



**HAL**  
open science

# Le coenseignement comme mode de formation des bénévoles en contexte ASL

Marie Dubos

► **To cite this version:**

Marie Dubos. Le coenseignement comme mode de formation des bénévoles en contexte ASL. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03611361

**HAL Id: dumas-03611361**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03611361>**

Submitted on 17 Mar 2022

**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.



# **Le coenseignement comme mode de formation des bénévoles en contexte ASL**

**Marie  
DUBOS**

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et  
Communication  
Département Sciences du langage & Français langue étrangère  
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 27 ECTS

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021



# **Le coenseignement comme mode de formation des bénévoles en contexte ASL**

**Marie  
DUBOS**

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et  
Communication  
Département Sciences du langage & Français langue étrangère  
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 27 ECTS

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021



## **Remerciements**

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de mémoire, Charlotte Dejean, pour son accompagnement bienveillant, riche et rigoureux.

Merci à Ryad pour cette première expérience de coenseignement enrichissante.

Merci à toute l'équipe du Centre social pour l'accueil qui m'a été réservé, et en particulier à la coordinatrice des ASL et à la directrice responsable des ASL pour m'avoir soutenue dans mon projet.

Merci à tous les bénévoles des ASL du Centre social pour le temps et la confiance qu'ils m'ont accordé.

Merci aux anciens coenseignants bénévoles qui ont pris le temps de répondre à mes nombreuses questions lors des entretiens, pour leur patience et leurs riches témoignages.

Merci à l'équipe de formatrices du Centre Ressources AFI/Écrit69 pour leur disponibilité et leur aide. J'en profite pour les remercier des excellentes formations dont j'ai pu bénéficier auprès d'elles et qui m'ont guidée dans ma pratique.

**DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT**

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.

PRENOM : ...MARIE.....

NOM : ...DUBAS.....

DATE : ...10/11/2021.....



# Sommaire

Remerciements .....	3
Sommaire .....	5
Introduction .....	6
Partie 1 - Contexte et définition du projet .....	8
<b>CHAPITRE 1. CONTEXTE DU PROJET .....</b>	<b>9</b>
1.1. PRÉSENTATION DU CENTRE SOCIAL .....	9
1.2. L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU CENTRE SOCIAL .....	11
<b>CHAPITRE 2. LA FORMATION LINGUISTIQUE DES PERSONNES MIGRANTES EN FRANCE .....</b>	<b>14</b>
2.1. LE CONTEXTE DES ASL .....	14
2.2. UNE PROFESSIONNALISATION DES ACTEURS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE .....	17
<b>CHAPITRE 3. GENÈSE DU PROJET .....</b>	<b>24</b>
3.1. UN PROJET NÉ D'UNE EXPÉRIENCE PERSONNELLE.....	24
3.2. PROBLÉMATIQUE ET DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	27
Partie 2 - Cadre théorique .....	32
<b>CHAPITRE 4. LE BÉNÉVOLAT : UNE NOTION COMPLEXE À LA CROISÉE DES INTÉRÊTS.....</b>	<b>33</b>
4.1. DÉFINITION ET CONTEXTE DU BÉNÉVOLAT .....	33
4.2. SPÉCIFICITÉ DU LIEN ENTRE LES BÉNÉVOLES ET LEUR STRUCTURE.....	37
<b>CHAPITRE 5. LA FORMATION DES FORMATEURS.....</b>	<b>41</b>
5.1. CONCEPTS ET NOTIONS CLÉS RELATIFS À LA FORMATION .....	41
5.2. LE TUTORAT .....	44
<b>CHAPITRE 6. LE COENSEIGNEMENT : UNE PRATIQUE EN DÉVELOPPEMENT.....</b>	<b>46</b>
6.1. DÉFINITION DU CONCEPT.....	46
6.2. LE CADRE DU COENSEIGNEMENT .....	49
6.3. ATOUTS ET LIMITES DU COENSEIGNEMENT .....	52
Partie 3 - Analyse .....	56
<b>CHAPITRE 7. ENTRE COENSEIGNEMENT ET TUTORAT PAR LE COENSEIGNEMENT .....</b>	<b>57</b>
7.1. UN VÉRITABLE COENSEIGNEMENT ?.....	57
7.2. LA CONSTRUCTION D'UNE CO-INTERVENTION .....	62
7.3. RÔLES ET POSTURES .....	67
<b>CHAPITRE 8. ÉVALUATION ET PERSPECTIVES .....</b>	<b>71</b>
8.1. ÉVALUATION DES RÉSULTATS .....	71
8.2. LE COENSEIGNEMENT COMME OUTIL DE FORMATION DES BÉNÉVOLES ASL.....	76
8.3. PRÉPARER AU COENSEIGNEMENT .....	82
Conclusion.....	85
Bibliographie.....	87
Sitographie .....	91
Table des illustrations.....	92
Table des annexes.....	93
Table des matières .....	105



## Introduction

Lieux de solidarité et de projets par et pour les habitants, les centres sociaux sont des structures associatives de proximité qui proposent des activités sociales, éducatives et culturelles. Héritiers du mouvement de l'éducation populaire, ils fonctionnent selon une collaboration entre salariés et bénévoles. Des ateliers sociolinguistiques (ASL) y sont traditionnellement proposés, visant l'apprentissage du français et l'autonomie des personnes au sein d'un espace social. Ces ateliers, généralement gratuits ou presque, s'adressent à un public adulte principalement composé de personnes migrantes, très hétérogène en termes d'origine géographique, de langue première, de niveau de scolarisation, ou de catégorie socio-professionnelle. Ces personnes ont le plus souvent comme point commun de ne pas pouvoir prétendre à des formations proposées par l'État, ni accéder à des formations payantes du type de celles de l'Alliance française. Les ASL s'inscrivent dans la lignée des cours d'alphabétisation des années 60, où des bénévoles proposaient un enseignement du français à des travailleurs immigrés. Aujourd'hui encore, l'enseignement du français dans les ASL repose largement sur des équipes de bénévoles, le plus souvent coordonnées par un.e coordinateur.ice salarié.e, qui peut ou non posséder une formation de français langue étrangère (FLE) et animer des formations.

Les bénévoles, qui pour la plupart n'ont pas été formés au FLE et pour certains n'ont aucune expérience de l'enseignement, se trouvent souvent démunis face à ce public, en particulier dans les premiers temps. Malgré un développement de la formation des bénévoles des ASL au cours des dernières décennies, l'accompagnement par les structures varie grandement, allant de l'observation préalable d'une ou plusieurs séances à des dispositifs plus complets. Le centre social où s'est déroulé le projet a fait le choix il y a une quinzaine d'années d'embaucher une formatrice formée au FLE et ayant une expérience de l'insertion, en vue de « professionnaliser » les ASL. Cette salariée, qui est encore l'actuelle coordinatrice des ASL, avait alors initié des actions de formation des bénévoles. Le dispositif actuel de formation des bénévoles du centre social comprend un entretien préalable avec la coordinatrice, l'observation de plusieurs séances réalisées par différents bénévoles, un tutorat exercé par la coordinatrice, des réunions et une formation annuelle dispensée par des formatrices professionnelles. Malgré cela, plusieurs bénévoles ont fait état, lors d'entretiens que j'ai mené avec eux, d'un sentiment de plongée dans l'inconnu et de solitude à leurs débuts dans les ASL, laissant imaginer que cet accompagnement reste insuffisant.

J'avais pu faire moi-même l'expérience du caractère insuffisant de cet accompagnement quelques années avant de travailler au centre social, alors que je débutais l'animation d'ASL en tant que bénévole, sans formation préalable ni expérience de l'enseignement. Lorsque, après une observation de séance, je m'étais trouvée seule face à un groupe d'apprenants, j'avais aussitôt pris conscience du fossé entre mes compétences et la mission qui m'était demandée. C'est cette expérience personnelle qui m'a incitée à proposer au centre social un projet autour de la formation des bénévoles. Ce projet consistait en la réalisation d'un état des lieux des besoins en formation par le biais d'entretiens avec les bénévoles, dont découleraient plusieurs actions : rédaction d'un guide pour les bénévoles ASL, compilation d'un référentiel, formation en présentiel. L'arrivée d'un nouveau bénévole en début de projet a fait émerger une nouvelle action. J'ai en effet proposé au centre social d'enseigner en binôme avec ce nouveau bénévole afin de l'accompagner dans ses débuts. L'objectif était à la fois de le former et de tester la pertinence d'un éventuel dispositif de coenseignement entre un bénévole novice et un bénévole expérimenté à la rentrée.

La question qui se pose est alors la suivante : en quoi un dispositif de coenseignement peut-il être pertinent pour la formation des nouveaux bénévoles des ASL ? J'é mets l'hypothèse qu'une période de coenseignement peut s'avérer bénéfique d'une part en termes de sécurisation, et d'autre part en termes de développement des compétences. Par ailleurs, au-delà de l'aspect formatif, je souhaite interroger ma propre expérience de coenseignante novice pour tenter de mieux cerner ce que peut provoquer un tel mode d'enseignement chez les personnes, et disposer ainsi d'éléments pour mieux penser la mise en œuvre effective de ce dispositif.

Pour répondre à ces questions, je commencerai par présenter le contexte dans lequel s'est déroulée cette expérimentation, qui a pris la forme d'une recherche-action, ainsi que la méthodologie de recherche adoptée. Dans une deuxième partie, je présenterai ensuite le cadre théorique sur lequel je me suis appuyée pour l'analyse. Ce cadrage théorique s'articulera autour de trois axes : le bénévolat, la formation des formateurs et le coenseignement. Enfin, une troisième partie sera consacrée à l'analyse. Je commencerai par présenter comment ce coenseignement a été mis en œuvre et s'est construit, en mettant cette expérience en regard avec la littérature sur le sujet. J'en évaluerai ensuite les résultats en termes formatifs par rapport au nouveau bénévole, afin de déterminer si un tel dispositif serait pertinent pour la formation des bénévoles ASL et à quelles conditions.

