universitaires et professionnels, peu sont qualifiés en FLE, comme l'atteste le graphique ci-dessous.

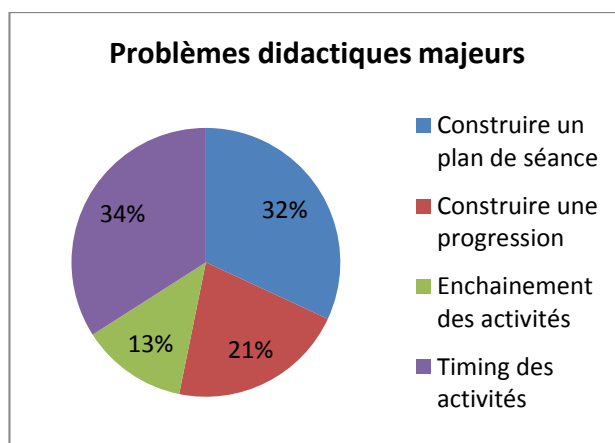


La majorité des formateurs est issue du milieu socio-éducatif. C'est ainsi que l'on retrouve des animateurs, une éducatrice spécialisée et une aide médico-psychopédagogique par exemple. Une autre partie vient de secteurs divers comme l'informatique, l'agriculture ou encore le milieu médical. Au total, seules deux formatrices sur les vingt-un formateurs FLE avec qui nous avons été en contact, sont issues d'un cursus FLE et sont titulaires d'un DAEFLE.

Cela nous permet de mieux cerner pourquoi lors des entretiens, hormis les formateurs diplômés en FLE, aucun ne connaissait le CECRL, seule une formatrice, passionnée du public migrant et qui par ailleurs n'avait pas de formation FLE, avait entendu parler du *Référentiel FLI*, et pourquoi seulement quelques formateurs avaient de vagues notions sur l'approche actionnelle.

Nous avons également pu constater ce manque de repères théoriques et didactiques dans les bilans de nos séances d'observations, lorsque nous remarquons que les formateurs ne suivaient aucun plan de séance, aucune progression, avec une approche très centrée sur le professeur à l'inverse des nouvelles approches communicatives et actionnelles.

Des lacunes que les formateurs n'hésitent pas à confirmer dans les entretiens lorsqu'ils sont questionnés sur la conception de leurs cours. Ils listent alors tous les problèmes qu'ils rencontrent, « je ne sais pas réellement construire un cours » nous disait une formatrice, « je ne suis pas sûre de voir ce que tu veux dire par progression » ou encore « j'ai du mal à estimer les temps des activités » nous rapportait une autre formatrice qui trouvait qu'elle devait trop souvent « meubler » durant sa séance d'une heure et demie.



Des formateurs qui, en conséquence, se questionnent sur la validité de leur travail, comme le relèvent Casadebaig (2001), et qui ont l'impression de faire ce que Leclercq (2011) et Gloaguen-Vernet (2009) nommaient du « bricolage didactique ».

Peu de formations proposées par Forum réfugiés-Cosi

Les formateurs souhaiteraient pour la plupart ce qu'ils appellent des « piqûres de rappels », or l'association organise peu de formations. Ils affirment assister à une « réunion de base », en début d'année, autour d'un jeu visant à mieux comprendre la procédure de la demande d'asile et le parcours dans lequel sont engagés les apprenants, mais aucun conseil didactique ne leur est prodigué pour leurs cours. De plus, pour ceux recrutés en cours d'année, rien n'est proposé.

Les formateurs, coordinateurs FLE que nous avons interrogés à ce sujet témoignent d'une position ambiguë. Comme nous le demandait un responsable « Tu penses vraiment que le CECRL intéresserait les bénévoles ? Moi je ne suis pas sûr, je pense que ça ne leur parlerait

pas.» Nous avons ressenti dans cet entretien une ambivalence de la part de la hiérarchie entre une reconnaissance des bienfaits de la théorie et une certaine méfiance envers ce qui risquerait de rappeler un contexte « trop scolaire » à des acteurs terrain. Un peu à l'image de ce qu'écrivait Malgaive (2007) sur la dichotomie existante entre instruction et formation, théorie et pratique, qui représentent deux visions différentes de l'acquisition des compétences.

Peu de personnes-ressources

Au-delà d'un manque de formation, c'est également une hiérarchie « absente », « débordée » que décrivent les formateurs qui manquent parfois de personnes-ressources auxquelles se référer et à qui faire part de leurs questionnements.

Une hiérarchie débordée et un turn-over important

Un des deux récits de pratique que nous avons obtenus, met particulièrement en relief les raisons pour lesquelles les formateurs, coordinateurs FLE, sont de moins en moins disponibles pour les bénévoles :

« La structure de notre association a considérablement bougé ces quelques dernières années, nous avons dû faire face à une demande d'asile plus forte dans le Rhône, subi des coupes budgétaires importantes dans certains secteurs et nous nous sommes associés à Così [...] certains centres ont fermé, d'autres se sont ouverts, des membres du personnel ont été remerciés, le paysage général a changé et celui du FLE également [...] avant nous étions une petite équipe et nous communiquions beaucoup, nous nous connaissions bien mais depuis quatre, cinq ans, le turn over des salariés est impressionnant [...] bref, les formateurs n'arrivent plus à assumer le FLE et délèguent un maximum aux bénévoles ».

A travers ce témoignage, nous comprenons que les formateurs bénévoles sont quasiment les seuls sur le terrain, les formateurs FLE salariés n'ont plus le temps d'assurer des cours de FLE car ce n'est pas la priorité de leur fiche de poste. Par conséquent, ils sont rarement présents dans les structures lorsque les formateurs bénévoles sont là, ou sont peu disponibles. De plus, le turn over étant important, certains bénévoles sont là depuis plus longtemps que certains salariés et selon le chef de service, coordinateur FLE et ancien animateur qui nous a confié son expérience, parfois même plus compétents en FLE.

Des bénévoles qui collaborent peu

Cependant, les bénévoles se connaissent peu, comme nous l'avons remarqué à l'occasion de notre entretien focalisé lors de la réunion annuelle des formateurs en mars 2014. Ils se rencontraient pour la plupart pour la première fois alors qu'ils travaillent, pour certains, dans le même centre. Comme le relate un bénévole « nos métiers sont différents, on vient sur

notre temps libre [...] nos plannings sont différents, on se croise mais on ne s'est jamais vu, peut-être à la réunion d'information [...] ». De même que lors des entretiens privés, tous les interviewés affirmaient concevoir leurs cours seuls alors qu'en fait ils pourraient s'entraider et communiquer davantage considérant que certains partagent des groupes communs.

De plus, comme le révèle les entretiens et les notes de notre journal de bord, l'association regorge de personnes d'expériences variées qui pourraient s'enrichir mutuellement et tel que le notent Laot et De Lescure (2006) faire en sorte que les formateurs puissent « s'engendrer les uns les autres » et « proliférer en une courbe exponentielle » (p.80).

Chapitre 11 – Des conditions de travail précaires

Par ailleurs, les formateurs rencontrés dépeignent des conditions de travail relativement précaires. Comme l'évoquaient déjà Gloaguen-Vernet (2009) et Jacquet-Galliacy (2007), les formateurs du public migrant tendent à manquer de moyens matériels et d'outils didactiques et pédagogiques.

Des locaux précaires

Dans nos entretiens, nous avons axé nos questions sur l'équipement des salles sans penser aux locaux en eux-mêmes, or d'après l'analyse de nos données, il semble que pour les formateurs ce soit un tout qui contribue à leurs difficultés pédagogiques, à la fois l'équipement et la salle de classe en elle-même.

Peu d'équipement technique

En effet, lors des entretiens nous avons échangé avec nos interlocuteurs sur les moyens mis à leur disposition dans la salle où ils enseignent. Si tous ont accès à un tableau blanc et disposent de marqueurs ainsi que des cahiers et de stylos à distribuer aux élèves, peu disposent de davantage. Seuls six formateurs sur vingt-et-un ont des postes audios, c'est-à-dire que plus de la moitié des salles n'en sont pas équipées, un formateur a une télé avec un lecteur DVD intégré, aucun ne possède d'ordinateurs dans sa salle et seul un formateur dispose d'un vidéoprojecteur, qui n'est « pas dans sa salle » mais « qu'il peut emprunter », ce qu'il avoue lui paraître « assez compliqué ». Quelques-uns des adjectifs utilisés par les formateurs pour décrire le matériel dont ils disposent sont : « démodé » « vétuste » « d'un autre temps » « sommaire ».

De plus, pour une majorité de bénévoles, la situation des locaux utilisés pour le FLE, souvent en sous-bassement, ne permet pas de connexion wi-fi à internet, lorsqu'ils pourraient se munir de leur propre matériel.

Mal situés, inadaptés

En outre, pour beaucoup, les locaux destinés aux cours de FLE sont mal situés et inadaptés. En effet, les salles se trouvent en marge des autres bureaux, dans des sous-basements, ce qui donne l'impression aux formateurs de travailler dans « une cave » pour citer un mot qui est apparu plusieurs fois dans les entretiens. Ils se sentent un peu à l'écart des autres personnels de la structure et démunis en cas de problème.

Ils ne trouvent pas que ces locaux soient « attractifs » ni pour eux ni pour les apprenants. Ils ne comprennent pas pourquoi des tables, des chaises inutilisées et « inutilisables » y sont toujours stockées. Les formateurs, qui comprennent, le peu de moyens financiers dédiés au FLE, regrettent que le lieu de leur cours rappelle aux apprenants, les conditions déjà précaires dans lesquelles ils vivent au quotidien.

Des problèmes sanitaires fréquents

Bien qu'enseignant dans différentes structures, les formateurs évoquent unanimement des problèmes sanitaires fréquents dans les locaux, que ce soit des dégâts des eaux occasionnels liés « aux machines à laver des hébergés situées juste à côté de la salle de cours » comme nous l'expliquent plusieurs bénévoles du transit ou encore des dératisations fréquentes liées aux punaises de lit ou aux cafards. Comme nous le confiait une bénévole « on s'y habitue » mais cela « n'est pas normal ni pour nous ni pour les hébergés ».

La hiérarchie questionnée à ce sujet affirme que « sa marge de manœuvre est faible » car les locaux appartiennent « aux bailleurs sociaux », autrement dit, l'association n'en est pas propriétaire et a besoin d'une autorisation spéciale pour de quelconques aménagements.

Au peu d'équipement technique et aux locaux précaires, il faut ajouter un manque d'outils didactiques et pédagogiques que ce soit dans les centres ou sur le marché de l'édition.

Des ressources pédagogiques internes « dépassées »

Pour une majorité de formateurs interrogés, les ressources dont ils disposent sont « dépassées », « démodées » à la fois de par leur forme et leur contenu.

Les limites des ressources papier

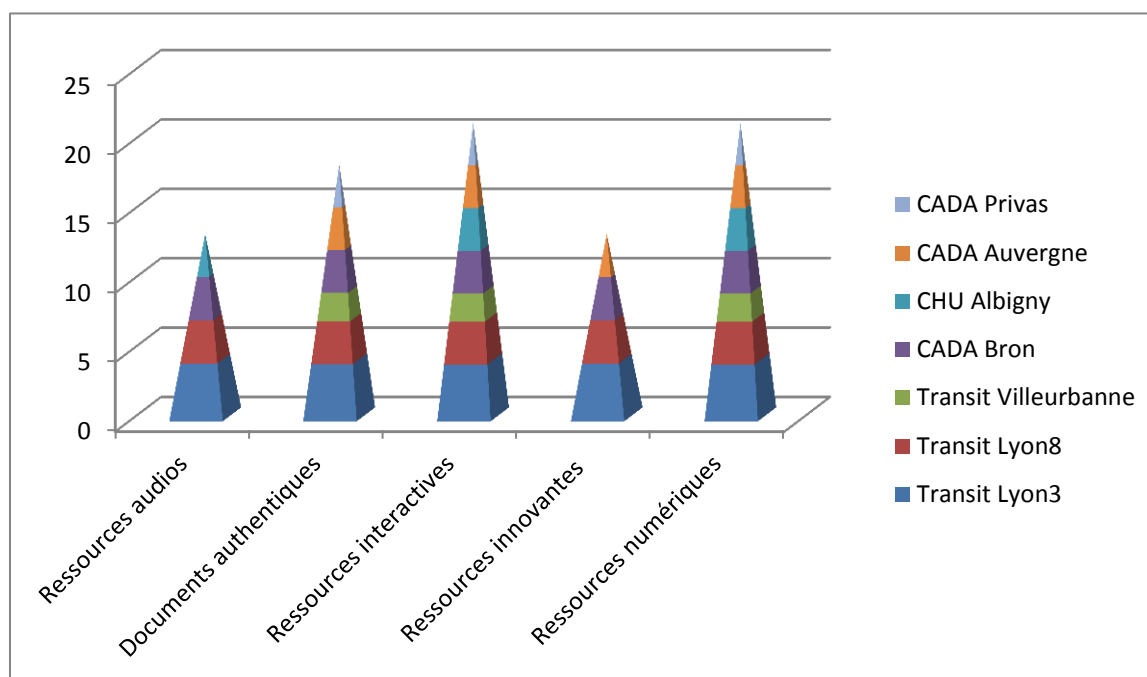
Une formatrice nous confiait avec humour que « l'ère du numérique n'était pas arrivé jusqu'à Forum réfugiés ». C'est un point qu'ont mis en avant presque tous les formateurs qui pointent du doigt les classeurs papiers, peu pratiques à utiliser. Seule une formatrice affirme s'en servir régulièrement, pour les autres, ces ressources les « dépannent » quand ils n'ont rien d'autres. Beaucoup se sentent un peu « découragés » à l'idée de feuilleter ces « gros classeurs » où les ressources se sont accumulées au cours du temps. Ils s'accordent sur le fait qu'ils sont « trop longs à consulter », relativement « mal classés », « désordonnés ». Ils pensent que les consulter leur prendra plus de temps que de créer eux-mêmes de nouvelles ressources.

Par conséquent, les formateurs du centre de transit comme des CADA préféreraient des ressources numériques afin qu'ils puissent non seulement les consulter depuis leur domicile mais également les modifier plus facilement.

La méthode traditionnelle est révolue

De plus, bien que les formateurs ne soient pas nécessairement formés en FLE ou à de nouvelles approches comme l'approche communicative ou actionnelle, ils constatent que les ressources, de par leur contenu, témoignent de méthodes d'enseignement assez traditionnelles, basées sur l'écrit et la grammaire, et, comme nous le dit une formatrice, « ça ne motive plus les apprenants ». Des paroles qui rappellent Pachler et Field (2001) qui notaient combien l'approche grammaticale avait été à l'origine de nombreux abandons du français chez les élèves britanniques.

Les formateurs ont confirmé pendant les entretiens avoir de nombreux besoins en termes de ressources, que nous avons tenté de matérialiser par le graphique ci-après.



Comme nous l'avons déjà abordé plus haut, les formateurs désirent à l'unanimité des ressources numériques. Plus spécifiquement, ils souhaiteraient des ressources favorisant l'interaction, permettant des échanges entre les apprenants comme des « jeux de rôles » par exemple. Ils nous ont aussi confié avoir besoin d'imagiers, qu'ils seraient très intéressés également par des documents authentiques (plans, formulaires administratifs vierges, extraits de journaux, de prospectus, etc) et des ressources que nous avons regroupées sous le thème « innovantes » car beaucoup de formateurs interrogés ont exprimé l'envie de pouvoir proposer des ressources « qui changent », « qui surprennent les apprenants », « des jeux », « des carrousels d'activités », « des ressources en lien avec les activités socio-éducatives », etc. En ce qui concerne les ressources audios, les formateurs sont partagés, peu se sentent à l'aise avec cette activité qu'ils ne savent pas comment mener.

Peu de méthodes satisfaisantes sur le marché

Si les formateurs disposent de peu de ressources dans leur centre référent, cela ne semble guère mieux lorsqu'ils se tournent vers le marché de l'édition.

Trop peu nombreuses

Lorsque nous traitons avec les formateurs du sujet des méthodes pour le public migrant, peu en fait, sont au courant qu'il en existe. Comme le décriaient Casadebaig (2001)

et Gloaguen-Vernet (2009), le marché de l'édition ne s'intéresse que timidement et depuis peu au marché des migrants. Seule une formatrice s'inspirait d'une méthode destinée au public migrant, « Ensemble » produite par *CLE International*. Le reste des formateurs utilisait des méthodes FLE traditionnelles tout en admettant qu'elles étaient peu adaptées à ce qu'ils vivent sur le terrain.

Peu adaptées

La majorité des formateurs interviewés ne pensent pas qu'il leur est vraiment possible de suivre une méthode. Comme l'exprime une formatrice « les méthodes sont trop rigides, je trouve que les séquences sont trop longues, les exercices trop interdépendants, [...] j'ai des nouveaux apprenants à chaque leçon [...] ». De nombreux formateurs confirment les propos de Gloaguen-Vernet (2009) et déplorent des thèmes parfois éloignés des préoccupations des migrants. Pour eux, difficile d'aborder avec un public en précarité des thèmes comme le restaurant, les vacances ou le business.

Par contraste, la formatrice qui utilise parfois les nouvelles méthodes pour migrants, comme « Ensemble » ou des ouvrages conçus pour la préparation du DILF par exemple (Diplôme Initial de Langue Française), estime les thèmes trop réducteurs « prendre un billet de train » « aller à la poste ». Elle affirme même qu'ils sont « stigmatisants » car pour elle, avant d'arriver en France, les demandeurs d'asile avaient une vie sociale et culturelle qui n'est pas valorisée dans ces méthodes.

Trop chères

Un argument émis par quelques formateurs même si ce n'est pas l'ensemble et le prix d'une méthode mais aussi de son « guide pédagogique » dont les bénévoles ne peuvent se passer. Une bénévole nous confiait ces paroles : « je veux bien m'investir mais je ne suis que bénévole, je ne peux pas dépenser trop d'argent dans cette activité [...] et je ne sais pas vraiment pour quelle méthode opter [...] si encore on était plusieurs à utiliser la même ».

Une production artisanale des ressources

Faute de ressources mises à disposition par leur centre référent et sur le marché de l'édition en générale, les formateurs produisent leurs ressources seuls, à 99%, de manière « artisanales » comme l'évoquait Leclercq (2011).

Internet, un bon conseiller ?

C'est le mot « internet », qui est revenu le plus souvent dans les entretiens lorsque nous avons cherché à savoir comment les formateurs construisaient leurs ressources, « Merci internet ! » s'exclamait un bénévole. En effet, une majorité de formateurs expliquaient « passer des heures sur internet » à chercher des images, des textes, des chansons, des ressources diverses. Cependant, certains avouent ne pas forcément trouver de ressources plus adaptées bien qu'elles soient numériques. De plus, internet ne résout pas leur problème majeur qui est de savoir comment utiliser les ressources. Pour ne pas manquer, les formateurs nous disent imprimer beaucoup de ressources pour venir, parfois trop. En effet, d'après nos observations de leçons, il semble que les formateurs ne tirent pas un maximum profit des ressources qu'ils apportent et passent trop rapidement de l'une à l'autre.

Des choix pédagogiques erronés

Nos observations de terrain ont pu mettre à jour que de nombreux formateurs utilisent des ressources à caractère enfantin, un choix pédagogique que Gloaguen-Vernet (2009) qualifiait d' « erroné » (p.58) mais qui est selon Adami (2009) relativement fréquent chez les formateurs pour adultes migrants. Les formateurs interpellés à ce sujet postulent que ce n'est pas un choix volontaire au départ mais que lorsqu'ils créent leurs ressources, notamment à l'aide d'internet, ils trouvent plus de ressources à destination des enfants migrants qu'aux adultes.

Les ressources, peu nombreuses, peu adaptées, remettent en cause l'engagement de certains formateurs.

Un frein à l'engagement

Pour de nombreux formateurs bénévoles, ce fonctionnement solitaire dans la création du matériel pédagogique et ce temps passé à chercher des ressources sur internet est trop important. Ils affirment qu'en tant que bénévoles ils viennent en plus de leur « vrai travail » et que le temps de préparation des cours est trop élevé. Tel que nous le confie une bénévole « j'aime vraiment venir donner des cours au transit [...] mais je passe en moyenne deux heures à préparer chaque cours et c'est trop ! Je ne suis pas rémunérée [...] et parfois je me dis que c'est n'importe quoi ! ».

Des ressources pédagogiques non valorisées

Pourtant, d'après nos entretiens avec la hiérarchie, ils semblent que certains aspects des problèmes liés aux ressources pourraient être résolus si l'association prenait conscience de ses ressources et les rendait disponibles à l'ensemble des formateurs.