## **Partie 1**

-

### **Contexte et définition du projet**

## **Chapitre 1. Contexte du projet**

Ce projet de coenseignement a été mené dans le cadre d'un stage effectué sur mon lieu de travail. J'ai été employée en novembre 2020 comme formatrice à mi-temps pour des ateliers sociolinguistiques (ASL) dans un centre social. En février 2021, j'ai débuté un stage de neuf heures hebdomadaires sur l'accompagnement et la formation des bénévoles en charge des ASL, en plus de mes missions habituelles. Mon contrat de travail et mon stage ont tous deux pris fin à la fin du mois de juin 2021. Je commencerai donc par présenter le centre social dans son ensemble, puis l'activité spécifique de l'apprentissage du français. Enfin, j'évoquerai l'équipe de bénévoles en charge des ASL.

### ***1.1. Présentation du centre social***

Le centre social dans lequel s'est déroulé le projet est une association loi 1901 regroupant les trois centres sociaux d'une commune de 30 400 habitants de la Métropole lyonnaise.

#### ***1.1.1. Contexte institutionnel et organisationnel***

Les centres sociaux sont des structures de proximité proposant des activités sociales, éducatives et familiales. Héritiers du mouvement de l'éducation populaire, ils visent à permettre la réalisation de projets portés par les habitants pour promouvoir le vivre ensemble, notamment en luttant contre l'exclusion et la discrimination, et en participant aux politiques d'insertion des personnes en grande difficulté. Les valeurs qu'ils portent sont la dignité humaine, la solidarité et la démocratie.

Du fait de sa nature associative, le centre social où s'est déroulé le projet est présidé par trois coprésidents bénévoles élus par le conseil d'administration, qui sont les représentants juridiques et politiques de la structure. La gestion est assurée par un directeur général et une directrice adjointe, responsables chacun d'un centre social. La direction du troisième centre social est assurée par une troisième directrice.

#### ***1.1.2. Contexte humain et financier***

Les actions sont organisées autour de trois pôles : Activités ; Projets et Territoires ; Services et Support. Le pôle Activités regroupe les secteurs Petite Enfance, Enfance Jeunesse et Adultes Familles, dont dépendent les ASL. Le pôle Projets et Territoires comprend l'accueil, l'Atelier numérique et la « vie associative » incluant le développement du bénévolat. Le pôle Services et Support vient en soutien aux deux autres. Hormis le numérique, les activités de

chaque secteur sont réparties dans l'ensemble des centres. L'association compte 105 salariés, qui correspondent à 67 équivalents temps plein (ETP), et une trentaine de bénévoles réguliers, auxquels viennent s'ajouter des bénévoles ponctuels (84 au total). Le bénévolat occupe historiquement une place importante dans les centres sociaux en permettant aux habitants de s'impliquer dans des projets pour leur quartier.

Près de la moitié des financements provient de la Caisse d'Allocations familiales (CAF), et un peu plus d'un quart de la commune. L'organisation reçoit également diverses subventions, notamment du département. Enfin, une petite partie des revenus provient des cotisations des usagers. Les centres sociaux sont tenus de rendre des comptes à leurs subventionneurs. Les ASL bénéficient par exemple du financement BOP 104, adressé aux personnes ayant signé un Contrat d'intégration républicaine (CIR)<sup>1</sup> depuis moins de 5 ans. Ils se doivent donc d'accueillir majoritairement ce type de public, ce qui ne correspond pas forcément à la demande réelle.

### *1.1.3. Activités proposées*

L'organisation compte trois crèches et un relais d'assistantes maternelles (RAM), ainsi qu'un centre de loisirs, qui accueille les enfants les mercredis et pendant les vacances scolaires. Des activités de loisir sont organisées toute l'année pour les enfants et les adultes (cours de langue, activités médias, activités physiques, atelier couture). Le centre social propose également du soutien scolaire, ainsi que des ateliers sociolinguistiques à destination des adultes rencontrant des difficultés avec la langue française. Enfin l'association dispose d'un atelier numérique, d'un fablab, et d'une ludothèque. Les habitants peuvent participer à ces activités en adhérant à l'association et en payant une cotisation, ou utiliser certains services comme les permanences écoute sans être adhérent. L'association compte 851 adhérents et 3 839 usagers.

En plus des activités proposées à l'année, les différents secteurs organisent plusieurs temps forts. Ainsi, une fête du jeu a lieu chaque année et des animations culturelles autour de la chanteuse lyrique Malika Bellaribi ont été organisées en 2020-2021.

---

<sup>1</sup> Le Contrat d'intégration républicaine est signé par tous les non-ressortissants de l'Union européenne souhaitant s'installer durablement sur le territoire lors de leur arrivée en France.

## ***1.2. L'apprentissage du français au centre social***

Comme la plupart des centres sociaux, ce centre social propose des actions d'apprentissage du français par le biais d'ateliers sociolinguistiques (ASL), animés par une coordinatrice et une équipe de bénévoles, et ponctuellement par un formateur ou une formatrice.

### ***1.2.1. Organisation globale***

L'activité d'apprentissage du français est coordonnée par une coordinatrice salariée à temps plein, formée en FLE et expérimentée. Elle assure les tâches administratives et de gestion (ex : appels à projets, bilans, lien avec les partenaires), dispense plusieurs formations pendant une partie de l'année et encadre l'équipe de bénévoles. Pour l'année 2020-2021, une formatrice FLE (moi-même) a été employée à mi-temps sur une durée de 8 mois, principalement pour des missions d'animation de formation. La grande majorité des ASL est animée par une équipe de bénévoles. Cette organisation est similaire à celle que l'on rencontre dans l'ensemble des centres sociaux, à la différence que les coordinatrices<sup>2</sup> ne sont pas toujours à plein temps et peuvent avoir d'autres missions, et que la présence d'un formateur professionnel en plus de la coordinatrice reste assez rare. Les activités pour l'apprentissage du français s'articulent autour de trois actions : le Pôle Linguistique de Proximité (appelé Portail), les ASL et les animations interculturelles dans le cadre du BOCAL.

### ***1.2.2. Les différentes activités linguistiques***

- ***Accueil et orientation***

La première mission du centre social vis-à-vis des personnes allophones est de les accueillir en tant que Pôle linguistique de Proximité (PLP). Les PLP sont mis en place à l'échelle d'un arrondissement, d'une commune ou d'un territoire intercommunal et ont pour fonction de fournir aux habitants du territoire souhaitant suivre une formation linguistique en français :

- des permanences d'accueil et de diagnostic linguistique
- une information individualisée sur le fonctionnement des dispositifs linguistiques et l'offre locale adaptée aux besoins, niveau et statut de la personne
- des préconisations d'orientation<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> S'agissant dans la grande majorité de femmes, je fais le choix d'utiliser le féminin plutôt qu'un masculin « neutre » qui gommerait la réalité des faits.

<sup>3</sup> Données tirées du site Internet d'AFI/Écrit69 :

[http://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2020/03/FR\\_2020\\_03\\_PLP-Rh%C3%B4ne.pdf](http://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2020/03/FR_2020_03_PLP-Rh%C3%B4ne.pdf)

L'objectif de ces dispositifs est d'augmenter la cohérence de l'offre de formation linguistique en français et la coordination entre les différentes structures sur un territoire. Le département du Rhône compte dix PLP, regroupés dans la métropole lyonnaise. Tous les centres sociaux ne sont pas des PLP et tous les PLP ne sont pas des centres sociaux. Cette mission peut être assurée par le Centre Ressources Illettrisme (CRI) et des organismes de formation. Le PLP de notre centre social, appelé Portail, couvre la commune et a accueilli 146 personnes en 2020. Ces personnes peuvent venir d'elles-mêmes ou être orientées par des partenaires (Pôle Emploi, assistantes sociales...). Après la réalisation d'un test de positionnement, elles sont orientées vers des formations du centre social ou des formations extérieures.

- ***Apprentissage du français***

Pour l'apprentissage du français, le centre social met en place des ASL. L'objectif de ces ateliers est de proposer une formation linguistique et une découverte des codes sociaux et de savoirs socioculturels pour permettre à l'apprenant d'être autonome dans un espace social. En 2020-2021, le centre social a proposé 11 ASL correspondant à différents niveaux : FLE débutant, faux débutant et Intermédiaire ; Écrit faux débutant, intermédiaire et avancé ; Oral/écrit pour les personnes peu ou pas scolarisées antérieurement ; Citoyenneté ; Oral actualités ; Oral littérature et Préparation aux examens (A2 et B1). Les cours duraient entre 1h30 et 2h et avaient lieu une à trois fois par semaine. Les cours Citoyenneté et Oral étaient généralement proposés en complément d'un autre cours. En 2020, 179 stagiaires ont été accueillis au sein des ASL.

À ces ASL s'ajoutent des ateliers d'insertion professionnelle (AIP). Ils visent l'apprentissage du français en lien avec des thématiques professionnelles, ainsi que la construction d'un projet professionnel et l'accompagnement vers l'emploi. Trois AIP ont été proposés en 2020-2021, qui ont accueilli une vingtaine de personnes. Il s'agissait de formations semi-intensives (6 heures par semaine) pendant quatre mois. Ces formations étaient dispensées par la coordinatrice et la formatrice à mi-temps.

- ***Activités culturelles***

Enfin, le secteur apprentissage du français a créé une Bibliothèque Ouverte aux Cultures et aux Apprentissages Linguistiques (BOCAL) qui propose un prêt de livres ainsi que des animations culturelles : rencontres avec des écrivains régionaux, ateliers d'écriture, ateliers théâtre... Avant la crise sanitaire, un temps fort était organisé chaque mois.