Une non-connaissance de l'existant

En effet, lors de notre stage nous avons eu un accès total à l'« intranet » de l'association et nous avons constaté que des ressources produites par différents animateurs au cours des treize dernières années, ce qui représente environ 500 ressources numériques, étaient stockées sur ce serveur mais restaient inaccessibles aux bénévoles. La hiérarchie, dont certains sont aussi formateurs FLE, ne les consultent pas et nous disait ne pas « s'être rendu compte qu'elles étaient aussi nombreuses. »

Ils nous expliquent que le turn-over des salariés ayant été important, chacun a laissé ses dossiers, ses ressources, mais rien n'a été mis en commun. Eux ne s'intéressent que peu à cette base de données car leur expérience leur suffit à présent pour animer les cours et ils avaient l'idée reçue qu'elle ne contenait pas « grand-chose d'intéressant ».

Un problème de confidentialité

Par ailleurs, se pose « un problème de confidentialité » pour l'accès à cette base de données des bénévoles, comme nous le déclare un coordinateur FLE car ce serveur contient toutes les données personnelles relatives aux apprenants, « les raisons de la demande d'asile » « les problèmes de santé » ; des éléments dont les formateurs ne doivent pas être au courant, sauf si les apprenants le leur confient directement.

Pourtant, comme le révèle notre inventaire, ce serveur contient des ressources précieuses comme des ressources audios dont les bénévoles interrogés manquent cruellement ainsi que des ressources créés par de précédents stagiaires, plus en accord avec la didactique actuelle du FLE.

Inventaire « Intranet »

Dossiers	Sous-dossiers	Nombre de documents dans les sous-dossiers	Documents non classés	Nombre total de documents par dossier
Dossier 1	1	12	9	21
Dossier 2	6	142	2	144
Dossier 3	2	33	31	64

Dossier 4	0	/	20	20
Dossier 5	3	108+58 pistes audios	8	174
Dossier 6	0	/	20	20
Dossier 7	0	/	1	1
Dossier 8	1	45 (dont 29 audios)	1	75
Dossier 9	0	/	3	3
Dossier 10	1	26	1	27
Total 10	14	424	96	520

Chapitre 12 – Un public difficile à gérer

Tel que l'évoquait Adami (2009) le public migrant est un public spécifique qui nécessite la prise en compte de paramètres différents de l'enseignement traditionnel. Les formateurs mentionnent notamment l'irrégularité dans la présence, les facteurs sociaux et l'hétérogénéité.

L'irrégularité dans la présence

A l'unisson et avec de grands soupis, les formateurs exposent leurs difficultés face à l'irrégularité de présence des demandeurs d'asile.

Difficile d'avoir une progression

« Difficile d'avoir une progression », un phénomène mentionné par plusieurs formateurs qui avouent ne jamais savoir ni quels élèves ni combien d'apprenants seront présents en cours. Un phénomène que certains évoquent le sourire pincé et d'autres avec fatalisme ou découragement. C'est tout simplement « dur » nous disait une formatrice.

Nous avons, nous-même, très vite fait l'expérience de cette déconcertante irrégularité de présence comme en témoigne les notes de notre journal de bord. Nous y inscrivons que lors de notre deuxième séance de cours, tous les élèves étaient nouveaux : « aujourd'hui je suis venue en cours avec ma séance 2 et aucun des apprenants de la séance 1 n'étaient là ! ». Si cela pose des problèmes de gestion évidents, plannings, ressources notamment, cela remet aussi beaucoup en question les formateurs sur le plan personnel.

Difficile de se distancier

Pour une grande majorité des formateurs interrogés, présents dans l'association depuis moins de six mois, il n'est pas évident de se distancier par rapport à ce phénomène d'irrégularité dans la présence. Les formateurs s'interrogent sur la qualité de leurs cours et surtout sur leur capacité à susciter l'engouement chez les apprenants. Ce phénomène est vécu comme une grande frustration, il décourage les formateurs qui semblent manquer d'éléments de réponse pour comprendre pour quelles raisons leurs apprenants ne reviennent pas en classe.

Social vs linguistique

Comme nous l'expliquait une formatrice, présente à l'association depuis trois ans, lors d'une conversation informelle, les absences ne sont en général aucunement liées au formateur mais davantage à des paramètres sociaux.

Une procédure difficile

En effet, les demandeurs d'asile sont, comme le précise une coordinatrice, impliqués dans une procédure juridique et administrative « lourde » qui « affecte leur quotidien ». Cela les oblige souvent à rencontrer divers personnels telles une assistante sociale, une juriste, une traductrice, à aller chez le médecin, etc. Ils doivent constituer au plus vite leur dossier OFPRA pour pouvoir ensuite obtenir un rendez-vous à l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration), en vue de la régularisation de leur statut. La coordinatrice insiste sur le fait que, par conséquent, même si le français est un réel besoin, ce n'est pas une priorité par rapport à leur procédure juridique.

Une fragilité psychique

De plus, les coordinateurs et les formateurs parlent d'un public « en difficulté sociale et émotionnelle », d'une « fragilité psychique » provoquée par la douloureuse expérience de l'exil. Une vulnérabilité que décrivaient Casadebaig (2001) et Yahyaoui (2010) dans leurs écrits respectifs. De plus, les coordinateurs mentionnent la longue attente liée au traitement de leur dossier et les nombreuses déconvenues pouvant en résulter et affecter leur motivation et leur assiduité. Plusieurs auteurs tels Adami (2011), Gloguen-Vernet (2009) ou encore Yahyaoui (2010) soulignaient ce phénomène lié aux désillusions entre le pays d'accueil fantasmé et la réalité telle qu'elle est.

Des situations inédites

Le contexte particulier de l'exil accentué par le fait que les formateurs enseignent sur le lieu de vie des apprenants, les confrontent à cette précarité sociale et qui, comme l'affirmait Adami (2009), parfois les déroutent. Ce sont de nombreuses situations, relativement inédites, auxquelles nous avons assistées de manière informelle ou qui nous ont été décrites, par les formateurs bénévoles, durant les entretiens.

Ce sont des apprenants qui viennent en cours « en robe de chambre », « tout juste sortis de la douche » ou « des mères qui allaitent leurs enfants » pendant la classe, des apprenants « qu'il faut aller chercher dans leur chambre » avec l'assistante sociale quand ils ne sont pas en classe afin de les motiver. Autant de paramètres inhabituels qui déroutent les formateurs et qui demandent de faire preuve d'une « grande souplesse » et de « capacités d'adaptation », tel que le mettait en avant Gloaguen-Vernet en 2009.

L'hétérogénéité

En plus, de facteurs sociaux qui impactent fortement leurs cours et qui souvent priment sur le linguistique, les formateurs doivent faire face à une grande hétérogénéité dans leurs groupes, une caractéristique longuement dépeinte par plusieurs auteurs tels Adami (2009, 2012), Leclercq (2011, 2012) ou encore Gloaguen-Vernet (2009) et Vicher (2007).

Un public trop large

Pour les formateurs, le public qu'ils reçoivent à leurs cours n'est pas assez ciblé, tout d'abord au niveau de l'âge. Les cours se destinent à priori aux adultes mais, comme nous pouvons le constater sur les photos prises dans différents groupes, la plupart du temps, l'amplitude de l'âge est bien plus grande. Adultes, adolescents, enfants, enfants en bas âges, nourrissons, peuvent se trouver réunis dans un même cours.



Le FLE en cuisine, Général Frère, Lyon 8

Par ailleurs, les formateurs affirment avoir dans leur groupe des niveaux très diverses, résultant principalement du niveau scolaire initial des apprenants, une différence « qui transcende toutes les autres » (p. 109) comme l'affirmait Adami (2012). Il en résulte des écarts importants en ce qui concerne l'écrit et selon les formateurs crée de « grandes différences de rythme » entre les apprenants. Une formatrice affirme ne pas savoir comment meubler « ces temps morts » pour les apprenants les plus compétents qui souvent « attendent sur les autres ». Une différenciation très difficile selon eux à mettre en place comme l'évoquaient Moloveanu (2007) et Mangiante (2011), une difficulté également accentuée par la mouvance régulière du public.

Un lien distant avec le français

En outre, au-delà des origines géopolitiques et sociolinguistiques des apprenants, très diverses, le plus dur à gérer est le manque de lien général entre ces langues et le français. Les origines principales des apprenants déclinées par les formateurs étaient Albanaise, Kosovare, Géorgienne, Russe, Arménienne, Afghane, Tadjik, Congolaise, des pays où le français n'est pas dominant politiquement et peu souvent appris à l'école.

Ils évoquent de réels questionnements concernant les moyens à utiliser pour s'assurer de la compréhension par l'apprenant d'une consigne ou même d'une explication simple, ils affirment que même les gestes et les images parfois ne suffisent pas.

Des disparités hommes/femmes

Les formateurs ont aussi remarqué que d'importantes disparités homme-femmes, peu évoquées dans la littérature scientifique réservée au public migrant. Ils mettent en avant que « sans faire de stéréotypes » les sujets du quotidien, qu'on leur demande d'aborder en priorité intéressent les femmes mais très peu les hommes qui se livrent peu. Ils sont, d'après les formateurs interrogés, plus concernés par des sujets politiques, l'histoire de France ou des thèmes de sociétés.

Chapitre 13 – Les fantômes du FLE

Finalement, nous évoquerons que certains formateurs se sentent invisibles. Je me sens comme « un fantôme » nous avouait un formateur.

Les grands oubliés des nouveaux dispositifs

Peut-être un phénomène lié au peu d'intérêt porté par l'Etat aux demandeurs d'asile et à leurs formateurs. Au cours des entretiens, ce manque de pilotage par l'Etat, s'est révélé « pesant » pour plusieurs coordinateurs qui ne savent pas réellement comment orienter les formateurs. Ils affirment que les demandeurs d'asile ne sont pas concernés par les nouveaux dispositifs : « les nouveaux dispositifs comme le CAI, le DILF, les ateliers sociolinguistiques, ne concernent pas dans l'immédiat les demandeurs d'asile [...] leur statut doit d'abord être régularisé ».

Une intégration linguistique peu encouragée

Les coordinateurs attirent notre attention sur le fait que tel que le mettait en lumière Arditty (2003), l'accompagnement est meilleur et l'intégration linguistique favorisée pour les personnes en situation régulière mais les conditions d'immigration se sont durcies et 70% des demandeurs d'asile seront invités à retourner au pays. Comme l'évoquait Leclercq (2011), l'évolution des dispositifs est liée à la politique et aux politiques d'immigration en particulier.