### ***1.2.3. L'équipe de bénévoles du centre social***

Ces différentes activités sont menées par une équipe de bénévoles du centre social. Réduite du fait de la situation sanitaire notamment, elle comptait au moment du projet 14 personnes, qui se répartissaient autour de ces trois axes. Quatre bénévoles intervenaient exclusivement sur les ASL, quatre intervenaient à la fois sur les ASL et sur les activités culturelles du BOCAL, cinq s'occupaient des activités du BOCAL et une bénévole réalisait les tests de positionnement et les orientations dans le cadre du Portail. Il s'agissait d'une équipe assez ancienne, avec des bénévoles présents depuis de nombreuses années. Sur les sept bénévoles interrogés lors des entretiens<sup>4</sup>, six animaient des ASL depuis plus de cinq ans et deux d'entre eux depuis plus de 10 ans (15 et 17 ans). Toutefois, une bénévole était arrivée l'année précédente et un bénévole au début de l'année 2021. Il s'agissait essentiellement de retraités, mais avec tout de même deux actifs.

L'équipe en charge des ASL comptait donc huit bénévoles : six femmes et deux hommes. Parmi les sept bénévoles interrogés, six avaient déjà eu une expérience d'enseignement ou de formation au cours de leur parcours, dont trois dans l'enseignement des langues. De plus, quatre d'entre eux avaient eu une expérience dans le secteur social. L'équipe était investie et ne faisait pas état de difficultés dans sa pratique. Une formation thématique est proposée chaque année au centre social et les bénévoles étaient nombreux à y participer. Interrogés sur ce qu'ils appréciaient dans les ASL, ils ont évoqué le plaisir d'enseigner, de transmettre des connaissances et de permettre aux personnes de progresser, ainsi que le contact avec les stagiaires, qui favorise un enrichissement mutuel de par son aspect multiculturel. Parmi les points plus négatifs évoqués figuraient les fluctuations du groupe liées aux arrivées en cours d'année et à l'absentéisme et l'hétérogénéité.

---

<sup>4</sup> Des entretiens individuels ont été menés avec les bénévoles animant des ASL au début du projet. L'objectif était de réaliser un état des lieux des pratiques et des besoins en formation afin de déterminer les actions de formation à mettre en place. Certains éléments de ces entretiens seront présentés dans la troisième partie de ce mémoire et permettront d'effectuer une comparaison entre les bénévoles n'ayant pas bénéficié de dispositif de tutorat et le nouveau bénévole qui en a bénéficié.



## **Chapitre 2. La formation linguistique des personnes migrantes en France**

À présent que le contexte spécifique du projet a été défini, il convient de s'intéresser au contexte plus large de la formation des personnes migrantes en France. Ainsi, je présenterai en premier lieu le contexte des ASL, avant d'étudier la professionnalisation des acteurs de la formation linguistique des personnes migrantes.

### ***2.1. Le contexte des ASL***

Les ASL sont nés d'une tradition d'enseignement bénévole du français aux étrangers vivant en France et s'adressent à un public présentant différentes caractéristiques dont la spécificité doit être prise en compte, notamment sur le plan didactique.

#### ***2.1.1. Historique et enjeux des ASL***

La formation linguistique des adultes migrants naît dans les années 60 avec les cours d'alphabétisation proposés par des associations. Il s'agit de cours du soir dispensés à des adultes immigrés, principalement des hommes jeunes, peu ou pas scolarisés, venus travailler en France. Adami (2012 : 13) explique que « les débuts de la FLMA [formation linguistique des migrants adultes] s'inscrivent aux marges institutionnelles et didactiques ». Tout d'abord, ces formations sont dispensées par un ensemble d'associations indépendantes, sans aucune reconnaissance institutionnelle. Il souligne en outre leur caractère militant, puisqu'elles étaient souvent mises en place à l'initiative de syndicats ou d'association chrétiennes. Elles revêtaient de ce fait un caractère subversif, les faisant apparaître davantage comme un danger potentiel que comme un partenaire éventuel. Cette marginalisation institutionnelle se double d'une marginalisation didactique liée à la spécificité du public. En effet, ces cours d'alphabétisation accueillaient des adultes souvent analphabètes ou peu scolarisés, tandis que les travaux théoriques de l'époque traitaient principalement des enfants en milieu scolaire. De ce fait, cet enseignement ne pouvait s'appuyer sur aucune expérience passée, ni sur aucune théorie. Les bénévoles utilisaient le plus souvent des supports scolaires (Adami, 2012).

Les ateliers sociolinguistiques proposés dans les centres sociaux sont les héritiers de ces cours d'alphabétisation. Le terme « alpha » est d'ailleurs resté pour désigner des formations proposées spécifiquement à des publics peu ou pas scolarisés. Dispensés principalement par des bénévoles, les ASL visent l'acquisition de la langue pour favoriser l'autonomie. Les

contenus sont donc en lien avec des thèmes de la vie quotidienne (administration, santé, école...) et l'utilisation de documents authentiques est encouragée. Par ailleurs, des sorties peuvent être organisées pour permettre l'utilisation de la langue en contexte ainsi que la découverte d'un espace social (e.g. sorties à la bibliothèque, spectacles...). La démarche ASL a été formalisée en 2004 par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé), qui élabore un cadre de formation ASL pour soutenir les associations bénévoles dans le domaine de l'apprentissage du français. Elle définit les ASL comme « une action spécifique de soutien des processus d'intégration qui se situe dans le champ de la promotion sociale et de la citoyenneté.<sup>5</sup> ».

### ***2.1.2. Caractéristiques du public***

Le public des ASL présente différentes caractéristiques, évoquées notamment par Adami (2012), qui ont des effets sur les apprentissages. Tout d'abord, même si les ASL s'adressent à toute personne rencontrant des difficultés avec le français, et donc aux personnes en situation d'illettrisme, dans la pratique le public est très majoritairement, voire exclusivement composé de personnes migrantes. Il s'agit donc d'un public multiculturel, rassemblant des personnes en situation d'exil, un exil qui peut être plus ou moins bien vécu.

De plus, ce public, principalement masculin dans les cours d'alphabétisation des années 60, est aujourd'hui majoritairement féminin (Gloaguen Vernet, 2009). En 2020, 77 % des bénéficiaires des formations de français du centre social où s'est déroulé le projet étaient des femmes. Les ASL ayant lieu en semaine et en journée, ils accueillent un grand nombre de femmes au foyer ou exerçant un emploi à temps partiel, qui ont peu d'occasions de pratiquer le français, ce qui peut limiter leur progression.

Par ailleurs, si ces personnes sont souvent plurilingues, pour beaucoup l'apprentissage des langues s'est fait en milieu social (Adami, 2012). L'apprentissage formel d'une langue peut donc constituer une nouveauté. De plus, même si le public est davantage scolarisé que dans les années 60, un certain nombre de personnes sont peu ou pas scolarisées et donc non familières des situations d'apprentissage formel. Adami (2012) mentionne que l'absence de scolarisation a des effets sur la compétence de l'apprendre à apprendre. En effet, plus le niveau de littéracie<sup>6</sup> des personnes est élevé et plus elles seront en mesure de mettre en place

---

<sup>5</sup> <https://www.reseau-alpha.org/notions-clefs/apprentissage-linguistique/f8d99-qu-est-ce-qu-un-atelier-de-savoirs-sociolinguistiques-asl>

<sup>6</sup> La littéracie désigne la capacité à lire et à comprendre des informations écrites.

des stratégies d'apprentissage. Face à un public peu ou pas scolarisé, les méthodes d'enseignement scolaires sont généralement inopérantes.

Enfin, une grande partie de ces publics se trouve en situation de précarité. Souvent dans l'incertitude par rapport à leur situation administrative et pris dans des démarches complexes, il peut leur être difficile de s'impliquer sereinement dans l'apprentissage d'une langue. De plus, les nombreux rendez-vous administratifs créent de l'absentéisme. En outre, certains d'entre eux sont en situation irrégulière, sans avoir le droit de travailler ni à aucune aide financière. Enfin, l'accès à l'emploi peut être difficile du fait notamment de la maîtrise de la langue. En 2020, 20 % des personnes inscrites aux ASL et aux AIP du centre social où s'est déroulé le projet étaient bénéficiaires du RSA.

Ainsi, le formateur ASL se trouve face à un public très hétérogène en termes de langues, de cultures, de niveaux de scolarisation et de projets. Il s'agit également d'un public « fragilisé » avec lequel il faut éviter de créer des blocages, voire en défaire. De ce fait, le formateur doit faire preuve d'une grande capacité d'adaptation, se décentrer, tenir compte des caractéristiques du public et adapter son enseignement, ce pour quoi il a besoin d'accompagnement, de formation, mais aussi de ressources. Ainsi, la prise en compte des caractéristiques du public a donné naissance à un cadre didactique spécifique : le FLI.

### *2.1.3. Cadre didactique*

Tout d'abord, le public des ASL apprend le français en immersion, dans un contexte homoglotte, ce qui le différencie d'un public apprenant le français à l'étranger, en milieu hétéroglotte. Son apprentissage est à la fois guidé, dans le contexte des cours, et non guidé, en milieu social<sup>7</sup>. Le champ didactique de l'enseignement du français aux migrants se distingue donc du français langue étrangère (FLE), pensé pour l'apprentissage du français à l'étranger, en milieu exolingue. Il se rapproche du concept de français langue seconde (FLS), qui désigne l'enseignement du français dans des pays francophones, où le français a une valeur institutionnelle (il peut être par exemple enseigné à l'école), bien qu'il reste le plus souvent minoritaire dans les usages. Ainsi, certains auteurs ont rattaché l'enseignement du français en France au FLS, Toutefois, les deux contextes sont bien différents et Adami (2012 : 28) estime par exemple que ce rattachement constitue une « distorsion de la notion d'origine et reste un pis-aller ».

---

<sup>7</sup> Comme il a été évoqué, de nombreux apprenants des ASL ont très peu de contacts avec l'extérieur et donc peu d'occasions de pratiquer le français.

L'enseignement du français aux personnes migrantes se situe donc à la croisée de différentes notions et est longtemps resté sans cadre didactique propre. Adami (2012) souligne qu'il existe peu de recherches dans le domaine de la formation linguistique des migrants. En outre, encore peu de ressources sont conçues spécifiquement pour des publics migrants. Quelques manuels ont été publiés, notamment pour les niveaux débutants, mais ils restent rares et pas toujours satisfaisants sur le plan didactique, ce qui amène les formateurs à beaucoup créer leurs propres ressources. Toutefois, en 2011, un référentiel Français Langue d'Intégration (FLI) a été créé. Réalisé par des spécialistes du domaine, son objectif était de prendre en compte les besoins spécifiques des publics allophones en France. Ce référentiel a servi de base à la création d'un label Français Langue d'Intégration (FLI). Les organismes devraient obtenir cette labellisation pour prétendre à des financements. Ce label a suscité de vives critiques, décrié comme un outil de contrôle trop fort des financeurs, et attaqué sur la définition des valeurs républicaines imposées dans le programme de formation. Ainsi, le domaine du FLI était à peine né qu'il a été délaissé, du fait de sa mauvaise presse liée à cette labellisation. Il a toutefois donné naissance à des outils spécifiques. Par ailleurs, la prise en compte de la spécificité de ce public se traduit en 2006 par la création par la France du niveau A1.1 (infra A1), sur la base du référentiel du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce niveau est validé par un nouveau diplôme : le Diplôme initial de langue française (DILF), pour « permettre aux migrants les moins scolarisés et les plus en difficulté à l'écrit d'obtenir un diplôme reconnu » (Adami, 2012 : 16).

## ***2.2. Une professionnalisation des acteurs de la formation linguistique***

Les années 90 ont été marquées par l'intervention croissante de l'État dans le domaine de la formation linguistique des migrants (Adami, 2012) du fait notamment d'une évolution des dynamiques migratoires. En effet, si jusque dans le milieu des années 70, l'immigration en France a été caractérisée par des allées et venues de travailleurs immigrés (Adami, 2012), les personnes migrantes ont par la suite davantage cherché à s'établir durablement. Cette intervention croissante s'est accompagnée d'une élévation des critères imposés aux structures pour bénéficier de subventions au titre de la formation des personnes migrantes et du contrôle de leurs missions, participant à une professionnalisation du secteur.

### ***2.2.1. Une frontière floue entre formations professionnelles et formations associatives***

Adami affirme que la très grande majorité des organismes de formation linguistique des adultes migrants sont désormais professionnalisés et fonctionnent sans faire appel à des

bénévoles : « Le paysage de la formation des adultes migrants est représenté en France par près de cinq cents organismes de formation (OF). Ces organismes sont très largement professionnalisés et seule une minorité de structures accueille des formateurs bénévoles. » (Adami, 2012 : 18). En associant la formation linguistique des adultes migrants aux seuls organismes de formation, ces propos pourraient donner l'impression d'une quasi disparition du bénévolat pour l'enseignement du français. Mais ce serait oublier les centres sociaux et les associations caritatives comme la Croix-Rouge, le Secours Catholique ou les Restos du Cœur, qui proposent de nombreuses formations de français aux personnes migrantes, très largement animées par des bénévoles. La plupart du temps, une coordinatrice salariée supervise une équipe de bénévoles qui anime les formations. Selon les situations, elle peut travailler à temps complet ou à temps partiel, animer ou non des formations et assurer ou non d'autres fonctions, par exemple celles de Référente Famille. Dans des structures associatives comme la Croix-Rouge, même la coordinatrice peut être bénévole. D'après Passemard (2016), bien que les structures proposant des ASL se dotent de plus en plus de formateurs qualifiés, ces actions reposent encore majoritairement sur le bénévolat : Dans les ASL de l'agglomération grenobloise, 93 % des animateurs des ASL sont bénévoles, contre 7 % de salariés. Le modèle de l'action bénévole pour l'enseignement du français est donc loin d'avoir disparu.

En s'appuyant sur les constats d'Adami et de Passemard, on pourrait être tenté de distinguer les organismes de formation professionnels, faisant appel à des salariés, le plus souvent formés en FLE, et les associations, qui proposent des cours de français quasiment gratuits animés par des bénévoles, généralement sans formation initiale dans le domaine. Mais la frontière n'est pas aussi nette. En effet, certaines structures associatives peuvent être agréées comme organisme de formation. C'est le cas du centre social où s'est déroulé le projet, où la grande majorité des ASL est pourtant animée par des bénévoles. Par ailleurs, face à une baisse de leurs financements, certains centres sociaux s'orientent de plus en plus vers une offre de formation plus « professionnelle » et davantage tournée vers l'insertion et l'emploi, pour pouvoir prétendre à d'autres types de financements<sup>8</sup>. Cette entrée de structures associatives sur le terrain de l'insertion n'est d'ailleurs pas toujours accueillie d'un très bon

---

<sup>8</sup> C'est le cas du centre social où s'est déroulé le projet, qui, suite à une baisse de financements, a commencé à organiser des ateliers d'insertion professionnelle en 2020 et s'est tourné vers une entreprise en lui proposant une offre de formation professionnelle afin de capter des fonds privés.

œil par les organismes de formation « professionnels », qui y voient une concurrence<sup>9</sup>. Par ailleurs, ce glissement de l'offre associative vers l'insertion et l'emploi peut créer une tension. En effet, le risque est de proposer une offre de formation qui ne corresponde plus au public des centres sociaux, traditionnellement composé en grande partie de personnes ne pouvant pas prétendre aux formations sur prescription assurées par les organismes de formation<sup>10</sup>. Une telle offre pourrait ainsi laisser de côté des personnes n'ayant aucune autre possibilité de formation ou en intégrer d'autres, répondant aux critères administratifs nécessaires mais n'ayant pas de projet professionnel. Face à cette tension entre les critères des financeurs et la demande du public, certains centres sociaux font le choix de ne pas faire appel à des dispositifs de financement trop exigeants comme le Bop 104 pour pouvoir répondre plus librement aux besoins de leurs usagers.

Ainsi, la question des financements a une influence décisive sur l'offre de formation linguistique aux migrants. Plus les structures reçoivent de financements et ont des partenariats avec des organismes institutionnels comme Pôle Emploi, plus les publics correspondent aux critères d'intégration définis par l'État : primo-arrivants en situation régulière, non-ressortissants de l'Union européenne et ayant un projet professionnel. Ainsi, le centre social où s'est déroulé le projet doit, du fait des critères imposés par le Bop 104, doit accueillir une certaine proportion de personnes respectant ces critères. Il s'est donc vu contraint, en fin d'année, d'orienter des personnes qui n'y répondaient pas vers d'autres structures associatives. Par conséquent, la formation linguistique des personnes en marge de ces dispositifs : ressortissants de l'Union européenne, personnes présentes sur le territoire français depuis longtemps<sup>11</sup> ou en situation irrégulière, personnes n'ayant pas de projet professionnel – par exemple des femmes souhaitant se consacrer à leur foyer et à l'éducation de leurs enfants – est principalement prise en charge par des structures associatives ayant peu ou pas de restrictions imposées par leurs financements. Ainsi, bien que la frontière entre

---

<sup>9</sup> Cette information a été fournie par la coordinatrice des ASL du centre social.

<sup>10</sup> Là encore la frontière n'est pas si nette puisque certains usagers des ASL ont le profil du public des organismes de formation et inversement.

<sup>11</sup> Il serait faux de croire que les personnes habitant en France depuis plus de cinq ans n'ont plus besoin de formation de français. Les ASL accueillent des personnes résidant en France depuis de nombreuses années qui ont un niveau A1 ou inférieur à l'oral, ou qui sont à l'aise à l'oral mais ont des difficultés à l'écrit (niveau A1.1 ou infra). Plusieurs facteurs peuvent expliquer cela : intervention précoce de la formation initiale de l'OFII quand beaucoup n'y sont pas prêts psychologiquement (traumatismes dus à la situation dans le pays d'origine, fuite ou au parcours migratoire, difficile acceptation de l'exil), blocages, absence d'occasions de pratiquer la langue, difficultés d'apprentissage de l'écrit pour des personnes peu ou pas scolarisées...

organismes de formation professionnels et associations soit poreuse, deux types de publics pris en charge tendent à se dessiner.

### **2.2.2. Facteurs de professionnalisation de la formation linguistique des migrants**

Par conséquent, du fait notamment des critères imposés par les financeurs, on assiste à une professionnalisation importante de la formation linguistique des personnes migrantes. C'est ce que pointe Adami (2012) dans l'extrait cité au début de la sous-partie précédente. L'auteur explique cela à la fois par une intervention croissante de l'État dans la formation linguistique et une professionnalisation du domaine du FLE, qui a débuté dans les années 1970 et s'est amplifiée dans les années 1980. Selon lui, ces deux éléments ont conduit à une véritable rupture en 1995 : « le passage du système de la subvention à celui de l'appel d'offres », qui a « profondément modifié le paysage [de la formation] » (Adami, 2012 : 16). Ainsi, après une longue période pendant laquelle les structures ont bénéficié de subventions qu'elles pouvaient utiliser comme elles le souhaitaient, elles ont ensuite dû, pour obtenir des financements, répondre à certains critères et rendre des comptes aux financeurs. L'auteur indique que ce système d'appel d'offres a entraîné une accélération de la professionnalisation du secteur et la disparition de petites structures. Cette réduction des subventions a par conséquent conduit à une diminution de l'offre de formation, qui avait explosé au cours des années précédentes.