Pas de contenu de formation

Pour les formateurs et les coordinateurs ce manque de préoccupation de l'Etat leur porte préjudice notamment en termes de contenu de formation. Certains formateurs qui pensaient que le manque de contenu imposé serait « une liberté » semblent s'être fourvoyés et pour les bénévoles, le débat des thèmes à aborder ou à ne pas aborder avec les demandeurs d'asile ne semble pas près d'être terminé. Comme l'évoquait Gloaguen-Vernet (2009), pendant longtemps les cours de français aux migrants sont demeurés sans réel contenu de formation et notre projet au sein de Forum réfugiés-Cosi n'a fait que confirmer que la situation n'avait pas changé, en tout cas pour les demandeurs d'asile.

Un manque de reconnaissance

Pour terminer, sur un plan institutionnel plus proche, au sein même de leur structure, les formateurs semblent manquer de reconnaissance. Plusieurs formateurs de différents centres affirment ne pas savoir si la hiérarchie est au courant « qu'ils existent », parfois même les coordinateurs ne semblent pas au courant de certains projets qui ont été mis en œuvre. Les formateurs semblent se sentir un peu cloisonnés dans leur salle, à part de l'équipe éducative principale.

Pour conclure brièvement, nous pouvons affirmer que notre analyse systémique des formateurs a mis en lumière l'isolement ressentis par une majorité d'entre eux. Nous avons

mis en évidence qu'ils n'étaient pas un système ouvert, comme nous en avions fait l'hypothèse, mais qu'ils forment un système fermés. Ils sont, pour la plupart, repliés sur eux-mêmes par manque de repères théoriques et didactiques, de conditions matérielles descentes pour enseigner et de prise en compte de leurs besoins par l'association et par l'Etat.

Mieux cerner les facteurs responsables de l'isolement des formateurs nous a permis d'identifier leurs manques et leurs besoins auxquels nous souhaitons respectivement remédier et répondre par notre dispositif, présenté ci-après.

Partie 5

-

La naissance de *Planet FLE*



Chapitre 14 – Qu’est-ce que *Planet FLE* ?

Planet FLE est un dispositif TIC imaginé et conçu en accord et en partenariat avec la direction et les coordinateurs FLE de Forum réfugiés-Cosi. Il a pour but de rompre l’isolement constaté des acteurs FLE de l’association.

A qui s’adresse-t-il ?

Priorité aux bénévoles

Ce dispositif s’adresse en priorité aux bénévoles FLE de l’association, qui sont en plus grand nombre et qui se sentent le plus isolés, comme en témoigne le message d’accueil qui leur est réservé :

«Vous! Vous, bénévoles FLE et principaux acteurs du FLE au sein de Forum réfugiés-Cosi, êtes à l’origine de ce projet! Nous avons voulu penser, pour vous, un site facile à utiliser et qui vous permettrait de recueillir de précieux conseils à la fois théoriques et pratiques pour démarrer vos cours de F.L.E en toute sérénité. »

Les acteurs FLE salariés de l’association ne sont pas la cible principale de ce dispositif mais leur contribution est attendue.

Un projet inter-centres

Plus spécifiquement, *Planet FLE* est un dispositif inter-centres qui concerne actuellement huit structures : le centre de transit de Villeurbanne et ses annexes de Lyon 3 et Lyon 8, les CADA du Rhône, de l’Allier et du Puy-de-Dôme. Il s’appuie sur l’implication de six coordinateurs et d’une trentaine de bénévoles.

Un format double pour mieux rompre l’isolement

Il se présente sous la forme d’un site web créé sur « wix », annexé à un espace ressources dans *Google Drive*.

Le site internet : <http://forumrefugiescosi.wix.com/ressourcesfle>

Un bref aperçu

Planet FLE

forumréfugiés Cosi
www.forumrefugies.org
promouvoir et défendre les droits

Accueil A propos Le FLE à Forum FAQ

SOUS MON PARAPLUIE QUI SUIS-JE?

Bienvenue sur Planet FLE!
Ce site est destiné en priorité aux Bénévoles de Forum réfugiés-Cosi qui enseignent le FLE.
N'attendez plus, accédez à l'espace ressources:
[Accédez aux ressources FLE](#)

"Sous mon parapluie, qui suis-je?"
Portraits de demandeurs d'asile pour la journée mondiale du réfugié.

L'actu du FLE!

Atelier Ecriture FLE
En préparation à la journée du 20 juin, plusieurs centres se mobilisent et proposent des ateliers d'écriture sur un thème commun, "Réfugiés, demandeurs d'asile: derrière mon parapluie qui-suis-je?"
[en savoir +](#)

A venir ...

Mardi 27 mai
Chasse au trésor!
Plusieurs équipes s'affrontent en français pour remporter le précieux trésor!
[en savoir +](#)

Vendredi 20 juin
Marche des parapluies
Venez nombreux pour cette marche qui met les réfugiés à l'honneur!
[en savoir +](#)

Témoignages FLE ...

Une parade au turn over

Une des ambitions du site est de proposer un contenu d'informations à la fois fixe et flexible, accessible partout et à tout moment. Un contenu fixe auquel les bénévoles pourront se référer malgré le turn-over important des coordinateurs FLE et des informations modulables comme les dates de réunions, les actualités ou encore les photos.

Ce site est l'interlocuteur privilégié de la direction pour s'adresser aux bénévoles FLE, il permet de faciliter la communication lorsque les coordinateurs FLE ne sont plus présents sur les centres.

Il a pour dessein de favoriser l'autonomie des bénévoles avec l'aide des FAQ (Frequently Asked Questions) notamment. Certains bénévoles pourront déjà trouver quelques réponses à d'éventuelles interrogations tel qu'en atteste l'extrait suivant :



Mieux connaître l'association et le fonctionnement du FLE

Grâce à la section « à propos », rubrique « association », les formateurs auront la possibilité de s'informer sur l'association et d'accéder au site principal de cette dernière afin de consulter l'évolution des politiques d'asiles et les nouvelles actions de l'association de manière globale. Puis dans la section « Le FLE à Forum » les bénévoles trouveront un résumé du fonctionnement du FLE au sein de l'association.

Appréhender le public migrant

Nous avons souhaité, avec la direction, que ce soit de manière attractive et ludique, de par des témoignages de formateurs plus ou moins expérimentés, que les bénévoles puissent mieux appréhender ce public qui leur pose de nombreuses difficultés et de nombreuses questions. L'extrait du récit de pratique de l'animatrice et coordinatrice FLE ci-après illustre cette volonté :



Un public spécifique qui demande de la bienveillance.

La particularité du public des demandeurs d'asiles et que ces personnes sont individuellement engagée dans une procédure juridique et administrative lourde qui affecte leur quotidien. Beaucoup d'entre eux ne sont pas à même de se projeter dans un avenir très lointain et peuvent être transféré parfois au bout de quelques semaines vers un autre site.

Ces conditions sociales impactent obligatoirement la présence des apprenants pendant les cours. Les bénévoles doivent y être préparés et ne pas se décourager ou prendre personnellement cette absence à leurs cours. En revanche, la motivation des bénévoles eux-mêmes joue un rôle très important, leur énergie positive et communicative donnera envie aux apprenants de revenir!

Le rôle de l'affect est très important. Un bénévole FLE à Forum réfugiés-Cosi appréciera d'autant plus son expérience s'il est prêt à être davantage un médiateur de savoir qu'un professeur au sens strict du terme. Il faut être bienveillant vis à vis de ce public en difficulté sociale et émotionnelle. Les cours sont un lieu d'échanges, où l'on apprend certes le français mais où l'on favorise également le savoir-être et le vivre ensemble. Des liens qui se nouent pendant les cours peuvent être favorables à toute la communauté par la suite et rompre l'isolement que vive certains hébergés.

Ces témoignages sont complétés par des « trucs et astuces » recueillis auprès des formateurs expérimentés et de la direction.

Valoriser les actions FLE

Une page entièrement réservée à l'actualité du FLE dans les différents centres donnera les moyens, aux coordinateurs qui le souhaitent, de pouvoir valoriser les actions de leurs bénévoles. Internet offre ainsi une réelle opportunité aux formateurs qui se sentaient invisibles d'être mis en lumière comme lors de cet atelier d'écriture en vue de la journée mondiale du Réfugié. Il est possible de le découvrir à l'adresse suivante : <http://forumrefugiescosi.wix.com/ressourcesfle#!student-life/c11m6>

Comprendre et utiliser le site et l'espace ressources

Le site internet permet aussi aux bénévoles d'accéder à l'espace ressources et de télécharger le tutoriel d'utilisation, élaboré spécialement pour eux.

L'espace ressources



L'envol de Forum réfugiés-Cosi vers le « Cloud »

Comme l'explique Thiers, Mourmant et Leclercq-Vandelannoitte (2013), de plus en plus de sociétés décident de prendre leur « envol vers le Cloud » (p.1). En effet, cette « informatique dans le nuage » (p.3) comme la nomme Plouin (2013) présente de nombreux avantages. Pour nous, implanter une solution de « Cloud computing » au sein de l'association, plus précisément une espace ressources via Google Drive, nous a paru la meilleure solution pour répondre aux besoins, à la fois de la direction et des formateurs FLE, mais aussi aux contraintes terrain.

Des ressources valorisées, accessibles à tous, partout

Nous avons mis en évidence que des ressources sommeillaient dans un réseau « intranet » réservé aux salariés, la direction a donc souhaité que ces ressources puissent être valorisées et mises à disposition des bénévoles. Afin de constituer un premier rempart à l'isolement, notre espace ressources propose une sélection de ces ressources. Il est à noter qu'elles sont accessibles non seulement à tous les formateurs FLE, peu importe leur centre référent, mais qu'elles sont également accessibles partout et à tout moment depuis un

ordinateur, un téléphone portable ou une tablette tactile. De plus, Google Drive permet une synchronisation des données avec son ordinateur personnel, ce qui permet de travailler sur des fichiers en mode déconnecté.

Proposer des ressources numériques

Comme nous l'avons suggéré, les ressources papiers ne sont plus utilisées par les bénévoles principalement car elles sont mal organisées, longues à consulter et non modifiables. De ce fait, l'espace ressources tendra à pallier ce problème, en mettant en ligne des ressources numériques, téléchargeables et personnalisables.

Echanger-collaborer-améliorer les pratiques

Si grâce à Google Drive, Forum réfugiés-Cosi met à disposition de ses formateurs une base de données contenant plus de trois cents documents, les bénévoles sont aussi encouragés à partager leurs propres ressources. Cet espace les invite à mutualiser leurs ressources et à collaborer sur d'éventuels documents via Google Docs. Notre intention première est que cet espace se développe selon un mode de communication horizontale, en favorisant la collaboration entre les bénévoles plutôt qu'une communication verticale coordinateurs-bénévoles.