Outre cette professionnalisation du secteur de la formation linguistique des migrants, qui concerne aussi bien les acteurs salariés que les bénévoles, on assiste également à une professionnalisation du bénévolat dans tous les secteurs. Pujol explique que :

Par leurs missions, des organisations se substituent à la puissance publique. Leurs financements n'augmentent pas malgré un accroissement de leurs responsabilités. Parallèlement, le contrôle des financements publics est plus important. La rentabilité est devenue un élément clé de la gestion. (Pujol, 2009 : 25)

Mais l'auteur présente également d'autres facteurs, dont certains m'apparaissent particulièrement pertinents dans notre contexte. Il affirme tout d'abord que « [l]es missions de certaines associations sont souvent complexes et réclament la maîtrise de savoirs étendus, généralistes et spécifiques » (*op. cit.* : 24). S'il ne mentionne pas les ASL parmi les exemples cités, il me semble que cette complexité s'applique à l'animation d'ASL, qui nécessite des compétences didactiques. Il ajoute que « [c]ette complexité est renforcée quand la mission sert un public fragile » (*op. cit.* : 25). Là encore, les situations souvent difficiles du public des ASL au niveau administratif, psychologique ou professionnel paraissent justifier la

qualification de « public fragile ». C'est d'ailleurs cette qualification qui a valu aux organismes d'insertion, et notamment au centre social où s'est déroulé le projet, de poursuivre les formations en présentiel lors du confinement de novembre 2020. De plus, l'auteur souligne que « [l]e personnel salarié est présent dans l'environnement des bénévoles » (*ibid*). Ainsi, la professionnalisation et la hausse du niveau de formation des formateurs-coordonateurs salariés dans les centres sociaux a très certainement engendré une augmentation de leurs attentes vis-à-vis des bénévoles, participant au développement de la formation de ces derniers<sup>12</sup>.

### **2.2.3. La formation des acteurs de la formation**

La question de la professionnalisation est intimement liée à la question de la formation. Cette formation concerne en premier lieu les professionnels. La formation des enseignants de français langue étrangère s'est fortement développée à partir des années 60, dans un contexte de volonté de diffusion du français dans le monde, avec la création de plusieurs organismes de formation et de recherche spécialisés (Coste, 2015). Dans les années 80, on assiste à l'instauration d'une filière universitaire spécifique pour le français langue étrangère (FLE) (*ibid*). Coste décrit la création d'un cursus universitaire reconnu pour une discipline longtemps marginalisée comme « un coup de force » (*op. cit.* : § 33). Depuis, les filières FLE se sont largement développées dans toutes les universités françaises, ce qui s'est accompagné d'une hausse du niveau d'exigence des employeurs en termes de diplômes. Ainsi, la création d'un cursus universitaire de niveau Master constitue une reconnaissance de la discipline, des compétences indispensables à l'enseignement du FLE, et de la nécessité de la formation. Si cette formation universitaire concerne les futurs salariés, elle souligne le besoin en formation de tous les formateurs FLE, y compris bénévoles.

Par conséquent la formation des bénévoles des ASL constitue un enjeu pour les structures, non seulement d'un point de vue didactique, afin de mieux répondre aux besoins des publics, mais aussi du fait de la hausse du niveau d'exigence des financeurs en termes de compétences des formateurs, y-compris bénévoles. Ainsi, l'appel à projets 2020 du dispositif Bop 104<sup>13</sup>, évoqué précédemment, pour la région Auvergne-Rhône-Alpes stipule que pourront être financés :

---

<sup>12</sup> Dans le centre social où s'est déroulé le projet, la coordinatrice des ASL, formée et dotée d'une expérience dans le domaine de l'insertion, a été embauchée il y a une quinzaine d'années du fait d'une volonté de professionnalisation des ASL de la part du centre social et a initié un processus de formation des bénévoles.

<sup>13</sup> Cf. Annexe 1.



les projets visant à professionnaliser et à faciliter le travail des partenaires de l'intégration : accompagnement des intervenants (professionnels et bénévoles) par la formation, la création d'outils d'information, de formation, de mises en réseau d'acteurs, etc. dans les domaines intéressants les étrangers primo-arrivants.

Lors de l'entretien mené avec la coordinatrice des ASL du centre social, elle m'a affirmé que la formation des bénévoles était une préoccupation forte des financeurs lors des réunions.

Pour répondre à ces enjeux, plusieurs organismes proposent une formation des animateurs ASL, notamment bénévoles. C'est le cas du Radya, structure la plus connue présente en Ile-de-France. Ces missions sont également assurées par les Centres Ressources Illettrisme (CRI) au niveau des départements. Dans le Rhône, c'est le Centre Ressources AFI/Écrit 69 qui propose des formations gratuites aux bénévoles. Enfin, il faut signaler le lancement récent (juin 2021) d'un MOOC sur la formation linguistique des primo-arrivants par le CAVILAM-Alliance française de Vichy<sup>14</sup>. Ce MOOC s'adresse aux bénévoles et aux enseignants professionnels peu familiers de ce public. Financé par le Ministère de l'Intérieur, il illustre à la fois la préoccupation de l'État pour la formation des formateurs FLE s'adressant à des publics primo-arrivants et l'émergence d'un intérêt des organismes de formation de FLE traditionnels pour le domaine du FLI et l'enseignement bénévole.

Toutefois, malgré cette professionnalisation du secteur et le développement de l'offre de formation, l'activité de formation linguistique des personnes allophones reste socialement dévalorisée et les compétences nécessaires mal reconnues. Ce manque de reconnaissance est pointé notamment par Gloaguen-Vernet (2009). Je pense aussi à une formatrice FLE de ma connaissance, formée et expérimentée, à qui on avait demandé quand elle allait commencer à chercher « un vrai travail ». Par ailleurs, j'ai pu constater que quand l'activité était valorisée, c'était dans ses dimensions sociales et d'insertion, l'aspect linguistique étant laissé de côté, probablement parce qu'il paraît aller de soi. Cette dévalorisation est donc liée à une représentation erronée de ce qu'est l'apprentissage, et par conséquent l'enseignement d'une langue.

Ces représentations ont malheureusement une incidence négative sur la question de la formation des acteurs, en particulier bénévoles. Tout d'abord, certains bénévoles peuvent estimer ne pas avoir besoin de formation et refuser de se former. Mais ce sont parfois les

---

<sup>14</sup> Ce MOOC est disponible à la page suivante : <https://accompagner.cavilam.com/courses/course-v1:AEPAAF+MOOC+S1/about> (consulté le 29/07/2021).

structures qui ne voient pas l'utilité de leur formation. Une formation adaptée des bénévoles nécessite donc une évolution des représentations des individus comme des structures. Si l'évolution des représentations des acteurs associatifs dépasse de loin le cadre de ce projet, les représentations des bénévoles à propos de la formation linguistique des personnes migrantes, des compétences nécessaires à sa mise en œuvre, et par conséquent de la formation devront être prises en compte.

## **Chapitre 3. Genèse du projet**

À présent que le contexte du projet a été défini, je vais m'intéresser à sa genèse et expliquer comment il est né d'une expérience personnelle. Je présenterai ensuite l'ensemble du projet d'accompagnement et de formation des bénévoles du centre social en charge de l'apprentissage de français. Cela me conduira à la question du coenseignement comme forme de tutorat et de formation des bénévoles, qui fait l'objet de ce mémoire.

### ***3.1. Un projet né d'une expérience personnelle***

C'est mon expérience passée de bénévole au sein des ASL qui m'a permis d'identifier une problématique autour de la formation des bénévoles en charge de l'apprentissage du français dans les structures associatives, et qui m'a conduite à proposer un projet sur ce sujet au centre social dans lequel j'avais été embauchée

#### ***3.1.1. Mon expérience de bénévole dans les ASL***

J'ai débuté l'animation d'ASL en tant que bénévole dans un centre social à Lyon en 2017, où j'animais une séance hebdomadaire de deux heures avec un groupe de faux débutants. J'avais choisi l'enseignement du français car je pensais pouvoir y mobiliser mes compétences. Traductrice de profession, j'avais en effet une expérience de l'apprentissage des langues et une bonne maîtrise de la langue française. J'avais également donné quelques cours de soutien scolaire en anglais, une expérience qui m'avait plu.

J'ai d'abord eu un entretien avec la coordinatrice. J'ai ensuite observé une séance qu'elle animait avec le groupe que j'allais reprendre par la suite. Cette observation n'a pas suscité de questions particulières de ma part ; tout s'y était bien déroulé et la formatrice suivait un manuel que j'allais pouvoir utiliser. La semaine suivante, j'ai pris en charge seule l'animation de cet ASL. Dès cette première séance, j'ai réalisé tout ce qu'il me manquait pour pouvoir aider les apprenants à progresser dans leur apprentissage du français, tant du point de vue didactique que de l'animation. Même en suivant un manuel, je ne savais pas forcément comment amener les contenus, certaines questions d'apprenants sur des règles de français m'ont prise au dépourvu, mes explications n'étaient pas toujours claires et j'avais parfois du mal à comprendre les apprenants. De plus, l'une des apprenantes perturbait le cours, ce que j'avais beaucoup de difficultés à gérer. Ma bonne volonté et mon expérience d'apprenante en langues dans un contexte scolaire étaient donc loin de suffire pour animer un ASL.

Pendant tout cette année, je me suis énormément investie dans la préparation des séances et dans une sorte d'auto-formation. J'ai passé des heures à rechercher des activités et des conseils sur Internet, ainsi qu'à échanger avec ma sœur, formatrice FLE en Alliance française depuis des années. J'ai également étudié un MOOC sur l'enseignement du FLE. Chaque nouvelle séance provoquait une cascade de questionnements auxquels je tentais de répondre. Malgré tout, j'ai trouvé l'expérience extrêmement stimulante, alliant l'échange, l'observation, l'analyse, la créativité et la langue. Assez vite, l'idée a germé de faire de l'enseignement du français langue étrangère mon métier. L'année suivante, j'ai donc entrepris de débiter une formation de FLE à distance en vue d'une reconversion.

### ***3.1.2. Identification d'une problématique autour de la formation des bénévoles***

Cette première année de bénévolat, ainsi que la suivante, pendant laquelle j'ai été bénévole dans une autre structure, m'ont ainsi permis d'identifier la difficulté d'animer un ASL sans formation initiale, mais également un manque d'accompagnement à mes yeux des bénévoles par les structures, pouvant générer des pratiques d'enseignement que je jugeais inadaptées de la part de certains bénévoles.

Dans le premier centre social où j'avais été bénévole, on ne m'a pas expliqué ce qu'était un ASL, ni indiqué que je pouvais suivre des formations gratuites au Centre Ressources. L'observation de cours que j'avais faite, bien que nécessaire pour comprendre comment se déroulait un ASL, ne m'a pas réellement aidée à animer des séances. Par ailleurs, j'ai très peu échangé avec la coordinatrice, qui était encore en cours lorsque je terminais le mien. Dans la seconde structure où j'ai été bénévole (une antenne de la Croix-Rouge), le protocole d'intégration était sensiblement le même : entretien avec la coordinatrice et observation de deux séances animées par des bénévoles. Bien que la Croix-Rouge propose des formations, je n'ai eu aucune information à ce sujet. Je ne jette pas la pierre aux coordinatrices, que j'estime beaucoup, mais il me semble que la complexité de l'enseignement du FLE et le besoin en accompagnement des bénévoles sont globalement sous-estimés par les structures. Par ailleurs, les échanges que j'ai pu avoir avec d'autres bénévoles au cours de ces deux années, ainsi que les observations de séances animées par des bénévoles la deuxième année, m'ont mise face à des discours parfois rudes vis-à-vis des apprenants et à des pratiques d'enseignement que je jugeais peu adaptées. J'ai par exemple entendu des bénévoles se plaindre du niveau médiocre des apprenants de leur groupe, considérés comme « nuls ». Il m'a semblé que ce type de discours était l'expression d'un sentiment d'impuissance par rapport à la possibilité de faire progresser les apprenants. Je le relie par conséquent à une

absence de formation spécifique – formation que les bénévoles peuvent rejeter, n’ayant parfois pas conscience de leurs lacunes<sup>15</sup>. Cette impuissance pouvait être visible également dans les séances observées, par exemple lorsque la communication avec un apprenant ayant une plus faible maîtrise du français que les autres était difficile, ce qui finissait par conduire le bénévole à le laisser de côté. Dans ces conditions, les groupes d’apprenants dans les structures associatives s’étiolaient souvent en cours d’année – comme le mien s’était étiolé la première année, se réduisant finalement à quelques « fidèles ». Face à cela, certains bénévoles ont conscience de manquer d’éléments pour proposer un enseignement satisfaisant et, souvent un peu démunis, cherchent à progresser, tandis que d’autres semblent ne pas voir le caractère inadapté de leur pratique.

### ***3.1.3. Un projet de formation des bénévoles des ASL mené au centre social***

Ainsi, lorsque j’ai été embauchée comme formatrice FLE à temps partiel dans un centre social en novembre 2020 et que j’y ai vu l’opportunité d’y faire mon stage de Master 2, le projet que j’ai proposé à ma structure s’est aussitôt imposé : l’accompagnement et la formation des bénévoles en charge des ASL. Dans ce centre social, l’accompagnement et la formation étaient beaucoup plus présents que dans les structures que j’avais connues. En plus des observations d’ASL en début de parcours, une réunion trimestrielle était organisée avec les bénévoles (réunions qui n’existaient ni dans le premier centre social, ni à la Croix-Rouge) et ces derniers bénéficiaient d’une formation thématique annuelle au centre social, dispensée par le Centre Ressources du Rhône. Je n’étais donc pas sûre que le centre social juge utile de renforcer ce dispositif, qui me semblait déjà satisfaisant. Mais lorsque je lui ai présenté le projet, la coordinatrice l’a jugé intéressant. Quant à la direction, elle y a vu une opportunité dans un contexte de « crise » du bénévolat dans lequel il était de plus en plus difficile de recruter de nouveaux bénévoles, confrontée à un amenuisement de l’équipe des ASL et à des enjeux en termes d’attraction et de rétention de nouveaux bénévoles.

Ainsi, c’est moi qui ai défini mes missions et le projet de formation des bénévoles, qui comprenait plusieurs composantes. J’ai d’abord réalisé un état des lieux du dispositif existant, des pratiques et des besoins en formation des bénévoles par le biais d’un entretien avec la coordinatrice et d’entretiens individuels avec les bénévoles, afin de définir des actions de formation pertinentes. J’ai ensuite créé un Guide du formateur ASL, visant à

---

<sup>15</sup> C’était justement le cas dans le premier centre social où les bénévoles, en place depuis de très nombreuses années, refusaient toute formation.

faciliter l'intégration des nouveaux bénévoles. L'objectif était de fournir des informations contextualisées sur l'activité d'apprentissage du français au centre social, et de présenter le concept d'ASL, quelques éléments de terminologie, ainsi que des ressources adaptées. De plus, les entretiens avec les bénévoles ayant fait émerger la pertinence d'un référentiel présentant différentes thématiques pouvant être abordées dans le cadre d'un ASL, un référentiel a été compilé à partir de différents documents existants<sup>16</sup>.

Enfin, une dernière action de formation a émergé au cours du projet, avec l'arrivée d'un nouveau bénévole dans l'équipe début 2021. Après avoir assisté à l'entretien préliminaire avec la coordinatrice des ASL, j'ai été chargée de son suivi et lui ai proposé d'animer les séances avec lui pour lui permettre de démarrer sereinement. C'est cette expérience de coenseignement comme forme de tutorat pour la formation des bénévoles des ASL qui fait l'objet de ce mémoire.

### **3.2. *Problématique et démarche méthodologique***

Cette expérience de coenseignement pour la formation d'un nouveau bénévole était alors inédite au centre social. La question se posait donc de savoir si ce type de dispositif était ou non pertinent et efficace dans ce contexte. Pour y répondre, j'ai mis en place une recherche-action et utilisé plusieurs méthodes de recueil des données, en adoptant une démarche ethnographique.

#### **3.2.1. *Problématique***

J'ai choisi de faire porter mon mémoire sur cette expérience de coenseignement car l'enseignement en binôme est encore relativement peu développé en contexte associatif<sup>17</sup> et fait l'objet de peu d'écrits, si ce n'est par rapport à des dispositifs existants en contexte scolaire. Ce mémoire propose d'étudier de façon « scientifique » une expérience empirique née d'un vécu personnel et d'une forme d'intuition. Il s'agit de sortir du ressenti et de l'impression pour analyser l'expérience et évaluer ses résultats en se fondant sur des faits et sur un étayage théorique.

---

<sup>16</sup> Il s'agissait des fiches thématiques du Guide descriptif du Radya ([http://www.aslweb.fr/media/cms\\_page\\_media/86/Guide1.pdf](http://www.aslweb.fr/media/cms_page_media/86/Guide1.pdf)), de fiches du Kit pédagogique FLI du Crapt Carrli ([https://parol-grandest.fr/images/outils\\_ressources/kit\\_FLI/kit\\_fli\\_vie\\_professionnelle\\_crapt\\_carrli\\_2016.pdf](https://parol-grandest.fr/images/outils_ressources/kit_FLI/kit_fli_vie_professionnelle_crapt_carrli_2016.pdf)) et d'un référentiel Vie citoyenne créé en 2014 par le groupe inter ASL, avec plusieurs bénévoles et l'accompagnement du Centre Ressources Illettrisme du Rhône.

<sup>17</sup> Les pratiques en ASL sont extrêmement hétérogènes d'une structure à l'autre et parfois d'un territoire à l'autre. Le coenseignement, relativement rare dans les structures associatives de la région lyonnaise, semble plus développé par exemple à Grenoble.

Je pars du postulat qu'un dispositif d'intégration des nouveaux bénévoles fondé sur des observations de cours et un accompagnement pédagogique en dehors des séances, avec des formations ponctuelles, reste parfois insuffisant pour permettre une prise en charge sereine d'ASL par les bénévoles, les laissant généralement un peu démunis, en particulier dans les premiers temps. Ma problématique est donc la suivante : en quoi le coenseignement peut-il constituer un mode de tutorat pertinent qui permette à des bénévoles non-formés et sans expérience de l'enseignement de débiter dans l'animation d'un ASL ? J'émet l'hypothèse que le coenseignement présente un intérêt pour la formation des nouveaux bénévoles, d'une part en termes de sécurisation, et d'autre part pour l'assimilation de bonnes pratiques pédagogiques au niveau de la conception et de l'animation des séances. Il s'agira de déterminer selon quels aspects le coenseignement peut être adapté dans notre contexte, quelles peuvent en être les modalités et quelles en sont les limites.

### **3.2.2. Cadre de la recherche-action**

Pour répondre à ces questions, une démarche de recherche-action a été mise en œuvre en expérimentant le dispositif en contexte avec un nouveau bénévole, Ryad<sup>18</sup>. Ryad et moi-même avons ainsi coanimé un ASL hebdomadaire d'écrit faux débutant de 1h30 pendant deux mois, de fin avril à juin, ce qui représente neuf séances au total<sup>19</sup>. Cet ASL s'adressait à un groupe de six apprenantes de niveau A1 à B1 à l'oral, et infra A1 à A1 à l'écrit, d'âges et d'origines très variés.

Le coenseignant tutoré, Ryad était un homme de 35 ans, algérien, dont les langues premières sont l'arabe et le français. Il parlait français avec son père, Français d'origine algérienne, et arabe avec sa mère. Enfant, il se rendait régulièrement en France pour rendre visite à sa famille. Il a commencé les cours de français à l'école à l'âge de 10 ans et a fait par la suite des études de commerce pendant plusieurs années en Algérie, où tous les cours se déroulaient en français. Il a ensuite exercé le métier de préparateur en pharmacie avant d'arriver en France et de travailler sur des chantiers. Il n'avait aucune expérience de l'enseignement, mais du fait de ses compétences en langues, il avait été amené à aider d'autres personnes migrantes par rapport à des tâches écrites ou à faire de l'interprétariat.

---

<sup>18</sup> Tous les prénoms cités dans ce mémoire ont été modifiés à des fins d'anonymisation des données.

<sup>19</sup> Cet ASL a débuté et s'est terminé en même temps que le coenseignement. Il s'agissait donc d'une période de formation très courte pour les apprenantes.

La coenseignante tutrice, moi-même, était une femme de 35 ans, française, dont la langue première est le français. Après avoir été traductrice pendant 10 ans, elle a entamé une formation universitaire de FLE. Au moment de l'expérimentation, elle était en deuxième année de Master. Elle avait deux ans d'expérience de l'enseignement en ASL en tant que bénévole et 6 mois d'expérience en tant que formatrice salariée à mi-temps dans le centre social où s'est déroulée la recherche-action.