Comme nous l'avons vu précédemment, les coordinateurs ont de moins en moins de temps à consacrer au FLE. Le succès du dispositif est, par conséquent, basé sur la forte mobilisation des bénévoles et leur complémentarité. Nous mettons en avant le principe de l'intelligence collective qui comme le veut Gervais (2007) repose sur l'hypothèse que « la foule est plus maligne que l'individu » (p.15). Nous espérons que les bénévoles s'enrichissent mutuellement via cet échange de ressources avec l'ambition de rompre leur isolement tout en améliorant les pratiques FLE au sein de l'association.

Une informatique dématérialisée

De plus, tel que Plouin (2013) le met en avant, grâce au nuage, « l'espace informatique est dématérialisé » (p.3). Cela va en effet éviter que les données soient stockées sur les ordinateurs du service, peu modernes et relativement lents. Les ressources se trouvant dans le Cloud, l'ordinateur n'est qu'une interface et de ce fait n'a pas besoin d'être très puissant.

Une solution abordable et facilement gérable

Par ailleurs, nous avons un budget très limité, et comme le note Plouin (2013) et Thiers, Mourmant et Leclercq-Vandelannoitte (2013), les offres Cloud sont abordables sur le plan tarifaire.

De plus, lorsque nous avons questionné la hiérarchie sur la gestion du dispositif après notre départ, il s'est avéré que peu de personnes pourraient prendre en charge sa maintenance. Nous recherchions donc une solution, facilement gérable et comme l'indique Plouin (2013), c'est le cas des solutions Cloud.

Nous tenons à mentionner que Google Drive n'était pas notre projet initial comme en témoigne le premier projet soumis à la direction générale (annexe 2). Nous nous étions davantage penchés sur la mise en place d'une plateforme type Claroline ou Moodle qui offraient des modalités plus larges comme ajouter une base de données plus précises, ajouter des wikis, des chats et des moyens pour les bénévoles de communiquer de manière synchrone et asynchrone sur leurs expériences. Cependant, l'association ne disposant pas d'une équipe d'informaticiens, la maintenance du dispositif n'aurait pas pu être assurée et sa durée de vie aurait été très limitée.

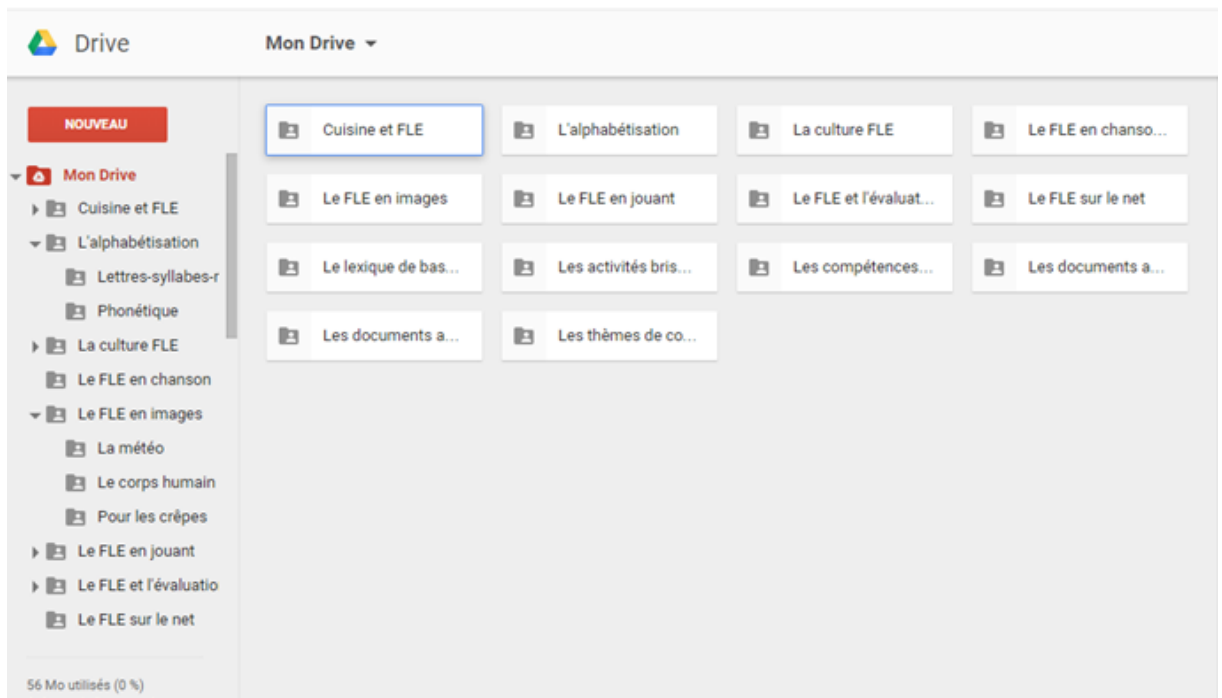
Une solution pérenne

Finalement, mettre en place un dispositif sur Google « un acteur majeur du web » (Plouin, 2013, p.3) nous assurait une certaine pérennité.

Le classement des ressources

Les ressources sont classées par thèmes, cela a été décidé lors des réunions mensuelles du GTA (Groupe travail Animation) qui rassemble les coordinateurs FLE des différents centres. Les cours étant censés être à destination d'apprenants de niveau équivalent, le classement par niveau ne semblait pas pertinent. Il sera envisagé à l'intérieur d'un même thème. Le classement par compétence langagière n'est pas compatible avec la majorité des ressources présentes actuellement sur la base de données.

Voici un aperçu du classement général final :



Dans la section « les thèmes de communication » nous avons cependant essayé d'inclure de nouvelles ressources avec une approche par compétence « se présenter » « parler de la météo » « prendre un rendez-vous chez le médecin » une catégorisation davantage en accord avec le CECRL (Cadre européen Commun de Référence pour les Langues).

Les descripteurs des ressources

Les coordinateurs ont évoqué l'impossibilité de demander aux bénévoles une description des ressources trop élaborée, les bénévoles ne maîtrisant pas le vocabulaire académique et ses abréviations telle C.E (Compréhension écrite) ou I.O (Interaction Orale) par exemple ni les niveaux du cadre européen, A1, A2, B1, B2, etc.

La pérennité du dispositif

Bien que simple à gérer, pour que cet espace se pérennise, un coordinateur FLE a été nommé au sein de l'association pour l'année à venir. C'est un coordinateur du Rhône qui a accepté de se charger de réorganiser régulièrement l'espace ressources et de vérifier que les données s'y trouvant ne soient pas déplacées, sur le plan éthique notamment.

Par ailleurs, nous avons coordonné un projet avec le GREF, (Groupement des Retraités Educateurs Sans Frontière), qui s'apprête à signer une convention avec l'association (annexe 4). Dans cette convention, ils s'engagent à poursuivre la réflexion sur la classification des ressources puis à en créer un certain nombre pour l'année à venir. Ils animeront aussi, en septembre prochain, une première réunion pour les formateurs bénévoles. Ils seront chargés de leur présenter notre dispositif et d'échanger avec eux sur leur pratique, lors de différents ateliers. Des questions aussi bien pratiques que théoriques pourront être traitées, un temps de parole et de formation dont les formateurs ont besoin comme nous l'avons porté au jour.

Les difficultés rencontrées

Nous souhaitons mentionner quelques difficultés rencontrées lors de l'élaboration du dispositif. Premièrement, sans équipe informatique présente sur le centre, autre que deux informaticiens mouvants assurant un soutien technique aux salariés, nous avons, malgré nos intentions pédagogiques, été limités par nos propres capacités en ingénierie.

Par ailleurs, les ressources issues de « l'intranet » ont dû être considérablement modifiées pour être mises en ligne. En effet, elles sont issues de dossiers personnels et n'étaient pas ni dans leur intitulé ni dans leur forme pensées pour être mutualisées, ce qui a pris beaucoup de temps.

Vers la fin de l'isolement ...

Difficile pour nous de nous prononcer sur l'efficacité de notre dispositif puisqu'il ne sera mis à disposition des bénévoles qu'en septembre prochain. Cependant, nous pouvons d'ores et déjà constater qu'il a permis aux différents coordinateurs de prendre en compte les besoins de leurs bénévoles et de réaliser les difficultés qu'ils vivaient au quotidien. Le dispositif, en lui-même, marque une volonté ferme de modifier la politique de l'institution, de passer d'un fonctionnement individuel à un fonctionnement collectif.

Les coordinateurs, auparavant retirés du monde du FLE, se sont appropriés le projet et semblent avoir envie de le faire perdurer, comme en témoignent les nombreux remerciements que nous avons reçu : « merci pour ce beau projet » ou encore « nous te promettons que nous allons essayer de le faire vivre ». De plus, un premier projet inter-centres est né de ces discussions autour du dispositif. A l'occasion de la journée mondiale du Réfugié qui se déroule tous les ans le 20 juin, les centres de Lyon 3 et Lyon 8, ainsi que le CADA de Privas dans la Drôme et celui de Montmarault en Auvergne, ont mis en place des ateliers d'écriture, basés sur une trame commune : « réfugié, demandeur d'asile, sous mon parapluie qui suis-je ? ». Les demandeurs d'asile sont encouragés à écrire leur portrait de façon à démystifier certains stéréotypes les concernant.

Retour réflexif sur notre projet

Nous pensons avoir mené ce projet avec sincérité, en toute objectivité, sans préjugé ni idée préconçue. Nous nous sommes fondus dans le paysage « parfois confus » (Mangiante 2011, p.127) de l'accueil des migrants, pour en saisir toute la complexité. Dans le cadre de notre démarche systémique, nous nous sommes concentrés sur les formateurs, mais aussi sur leur environnement, pour comprendre en profondeur l'isolement qu'ils pouvaient ressentir dans leur pratique.

Nous avons réussi à mettre les formateurs en confiance, afin qu'ils se livrent facilement, sur leur difficultés et leurs doutes. Nous les avons intéressés à notre projet TIC, tout en leur faisant comprendre que ce n'était pas qu'un projet technique. C'est bien un projet pédagogique qui peut fonctionner car il améliorera leurs conditions de travail au quotidien. Comme l'explique Gervais (2007), à propos des outils collaboratifs « tous les services qui facilitent la vie de l'utilisateur au quotidien ont une chance de réussite » (p.124).

Les rencontres ont été enrichissantes et nombreuses pendant la durée de ce projet. Nous avons pu identifier de réels manques et de réels besoins chez les formateurs, pour ensuite nous permettre de concevoir un dispositif adapté. La hiérarchie a su se rendre à disposition et nous engager dans une réelle démarche de réflexion et d'action, à la fois universitaire et professionnelle, afin de proposer aux bénévoles une solution pratique, capable d'améliorer leur isolement.