L'objectif de cette expérience de coenseignement était en premier lieu de permettre à Ryad de démarrer l'animation d'ASL dans un contexte sécurisant. Il s'agissait également à la fois de lui permettre d'observer une formatrice professionnelle pour tenter de transmettre des bonnes pratiques d'animation et de l'observer afin de lui faire des retours formatifs sur sa pratique. Enfin, le dernier objectif consistait à l'aider pour la préparation des séances, qui constitue une grande difficulté pour un enseignant débutant : construction d'une séance cohérente, création d'activités adaptées au niveau et aux besoins des apprenants et travail des différentes compétences langagières en faisant le lien entre elles. Par ailleurs, au-delà de l'accompagnement de Ryad, cette expérimentation devait servir de base à la mise en place éventuelle d'un dispositif de tutorat au centre social à la rentrée, selon lequel un bénévole expérimenté accueillerait dans son cours un nouveau bénévole pour une période de coenseignement de plusieurs séances avant que ce dernier ne prenne en charge seul un ASL. Il s'agissait donc également de formaliser l'expérience pour en tirer des enseignements qui facilitent la mise en place de ce nouveau dispositif.

### ***3.2.3. Méthodologie de recherche***

Pour cette recherche-action, plusieurs méthodes de recueil des données ont été mises en œuvre :

- **Entretien avec la coordinatrice responsable des ASL** : présentation du dispositif existant et des actions de formation menées par le passé, ainsi que leur réception par les bénévoles.
- **Entretiens semi-directifs avec les bénévoles du centre social animant des ASL.** J'ai mené des entretiens avec sept des huit bénévoles des ASL. Ces entretiens se sont déroulés en présentiel, par téléphone ou en visioconférence et ont duré entre 40 minutes et 2h15, soit 9 heures en tout. J'ai interrogé les bénévoles sur leur parcours, leur pratique, leurs débuts, les échanges avec la coordinatrice et les autres bénévoles et leur rapport au bénévolat et au centre social. J'ai également recueilli leur avis sur le projet. J'ai ainsi découvert une équipe très impliquée, qui ne faisait



pas état de difficultés particulières par rapport à l'animation d'ASL. Ces bénévoles n'ayant pas bénéficié d'une période de coenseignement à leurs débuts, la comparaison de leurs ressentis avec celui du nouveau bénévole devait permettre d'apporter un éclairage sur l'expérience de coenseignement comme forme de tutorat.

- **Participation observante lors des séances de coenseignement.** Pour en rendre compte, j'ai tenu un carnet de bord, qui comportait un synopsis des séances et mes observations sur chaque séance. Je n'ai pas utilisé de grille pour ces observations : je les rédigeais de manière assez libre, en général peu de temps après la séance. La trame était cependant toujours la même : déroulement de chaque activité, observation du bénévole, observation de la coanimation, auto-observation.
- **Entretiens semi-directifs avec deux bénévoles extérieurs au centre social ayant une expérience du coenseignement,** afin de venir étayer les informations recueillies lors de l'observation et d'enrichir l'analyse. Le premier entretien a été mené avec Nicolas, ancien bénévole du projet Co-FormER<sup>20</sup>, au tout début de la période de coenseignement et m'a donné des indications sur la façon de conduire ces séances à deux. Le deuxième a été mené avec Chloé, ancienne bénévole en contexte associatif, après la fin de la période de coenseignement et m'a permis d'enrichir ma réflexion sur cette expérience. Par ailleurs, Chloé avait enseigné en binôme avec une étudiante ayant déjà une expérience de l'enseignement, de qui elle avait voulu apprendre, ce qui faisait écho à l'expérience avec Ryad. Ces entretiens ont duré au total 2h51 et ont été réalisés en visioconférence.
- **Entretien de bilan avec Ryad,** réalisé en fin de formation dans le but d'évaluer cette expérience.

Cette recherche a été menée selon une démarche ethnographique, via une participation observante. Ma position de « chercheuse », très spécifique du fait de ma forte implication, a engendré une tension entre participation et observation. Je me suis trouvée prise dans « la contradiction pratique que représente le fait d'être à la fois partie prenante du jeu social et observateur distancié » (Soulé, 2007 : 129). L'immersion totale dans mon terrain a généré un manque de recul et d'objectivité (Soulé, 2007). Une certaine distanciation n'a pu se faire

---

<sup>20</sup> Ce dispositif a été mis en place par le Réseau université sans frontières à l'université Grenoble Alpes. À travers ce dispositif, des étudiants de différentes disciplines (FLE, mathématiques, anglais, informatique, éco-gestion) donnent des cours en binômes à des groupes d'adultes en exil. Le FLE constitue la matière la plus demandée et la démarche adoptée est dans la lignée de celle des ASL.: <https://coformer.univ-grenoble-alpes.fr/>

que par la rédaction d'un carnet de bord, juste après les séances, puis par l'analyse à partir de ces écrits. Par ailleurs, la qualité de recueil des données a pâti de la mise au second plan de l'observation (Soulé, 2007), puisque la participation et l'observation ne se sont pas faites dans la même temporalité. Mais ma position a également constitué une richesse, de par mon « implication interactionnelle et intersubjective », qui a peut-être permis une meilleure compréhension de ce qui était en train de se dérouler (Soulé, 2007), en me permettant d'orienter mon analyse. Ainsi, plutôt que de chercher une parfaite objectivité, impossible dans mon cas et de toute façon certainement largement illusoire, j'ai tenté de m'appuyer sur la richesse de ma posture d'actrice, plutôt que de simple observatrice.

## **Partie 2**

-

## **Cadrage théorique**

## **Chapitre 4. Le bénévolat : une notion complexe à la croisée des intérêts**

La mise en place d'un dispositif de formation à destination des bénévoles nécessite en premier lieu de s'interroger sur ce qu'est le bénévolat. Le statut de bénévole étant très différent de celui de salarié, il s'agit d'en étudier les spécificités et de questionner le lien entre les bénévoles, leur pratique et leur structure, d'autant que les travaux sur la formation des formateurs ne traitent pas du bénévolat. Ainsi, j'étudierai en premier lieu ce qu'est le bénévolat et son contexte actuel, avant d'analyser la spécificité du lien entre les bénévoles et leur structure.

### ***4.1. Définition et contexte du bénévolat***

Le terme « bénévole », vient du latins *bene* et *volum*, et signifie, qui veut le bien, mais sa définition apparaît bien plus complexe. Le concept de bénévolat possède de nombreuses composantes. Par ailleurs, les motivations et les profils sont variés et les pratiques semblent être en pleine évolution, ce qui amène certains à parler de « crise » du bénévolat.

#### ***4.1.1. Définition***

Pujol (2009) souligne la difficulté de définir le bénévolat et son absence de statut juridique. On pourrait le caractériser en creux par opposition au salariat, c'est-à-dire par l'absence de rémunération et de lien de subordination juridique. Toutefois, cette définition semble insuffisante aux yeux de l'auteur, qui en propose une autre selon huit composantes, qui présente l'avantage d'aborder les différentes facettes du bénévolat, faisant en quelque sorte une synthèse de différentes définitions : « le bénévolat est un [1] engagement [2] au service de l'intérêt général, [3] dans une organisation formelle ; [4] il ne concurrence pas un emploi rémunéré ; [5] il est susceptible de faire l'objet d'une sélection ; [6] c'est un don de temps et de compétences qui s'effectue [7] en dehors du temps professionnel [8] et familial » (*op. cit.* : 5). Il précise que l'importance de ces différentes composantes varie en fonction des situations et des auteurs. Les critères 5 et 6, qui avancent les notions de sélection et de compétences, font apparaître un aspect « professionnel », qui renvoie à une « professionnalisation » du bénévolat pour la formation linguistique des migrants, présentée dans la première partie de ce mémoire. Pujol (2009) ajoute trois composantes du bénévolat qui ne peuvent quant à elles admettre aucune nuance : il doit s'agir d'un acte (9) volontaire,

(10) gratuit et (11) non soumis à une subordination juridique (contrat de travail)<sup>21</sup>. Ainsi, la composante 10 de gratuité différencie le bénévolat du volontariat, notion proche mais qui implique une indemnisation financière du volontaire, ainsi qu'un contrat. Se pose alors la question de savoir pourquoi des individus souhaiteraient volontairement travailler gratuitement. Qui sont ces personnes et quelles sont leurs motivations ?

#### **4.1.2. Profils et motivations des bénévoles**

Ferrand-Bechmann (2000) rappelle que le bénévolat a de tout temps existé à des fins solidaires. Il est à la fois l'héritier de la charité exercée par les classes aisées et du militantisme du mouvement ouvrier. Les bénévoles, qui avaient été un temps remplacés par des professionnels de l'action sociale, sont réapparus avec la crise économique et la montée de l'exclusion. Selon Pujol (2009 :15), « la baisse de l'influence syndicale, le doute à propos de la crédibilité de l'action politique ont favorisé une reprise en main "citoyenne" des missions à caractère d'intérêt général ». Ferrand-Bechmann (2000 : 9) explique le bénévolat par une société qui manque de sens. Il permettrait de « combler un vide, une désespérance ». Aujourd'hui, selon une étude publiée par France Bénévolat en 2019 et réalisée par l'IFOP<sup>22</sup>, la France compterait 20 millions de bénévoles, dont 13 millions au sein d'associations, un taux d'engagement resté stable ces dernières années. L'étude souligne une progression de l'engagement ponctuel (57 % en 2019) et une baisse de l'engagement régulier, soit au moins hebdomadaire (33 % en 2019, contre 45 % en 2010).