En ce qui concerne notre méthode de recherche, le choix d'une démarche qualitative, a impliqué des données recueillies en nombre conséquent, et comme le mettaient en évidence

Cohen et Manion (2007), longues à analyser. Le souhait de notre part, de ne pas enregistrer nos entretiens, dans un souci d'authenticité de la situation, et pour ne pas perturber notre informateur, nous a conduits à devoir prendre des notes. Il a fallu ensuite les réécrire, ce qui a laissé place à une certaine déperdition de l'information. Comme le souligne à la fois Cohen et Manion (2007) et Van Der Maren (2003), les données qualitatives sont aussi, par nature, plus subjectives et interprétatives.

Cependant, le nombre de personnes important que nous avons réussi à rencontrer au cours des entretiens individuels et focalisés, vingt-et-une personne sur la trentaine de bénévoles présumés, réduit notre marge d'erreur dans notre interprétation. De même que les différents types d'entretiens, croisés avec les récits de pratique et recoupés avec les notes de notre journal de bord, nous ont permis de procéder à une triangulation de nos données, et de garder une objectivité et une certaine représentativité dans notre analyse.

Par ailleurs, notre approche étant systémique la représentativité n'était pas le plus important, ce qui a guidé notre démarche a plutôt été la quête d'informations nouvelles, même anecdotiques, capter les ressentis des formateurs, qui sont certes des données subjectives mais qui, comme l'explique Van Der Maren (2003), peuvent constituer des informations de grandes qualités si l'informateur se livre sincèrement.

Nous avons également de par ce projet pris la mesure de la difficulté du rôle d'un ingénieur pédagogique. Nous nous sommes à la fois surpris par nos compétences techniques, compte-tenu de notre niveau de départ, mais nous nous sommes aussi vite sentis limités. Nous nous sommes demandés si nous serions capables de proposer une solution technique à la hauteur des besoins pédagogiques des formateurs. Nous avons manqué, pour notre part, de connaissances informatiques pures.

Conclusion

Nous avons pu mettre en évidence que la majorité des formateurs FLE de Forum réfugiés-Cosi se sentent isolés dans leur pratique. Ils manquent de repères théoriques et didactiques, de formation, de personnes-ressources au sein de l'association. Ils travaillent dans des conditions précaires, que ce soit au niveau des locaux ou du matériel à disposition dans les salles. Cette précarité, à laquelle de nombreux formateurs s'attendaient, n'est pas tant source d'isolement qu'elle est accentuée par un manque cruel de ressources, au sein de l'association et sur le marché de l'édition. Livrés à eux-mêmes, les formateurs conçoivent leurs ressources seuls, ou se réfugient sur internet qui les pousse, souvent, à des choix pédagogiques peu judicieux.

De plus, les formateurs font face à un public déroutant et très hétérogène. Leur rôle de didacticien se mêle à celui de travailleur social et si, beaucoup de formateurs sont venus chercher cet aspect social, ils n'en avaient pas, pour la plupart, pris toute la dimension. Ils n'avaient pas non plus anticipé son impact sur les cours de français langue étrangère. Ils se retrouvent relativement démunis devant leurs apprenants et questionnent ardemment la qualité de leur travail. Par ailleurs, peu soutenus par l'Etat, qui n'encourage pas l'intégration linguistique des demandeurs d'asile et tend à les exclure des nouveaux dispositifs de formation, et manquant de coordinateurs FLE au sein de la structure auxquels se référer, les formateurs se replient sur eux-mêmes et certains envisagent de mettre fin à leur engagement.

Afin que le système fermé qu'ils forment s'ouvre à nouveau sur son environnement, nous avons mis en place notre dispositif TIC, *Planet FLE*. Il offre aux formateurs FLE un site internet et un espace ressources les encourageant à partager, à mutualiser leurs ressources et à rendre visibles leurs actions pour ne plus se sentir isolés. Quatre mois n'auront pas été suffisants pour concevoir un dispositif capable de pallier à tous les problèmes identifiés, cependant, nos investigations nous ont permis d'apporter une première solution concrète aux formateurs et à la hiérarchie qui semblent satisfaits, à ce jour. Avec un peu de recul, nous savons que l'espace ressources, en particulier, rencontre un fort succès et tient toutes ses promesses.

Bibliographie

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants. *Savoirs*, 29. doi : 10.3917/savo.029.0009
- Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. Dans J-M. Mangiante (Ed.), *L'intégration linguistique des migrants : états des lieux et perspectives* (p. 37-57). Arras : Artois Presses université.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants : intégration, littératie, alphabétisation*. Paris : CLE international.
- Adami, H. (2007). Le niveau de scolarisation des migrants : un facteur déterminant dans le processus d'intégration. Dans J. Archibald et J-L Chiss (dirs.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (p. 71-83). Paris : L'Harmattan.
- Adami, H. et André, V. (2012). Vers le français langue d'intégration et d'insertion. Dans H. Adami et V. Leclercq (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (p.277-291). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Adami, H. et Leclercq, V. (Eds.) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Archibald, J. et Chiss, J-L. (dirs.) (2007). *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris : L'Harmattan.
- Arditty, J. (2013). Du droit d'aubaine au Français Langue d'Insertion (FLI) : Évolution des modalités d'« accueil » de l'étranger. *Langage et société*, 144. doi : 10.3917/lis.144.0007
- Auger, N. (2007). « Va te faire intégrer » des freins à l'intégration : pratiques interactionnelles et représentations dans le milieu scolaire. Dans J. Archibald et J-L Chiss (dirs.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (p.315-329). Paris : L'Harmattan.
- Bilhouée, P. et Coliaux, A. (2011). *Enseigner différemment avec les TICE*. Paris : Eyrolles.
- Cadet, L. et Guérin, E. (2012). FLM, FLS, FLE : au-delà des catégories. *Le français aujourd'hui*, 176. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1.htm>
- Candide, C. (2007). L'apprentissage du français : un enjeu pour l'accès aux droits. Dans J. Archibald et J-L Chiss (dirs.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (p.189-270). Paris : L'Harmattan.
- Casadebaig, D. (2001). Le français langue seconde et les migrants. *Radio France Internationale*. Repéré le 04 avril 2014 à http://www1.rfi.fr/lffr/articles/072/article_325.asp
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

- Conseil de l'Europe (2005). *Niveau A1.1 pour le français*. Paris : Didier.
- Cohen, L. et Manion, L. (2007). *Research Methods in Education*. New York : Routledge.
- Cuq, J-P, et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (nouv.ed). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Durand, D. (1996). *La systématique*. Paris : PUF, Que sais-je?
- Etienne, S. (2008). *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*. Paris : Didier.
- Engeström, Y. (2012). Théorie de l'Activité et Management. *Management & Avenir*, 42. doi : 10.3917/mav.042.
- Extramiana, C. (2012). Les politiques linguistiques concernant les adultes migrants : une perspective européenne. Dans H. Adami et V. Leclercq (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (p.135-153). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Extramiana, C. (2011). Des politiques publiques de formation en français. Dans J-M. Mangiante (Ed.), *L'intégration linguistique des migrants : états des lieux et perspectives* (p.13-19). Arras : Artois Presses université.
- Forum réfugiés-Cosi (2012). *Rapport d'activité 2012*. Lyon: Forum réfugiés-Cosi.
- Galligani, S. (2007). Apprendre le français comme condition d'intégration de l'étranger en France. Dans J. Archibald et J-L Chiss (dirs.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (p.285-309). Paris : L'Harmattan.
- Gervais, J-F. (2007). *Web 2.0 : les internautes au pouvoir*. Paris : Dunod.
- Gillham, B. (2000). *Developing a questionnaire*. London : Continuum.
- Gloaguen-Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris : Hachette.
- Haut-Commissariat des Nations Unies. (1951). *Convention et Protocole relatifs au statut des réfugiés*. Repéré le 02 mars 2014 à <http://www.unhcr.fr/4b14f4a62.html>
- Haut-Commissariat des Nations Unies. (2014). *Demandeurs d'asile*. Repéré le 02 mars 2014 à <http://www.unhcr.fr/pages/4aac621d368.html>
- Jacquet-Galiacy, M. (2007). Les situations d'enseignement/apprentissage du français langue seconde et les freins aux manifestations des compétences civique et culturelle chez les adultes immigrants. Dans J. Archibald et J-L Chiss (dirs.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (p.298-310). Paris : L'Harmattan.
- Keeley, B. (2009). *Les migrations internationales : le visage humain de la mondialisation* (traduit par E. Dalmenesche). Paris : OCDE.
- Laot, F. et De Lescure E. (2006). Formateurs d'adultes : entre fonction et métier. *Recherche*

et formation, 53. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/1007>

Leclercq, V. (2011). La formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique. Dans J-M. Mangiante (Ed.), *L'intégration linguistique des migrants : états des lieux et perspectives* (p.19-37). Arras : Artois Presses université.

Les invités de Médiapart. (2001). Français langue d'intégration (FLI) : réponse des acteurs de terrain, des scientifiques et des universitaires qui y sont descendus. *Médiapart*. Repéré le 15 avril 2014 à <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/161111/francais-langue-dintegration-fli-reponse-des-ac>

Les invités de Médiapart. (2011). Flic? Le français, langue d'une intégration contrôlée. *Médiapart*. Repéré le 25 avril 2015 à <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/091111/flic-le-francais-langue-dune-integration-contro>

McNiff, J. , Lomax, P. et Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London : Routledge.

Malgaive, G. (2007). *Formateurs d'adulte : un itinéraire*. Paris : L'Harmattan.

Mangiante, J-M. (Ed.) (2011). *L'intégration linguistique des migrants : états des lieux et perspectives*. Arras : Artois Presses université.

Ministère de l'intérieur. (2014). *Les dispositifs d'apprentissage pour le français*. Repéré le 02 mars 2014 à <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Les-dispositifs-d-apprentissage-du-francais-pour-les-etrangers>

Ministère de l'intérieur. (2014). *Le droit d'asile*. Repéré le 02 mars 2014 à <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Asile/Le-droit-d-asile>

Moldoveanu, M. (2007). De la dynamique entre l'offre de formation et les attentes des immigrants adultes en cours de francisation au Québec. Dans J. Archibald et J-L Chiss (dirs.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (p.117-136). Paris : L'Harmattan.

Office Français de l'Immigration et de l'Intégration. (2014). *La demande d'asile*. Repéré le 25 février 2014 à http://www.ofii.fr/la_demande_d_asile_51/index.html?sub_menu=6

Office français de protection des réfugiés et apatrides. (2014). *Le statut de réfugié*. Repéré le 25 février à <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-differents-types-de-protection/le-statut-de-refugie>

Patchler, N. et Field, K. (2001). *Leaning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School*. London : RoutledgeFalmer.

Pecqueux, L-A. (2011). *Le label FLI, un label flou ?*. Repéré le 12 avril 2014 à <http://www.fle.fr/fr/pages-pro/dossier/1/Formation-des-migrants>

Piecq, A. (2011). *De la pensée systémique à la pratique de l'organisation : le gyroscope*. Paris : L'Harmattan.

Plouin, G. (2013). *Tout sur le Cloud personnel*. Paris : Dunod.

Plouin, G. (2011). *Cloud Computing : une rupture décisive pour l'informatique d'entreprise* (2^{ème} ed.). Paris : Dunod.

Puren, C. (2011). *FLI, Français Langue d'Intégration : appel à débat, premières signatures et forum*. Repéré le 14 avril 2014 à <http://www.christianpuren.com/fli/>

Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford : Blackwell Publishers Inc.

Springer, C. (2011). *FLI, la fracture didactique : label et apprentissage*. Repéré le 16 avril 2014 à <http://springcgoogle.blogspot.fr/2011/11/la-fracture-linguistique-fli-label-et.html>

Tiers, G. (2013). L'envol vers le Cloud : un phénomène de maturations multiples. *Systèmes d'information & management*, 18, p. 7-42. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-systemes-d-information-et-management-2013-4-page-7.htm>

Todd, E. (1994). *Le destin des immigrés*. Paris : Seuil.

Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et formation*, 66. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/1133>

Van Avermaet, P. (2012). L'intégration linguistique en Europe : analyse critique. Dans H. Adami et V. Leclercq (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (p.153-173). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Van Der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. Repéré à <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084.htm>

Vandermeulen, K. (2012). Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire. Dans H. Adami et V. Leclercq (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (p.237-277). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Vicher, A. (2012). Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des 20 dernières années. Dans H. Adami et V. Leclercq (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (p.197-237). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Vicher, A. (coord.) (2011). *Le référentiel FLI : français langue d'intégration*. Paris : Délégation de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté. Repéré à <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration>

Vicher, A. (2007). Le français langue seconde dans l'enseignement apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants. Dans J. Archibald et J-L Chiss (dirs.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (p.271-284). Paris : L'Harmattan.

Yahayoui, A. (2010). *Exil et déracinement*. Paris : Dunod.

Table des annexes

Annexe 1 Exemple de questionnaire pour les entretiens semi-directifs	82
Annexe 2 Projet porté à la secrétaire générale de Forum réfugiés-Cosi	84
Annexe 3 Tutoriel de l'espace ressources	86
Annexe 4 Compte rendu de réunion – partenariat avec le GREF.....	88

Annexe 1

Exemple de questionnaire pour les entretiens semi-directifs

10 mars 2014 [PROJET M2 FLE UNIVERSITE STENDHAL GRENOBLE3]

Questionnaire entretien semi-directif à l'intention des acteurs FLE de l'association Forum Réfugiés-Cosi

[NB : Le vouvoiement n'a jamais été utilisé au final]

Fiche de questions possibles interviewer

(Introduction : mettre à l'aise, présenter le projet de plateforme et aborder doucement la notion d'isolement en mentionnant la dernière réunion des bénévoles FLE et le bilan du GTA)

- I. Phase de découverte -Profil de l'informateur
 1. Pouvez-vous me parler un peu de vous, votre profession, votre fonction au sein de FRC, dans quel(s) centre vous travaillez ?
 2. En quelques mots, pourquoi avez-vous choisi de travailler à FRC ? Vous y exercez depuis longtemps ? (moins de 6 mois, entre 6 mois et un an, plus d'un an)
 3. Si ce n'est pas indiscret, pourrais-je connaître votre âge ?
(question extra : y a-t-il eu des interruptions dans votre engagement ?)

- II. Vous et le FLE
 4. Avez-vous suivi un cursus FLE ?
 5. Avez-vous suivi une formation au sein de l'association ?
 6. Comment se passent les cours ? (public, durée, fréquence, plages fixes, nb de participants)
 7. Quels thèmes vous abordez en général ? Vous avez un programme ?
 8. Sur quel référentiel vous basez-vous ? (Référentiel de base, CECRL, FLI)

- III. Vous et les ressources disponibles
 9. Est-ce que les salles sont bien équipées ?
 10. Est-ce que le centre met des ressources à votre disposition ? Vous en pensez quoi ?
 11. Comment est-ce que vous vous organisez pour créer vos cours ? Vos ressources ?

- IV. Vous et le public migrant
 12. Comment cela se passe ? Quelle sont les difficultés rencontrées ?
 13. Comment définiriez-vous votre rôle ? (professeur, animateur, assistant social)

- V. Vous et l'isolement
 14. Lors de la dernière réunion des formateurs bénévoles, certains ont évoqué un sentiment d'isolement dans la pratique ? Vous sentez-vous concerné ?
 15. Pourriez-vous brièvement nous dire pour quelles raisons majeures ? (orienter vers ressources, public, hiérarchie/institution, didactique)

- VI. Vous et la plateforme
 16. Ce projet vous paraît utile ?
 17. Quelles ressources souhaiteriez-vous y trouver en priorité ? Seriez-vous d'accord pour partager vos propres ressources ?

Merci pour votre participation ! ☺

Annexe 1 (suite)

Exemple de réponse d'interview d'un formateur FLE

10 mars 2014 [PROJET M2 FLE UNIVERSITE STENDHAL GRENOBLE3]

Re-transcription fiche réponse formateur

Profil : femme, 31, CADA, aide médico-psychopédagogique, moins de 6 mois à Forum

CADA [REDACTED], long temps de trajet, intérêt pour les personnes marginalisées, pour le bénévolat en général, échec au CAPES d'histoire géo, regret de ne pas enseigner donc possibilité de le faire via le bénévolat.

Vous et le FLE

Formation universitaire ou professionnelle en FLE :

Licence FLE Master FLE DAEFLE aucune

Maîtrise d'histoire géo, pas de connaissance en FLE du tout, difficulté en ce qui concerne la grammaire, ne sait pas comment s'assurer que les apprenants ont compris, parfois questions auxquelles elle ne peut pas répondre sur le moment et peu de livres dans la salle qu'elle puisse consulter. Aucune formation de l'association, arrivée en cours d'année. Problème d'information sur le public notamment quand ils sont transférés, elle n'est pas prévenue.

Cours d'1h30 chaque semaine, un horaire différent selon son planning qu'elle présente chaque début de mois. Entre 5 et 10 apprenants en général mais parfois 15, pas assez de sièges pour tout le monde, utilisation du canapé.

Pas de programme, thèmes : description physique, sports, loisirs, aller chez le médecin, à la préfecture

Vous et les ressources disponibles:

tableau blanc, fournitures de base (feuille, stylos, ciseaux, colle, cahier), poste audio défectueux. Aucune ressource mise à disposition. Création de cours seule, beaucoup de fiches internet, « de montage personnel », ressource un peu trop « enfantines » (ex pour la description physique), 1h30 de préparation pour 1h de cours, pas de photocopie couleur à l'association, imprime ses feuilles elle-même.

Vous et le public migrant :

problème du mélange adultes/ados, différence de niveau, de rythme, certains adultes veulent « tout écrire » perte de temps, casse le rythme. Certains adultes ne « parlent pas » comment faire ? Traumatisme? Grande difficulté à l'écrit des personnes albanaises.

Vous et l'isolement

Manque de ressources téléchargeables, de collaboration, plus gros manque = informations sur le public, difficulté d'aller les chercher dans les chambres, timidité quand pas d'autre membre du personnel. Aimerais être prévenue des mouvements, attachement, tristesse, impuissance pour les personnes dont elle sait qu'elles vont retourner à la rue.

Se sent comme un professeur, beaucoup d'attentes de la part des apprenants, doutes sur leur satisfaction vis-à-vis de ses cours.

Vous et la plateforme

Très utile, intéressée par des rappels théoriques mais davantage par des plans de séances, ressources numériques plus adaptées au public, documents authentiques (extrait de journaux, catalogues, prospectus) numérisés. Intérêt pour des ressources utilisables pour les nouveaux arrivants en autonomie.

Annexe 2

Projet porté à la secrétaire générale de Forum réfugiés-Cosi

forumréfugiés
www.forumrefugies.org



Cosi
promouvoir et défendre les droits

Centre de transit // Projet d'action

● **Projet de plateforme informatique et linguistique, inter-centres en français langue étrangère (FLE).**

Echanger –collaborer- rompre l'isolement dans les pratiques F.L.E

L'origine du projet :

Les ressources FLE présentes en grand nombre notamment sur « intranet » ne sont pas, ou peu, accessibles aux bénévoles qui sont les principaux acteurs F.L.E au sein de Forum réfugiés-Cosi. Il semble donc pertinent de créer un espace en ligne, accessible à tous, où les bénévoles pourront accéder facilement à des ressources déjà existantes tout en profitant de nouvelles ressources créées par les différents stagiaires F.L.E qui fréquentent l'association. Ce projet s'inscrit également dans un projet plus global d'amélioration de l'apprentissage du français auprès des populations de demandeurs d'asile et réfugiés. Il vient enfin répondre à une demande récurrente des bénévoles qui ont été interrogés à ce sujet.

Le but du projet :

Au-delà du simple fait de mettre à disposition des ressources F.L.E pour les bénévoles, les ressources dont disposent Forum Réfugiés pourront être valorisées, modifiées et développées grâce à cette plateforme.

De plus, les bénévoles et salariés des différents centres où le F.L.E est présent pourront ajouter leurs ressources et ainsi créer une collaboration inter-centres. La plateforme prévoit également un espace d'échange où les bénévoles pourront discuter de leurs pratiques ce qui rompra leur isolement.

La plateforme a une visée formative par ailleurs puisqu'elle proposera un rappel du cadre théorique actuel du F.L.E, des conseils sur la conception de cours, de séquences pédagogiques, sur les besoins en F.L.E et du public migrant. Ceci aura pour but d'améliorer les pratiques des bénévoles et de leur fournir les bases nécessaires à la création d'un cours s'ils n'ont jamais enseigné. Sans aucun caractère « obligatoire » ou « directif » cette plateforme pourra être l'occasion d'une certaine uniformisation des pratiques.

Le type de plateforme :

L'idéal serait de créer une plateforme Moodle « numéro 1 de l'enseignement à distance ou e-Learning » cette plateforme de cours et d'échange de ressources est gratuite.

Cependant pour plus de sécurité et des sauvegardes régulières des données ainsi qu'une version professionnelle, il serait intéressant de la faire héberger par le serveur OVH (3^{ème} hébergeur mondial) pour la somme de 5.99 euros TTC par mois.

En ce qui concerne l'accès à la plateforme, il sera réglementé par un code d'accès utilisateur. Chaque animateur pourra valider ses nouveaux bénévoles et leur fournir un code utilisateur s'ils le souhaitent.

Annexe 2 (suite)

La pérennité du projet : GTA et partenariat avec le GREF.

Le projet a séduit les bénévoles qui ont répondu des entretiens individuels et collectifs sur leur sentiment d'isolement et la réponse que pourrait apporter cette plateforme. Les membres du GTA ont aussi appuyé ce projet en pointant sa grande utilité pour tous les centres.

Le GREF, composé d'anciens personnels éducatifs ou enseignants se sont engagés à produire des ressources éducatives pour Forum Réfugiés dans le cadre de leur convention et à promouvoir leurs ressources via cette plateforme. Une rencontre entre le GREF et des bénévoles F.L.E début octobre servira à présenter la plateforme et montrer aux bénévoles comment « prendre » et « ajouter » des ressources. Le GREF proposera également des mini-formations sous forme de conférences et d'ateliers d'échange de la pratique afin de renforcer les contenus théoriques de la plateforme.

Quels types de ressources les bénévoles pourront ajouter et quel contrôle sur ces ressources ?

La plateforme acceptera la plupart des formats classiques (Word, PowerPoint, open office, ...) et différents types de ressources (audio et vidéos). Cependant, les PDF ne seront pas recommandés car leur contenu ne sont pas modifiables et donc non adaptables par chaque professeur.

Chaque ressource, pour être acceptée, devra être accompagnée d'un plan de séance et devra être décrite selon des critères précis (titre, thème, objectifs grammaticaux, type de ressources, etc...). Ce processus se fera de manière automatique, en revanche, il est de la responsabilité des animateurs de vérifier de temps en temps qu'aucune ressource inappropriée n'est présente sur le site.

L'hébergeur OVH de toute façon agit comme un anti-virus puissant et interdit toute publicité sur le site.

Autre option possible :

Si le projet de cette plateforme paraît complexe ou gêne par son coût, une autre option est la création d'un site « Google site » associé à une page « Google drive ». Ces dispositifs sont gratuits et sécurisés mais ne présentent pas autant d'avantages en termes de capacité de stockage (compte-tenu des ressources présentes dans différents centres), de design et de flexibilité.

Annexe 3 Tutoriel de l'espace ressources

Tutoriel de l'espace Google Drive

Le 28/05/2014

Pour le/les administrateurs

J'espère que ce site et cet espace ressources vous permettront un premier pas vers une collaboration plus grande entre les bénévoles et les centres au niveau du FLE.

N'hésitez pas à me faire part des premières impressions, les vôtres, celles des bénévoles et à me contacter pour toute question !

Je ne sais pas si mon stag-tansit fonctionnera encore après mon départ donc vous pouvez me joindre à [REDACTED] ou au [REDACTED].

Je serai ravie de vous aider à insérer une nouvelle photo ou autre ☺

Il faudra sûrement une période de test avant de se rendre compte des « bugs » ! C'est vrai qu'avec une version business payante on peut améliorer certains paramètres mais bon mieux vaut déjà tester avant de payer ☺

Important !

◆ En tant qu'administrateur vous pouvez modifier le site et à chaque fois que vous modifierez un document dans le "drive", il sera automatiquement modifié dans l'espace bénévoles.

◆ Ce qui serait super c'est que vous installiez Google Drive sur votre ordi, c'est très simple une fois connecté. Comme ça à présent, au lieu de créer vos fichiers personnels, vous pouvez mettre directement vos fichiers dans le Drive. Gardez une copie sur votre ordi au cas où ☺ N'oubliez pas de partager vos nouveaux dossiers avec les bénévoles (cf Guide d'utilisation)

◆ En tant qu'administrateur, de temps à autre, il faut se connecter à l'espace bénévoles pour voir s'ils n'ont pas créé de documents qui ne correspondent pas à ce que vous attendez et les ré-organiser si besoin.

Annexe 3 (suite) Tutoriel de l'espace ressources

PAGE 2

GUIDE D'UTILISATION

Espace ressources

- 1 Connectez-vous à Google Drive. <https://drive.google.com/>
- 2 Tapez votre identifiant et mot de passe.
Id: [REDACTED]
Pw: [REDACTED]
- 3 **Accédez à l'espace ressources "administrateur".**

Chaque nouveau dossier peut être partager avec vos bénévoles:
Benevolesfle.frc@gmail.com

- 4 Pour ce faire, sélectionnez le dossier en question et cliquez sur l'icône de partage
- 5 Insérez l'adresse des bénévoles dans la rubrique « inviter » puis valider « ok » deux fois. Rq : Cochez bien « editeur »

NB : vous pouvez aussi importer un fichier directement depuis votre PC « drag and drop ».

Code à communiquer aux bénévoles :

ID : [REDACTED]
PW: [REDACTED]

Adresse du site:

<http://forumrefugiescosi.wix.com/ressourcesfle>

Pour modifier/actualiser le site:

1. Se connecter à fr.wix.com puis cliquez sur "Mon compte" ou "Commencez maintenant".
2. Insérez identifiant et mot de passe (les mêmes que pour le Drive) puis cliquez sur "modifiez le site".

Merci et bonne utilisation à tous!

Annexe 4

Compte rendu par [REDACTED] : Réunion projet partenariat GREF – FORUM REFUGIES Cosi

Le 22 avril 14h

TRANSIT Forum Réfugiés, rue de la Baisse, Villeurbanne

Présents : Forum Réfugiés :

Patrick JAEN, Coordination de l'animation et des bénévoles

Ludivine PRENEZ, stagiaire en charge de la mise en place d'une plateforme de ressources pédagogiques destinée aux ateliers FLE et activités sociolinguistiques

GREF : Noël Guillet, Nicole Malaret, Antoine Michelot, Marg d'Huart

1) a) perspectives pour la signature du contrat de partenariat :

tour de table confirme la pertinence des missions proposées dans le cadre de ce partenariat :

- prise en charge d'ateliers de FLE au Transit - dans un premier temps

(équipes en binôme, modules avec objectifs de communication et linguistiques définis pour 6 à 8 semaines)

- élaborer des outils spécifiques capables de répondre aux besoins des intervenants enseignant de FLE

(échanges d'expérience, recherche de ressources didactiques, autour de la plateforme pédagogique)

- constituer les ressources nécessaires pour organiser 2 fois par an une session de formation et d'actualisation des connaissances

(évaluation des pratiques, relevé des besoins des intervenants bénévoles, capitalisation des expériences...)

b) la rédaction de la convention de partenariat :

modèles cadres existants, il s'agit de définir les termes du contrat, les engagements respectifs, les conditions d'accueil des bénévoles par FRC, à savoir couverture assurances, valorisation horaire, défraiement des transports ; condition d'accès aux ressources internes, notamment la plateforme pédagogique, et toutes informations utiles...

y ajoutant une **annexe** descriptive des déroulements spécifiques de la mission, y compris bilan annuel, ce déroulement pouvant s'enrichir et évoluer au fil d'une année et en fonction des besoins des partenaires.

Cette convention sera rédigée et présentée avant fin mai prochain (JR ?) pour accord, les signatures des partenaires interviendront dans les semaines qui suivront.

- 2) les outils et conditions des interventions à venir

a) la plateforme pédagogique

mise en place par Ludivine Prenez durant le mois de mai, elle constituera un premier recueil de ressources didactiques et pédagogiques accessibles aux intervenants bénévoles de Forum Réfugiés.

La définition des contraintes techniques, hébergement sur site notamment, modalités d'accès, d'entretien et d'alimentation, ainsi que critères de description des ressources en vue de leur identification dans une base de données, sont en discussion entre les responsables du service d'animation ;

les expériences et avis des membres du GREF sont certainement appréciées dans l'étude de cette mise en place. Dans l'éventualité de création de matériel didactique par les membres GREF, les frais engagés feront l'objet d'un devis présenté au Service d'animation de FRC qui gère un budget global pour l'ensemble des Transit.

b) organisation d'une réunion « ressources et formation »

proposition d'organisation d'une journée de rencontre et formation organisée à l'intention de tous les bénévoles intervenants FLE,

- date : à fixer fin septembre début octobre, par l'Animateur coordinateur, Patrick Jaen.

- lieu : salle de réunion (équipée projection vidéo et ateliers) au siège de Forum Réfugiés à Villeurbanne, rue de la Baisse ;

- préparation par les membres du GREF volontaires, thèmes et tâches à définir en fonction du relevé des besoins des bénévoles rassemblés par Ludivine en son début de stage = présentation de la plateforme, questions pédagogiques en ateliers : comment construire un cours, une progression, nouveautés FLE.

Réunion de préparation proposée le mercredi 11 juin à 14h à Forum Réfugiés, Transit rue de la Baisse

MOTS-CLÉS : formateurs, FLMA, isolement, migrant, espace ressource, mutualisation

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite de la conception d'un espace de partage et de mutualisation des ressources en ligne destiné à rompre l'isolement des formateurs de Forum réfugiés-Cosi dans leur pratique. Notre revue de littérature nous a permis de constater la marginalisation du champ de la formation linguistique du public migrant et de ses formateurs tant sur le plan didactique qu'institutionnel. Notre enquête sur le terrain a confirmé ce constat, identifiant un net isolement des formateurs lié notamment à un manque de ressources spécifiques, une absence de contenus de formation et une position d'enseignant fortement impactée par des paramètres sociaux difficiles à gérer. Le dispositif mis en place à la fois via le site internet et l'espace ressource sur Google Drive constituent un premier rempart à l'isolement, un premier pas vers une collaboration plus grande entre les bénévoles et une amélioration des pratiques.

KEYWORDS : migrant, collaborative work space, resources

ABSTRACT

This essay deals with the creation of an online collaborative work space where teachers from Forum réfugiés-Cosi can download, share and co-create documents. This ICT device aims at promoting a more collaborative spirit and preventing teachers from feeling isolated in their own practice. Indeed, the literature review revealed that teaching migrants was almost a militant and political act as in the 60ies face to the cruel lack of resources, the hard working conditions, the lack of training and the major social issues teachers have to deal with. The website and the drive we created offer them a way to modify their work habits, work collaboratively and improve their practice learning from each other.