Il est difficile d'établir un profil type du bénévole sur le plan sociologique (Pujol : 2009). On note une augmentation de l'engagement chez les jeunes, qui semblent se tourner davantage vers un bénévolat occasionnel. L'engagement des femmes progresse également. Elles sont aujourd'hui plus nombreuses que les hommes à être bénévoles (52 %), une tendance qui s'est inversée par rapport à 2010. L'enquête de l'IFOP indique en outre que l'engagement bénévole croît à mesure que le niveau d'étude augmente. Concernant les domaines d'intervention, les bénévoles se tournent en premier lieu vers le « social-caritatif » (30 %), puis vers les loisirs (23 %) et les activités sportives (21 %) (Enquête IFOP, 2019).

---

<sup>21</sup> La pratique de la signature de contrats de bénévolat ou d'autres types d'engagement s'est néanmoins développée ces dernières années (Ferrand-Bechmann, 2011). Plusieurs cas de requalification de contrat de bénévolat en contrat de travail par les tribunaux ont d'ailleurs eu lieu.

<sup>22</sup>[https://www.francebenevolat.org/sites/default/files/DOCUMENTATION/ETUDE\\_Evol%20b%C3%A9n%C3%A9volat%20associatif%20en%202019\\_DEF.pdf](https://www.francebenevolat.org/sites/default/files/DOCUMENTATION/ETUDE_Evol%20b%C3%A9n%C3%A9volat%20associatif%20en%202019_DEF.pdf)

	Taux d'engagement associatif	Répartition par âge
15/34 ans	22%	28
35/49 ans	22%	23
50/64 ans	20%	20
65 ans et +	31%	28
Total population de 15 ans et plus <sup>7</sup>	24%	100

Figure 1. Tableau de répartition des bénévoles par tranche d'âge en 2019 (Enquête IFOP, 2019 : 7)

Concernant les motivations, si le bénévolat est un don, « [i]l n'est pas une contribution réalisée sans espoir de retour. le bénévole attend que le don de son temps lui apporte des satisfactions » (Pujol, 2009 : 17). Certains auteurs (Pujol : 2009, Ferrand-Bechmann : 2000) distinguent des motivations altruistes (agir pour une cause, aider les autres) et des motivations personnelles (s'épanouir, rencontrer d'autres personnes, gagner de l'expérience pour trouver du travail), qui cohabitent le plus souvent. Pujol (2019 : 17) cite comme premier motif déclaré « être utile à la société, faire quelque chose pour les autres » (66,1 %), puis « rencontrer des personnes ayant les mêmes préoccupations, se faire des amis » (58,5 %), et ensuite « s'épanouir, occuper son temps libre » (48,5 %)<sup>23</sup>, ce qui illustre bien cette dualité entre agir pour les autres et agir pour soi. Cette question des motivations est essentielle pour les structures, dans la mesure où « [c]onnaître les motivations, c'est, pour les organisations, être en capacité de satisfaire les termes de l'échange. En cela, la connaissance est un acte de gestion » (Pujol, 2009 : 18). Nous verrons dans la seconde partie de ce chapitre comment l'échange est justement au cœur de la relation entre le bénévole et sa structure. Par ailleurs, cette capacité des associations à répondre aux attentes des bénévoles en proposant une gestion adaptée semble particulièrement nécessaire dans un contexte où les associations font état d'une difficulté à attirer de nouveaux bénévoles et à les retenir.

#### **4.1.3. Une crise du bénévolat ?**

« 96 % des associations disent manquer de bénévoles » (Pujol, 2009 : 23). C'était notamment le cas du centre social où s'est déroulé le projet, dont la direction était préoccupée par la question du recrutement de nouveaux bénévoles. Cette problématique est

---

<sup>23</sup> L'auteur se fonde sur l'ouvrage de Prouteau L. & Wolff F.-C., « Donner son temps, les bénévoles dans la vie associative », Économie et Statistiques, n°372, 2004. Plusieurs motivations ayant pu être déclarées par un même sondé, la somme de tous les pourcentages n'est pas égale à 100 %.

particulièrement prégnante pour les ASL, qui font appel à la plus grande équipe de bénévoles au sein du centre social, et dont l'activité dépend très largement des bénévoles, qui animent seuls les séances<sup>24</sup>. Du fait de cette difficulté des associations à attirer des bénévoles, une « crise du bénévolat » est régulièrement évoquée. Paradoxalement, les enquêtes et les chercheurs font apparaître que l'engagement bénévole ne cesse de croître. Comment expliquer alors cette situation apparemment contradictoire ?

Il semblerait que plutôt qu'à une crise et à une baisse de l'engagement, nous soyons face à une mutation. Tout d'abord, Pujol (2009 : 23) met en avant « le renforcement de la concurrence, avec la variété des actions proposées », associée à « la méconnaissance d'outils de recrutement et de fidélisation ». De plus, les formes du bénévolat évoluent. Comme il a été vu précédemment, le bénévolat ponctuel se développe, au détriment du bénévolat régulier. Les attentes des bénévoles changent également. Le bénévolat militant, impliquant l'adhésion totale à un projet, recule pour laisser place à d'autres formes d'engagement :

Le bénévolat plaisir (ou à la carte) gagne du terrain sur le bénévolat ancré, de mission. Dans leur recherche, les futurs bénévoles manifestent une exigence croissante : revendication plus importante du droit de s'exprimer, recherche d'efficacité vis-à-vis de la structure (les résultats atteints), souhait d'apprentissage et de développement personnel, besoin individuel de reconnaissance (rarement formulé). (Pujol, 2009 : 24)

Cette exigence des bénévoles apparaît aussi dans l'enquête de l'IFOP : « une personne sur quatre explique son retrait du bénévolat associatif par la déception éprouvée devant les résultats et/ou par rapport à l'organisation de l'association » (Enquête IFOP, 2019 : 11). Aujourd'hui, « l'engagement bénévole s'apparente à une entente négociée et mutuellement profitable et non plus à un sacrifice de temps à sens unique pour le bénévole. » (Enquête sur la gestion des ressources humaines bénévoles, France Bénévolat, 2005 : 8)<sup>25</sup>.

Si la thèse d'une crise du bénévolat semble réfutée par les chercheurs, la question de la difficulté des associations à attirer des bénévoles ne doit pas pour autant être évacuée. Les constats de Pujol (2009) et de l'enquête IFOP semblent fournir des éléments à partir desquels les associations pourront mener une réflexion sur le bénévolat et faire évoluer leurs pratiques en matière de gestion des bénévoles si elles souhaitent préserver un fonctionnement intégrant le bénévolat. La recherche d'efficacité par les bénévoles décrite par Pujol et leur déception

---

<sup>24</sup> À cet égard, la situation des ASL est assez unique au sein du centre social dans la mesure où d'autres actions faisant très largement appel à des bénévoles, comme la ludothèque, fonctionnent selon le principe de bénévoles venant en appui aux salariés. Ainsi, l'absence éventuelle de bénévoles à la ludothèque ne remet pas en question la tenue des activités.

<sup>25</sup> <https://www.francebenevolat.org/sites/default/files/uploads/documents/GRH.pdf>

vis-à-vis des résultats obtenus évoquée dans l'enquête paraissent d'ores et déjà indiquer le rôle que peut jouer la formation des bénévoles dans cette gestion, non pas uniquement pour les structures (objectifs à atteindre), mais avant tout pour les bénévoles eux-mêmes (satisfaction personnelle due à de bons résultats).

#### ***4.2. Spécificité du lien entre les bénévoles et leur structure***

La question de la gestion des bénévoles et de la spécificité du lien avec les structures est essentielle. Si le bénévolat s'effectue en dehors de tout contrat, il repose néanmoins sur un engagement réciproque des deux parties. Par certains aspects, la forme de cet engagement entretient une ambiguïté avec la notion de travail. À la lumière de ces éléments, j'étudierai dans une troisième sous-partie les implications sur la gestion et la formation des bénévoles.

##### ***4.2.1. Le bénévolat : un engagement réciproque***

Bien que le bénévolat n'ait pas de cadre juridique, il ne se situe pas hors de tout cadre. Comme l'a évoqué Pujol (2009), il s'effectue au sein d'une structure reconnue, dotée d'un statut juridique. De plus, si le bénévole n'a pas de contrat de travail, il est très courant qu'on lui demande de signer une charte du bénévolat, par laquelle l'association et le bénévole s'engagent réciproquement. C'était le cas dans le centre social où s'est déroulé le projet. Cette charte, présentée à l'annexe 2, engage notamment le bénévole à respecter les valeurs de l'association et à « suivre les actions de formation proposées dans la mesure de ses disponibilités », en contrepartie de quoi l'association s'engage entre autres à informer le bénévole sur le contenu du projet associatif, à l'accueillir et à « assure[r] l'intégration des bénévoles et leur formation par tous les moyens nécessaires [...] : formation formelle, tutorat... ». On remarque à la fois que la formation se situe à la croisée des engagements des deux parties, et que l'obligation du bénévole à se former est pondérée par « la mesure de ses disponibilités », laissée bien sûr à sa libre évaluation. Ce deuxième élément nous ramène à l'aspect volontaire de l'engagement.

Tardif-Bourgoin (2013) analyse cet engagement réciproque en convoquant la notion de don/contre-don, mentionnée également par Pujol (2009). Selon cette théorie de Marcel Mauss, destinée à l'origine à expliquer le fonctionnement des sociétés primitives, tout don engendrerait un contre-don. Envisager le bénévolat à travers ce prisme semble extrêmement pertinent pour penser le rapport des bénévoles à leur structure. Si les bénévoles ne reçoivent aucune rémunération financière, leur action n'est pas pour autant purement gratuite. Ils attendent en retour un contre-don, qui peut prendre des formes matérielles ou affectives :



locaux, matériel, accompagnement, formation, reconnaissance... D'Elloy (cité par Tardif-Bourgoin, 2013 : 17) insiste sur cette nécessaire réciprocité de la part des structures : « Les associations attendent des bénévoles un engagement sur des compétences techniques assorti d'une capacité à collaborer et à respecter des échéances et des contraintes ; les bénévoles sont en droit d'attendre un accueil, un soutien, une formation ». Compte tenu du contexte de « crise » du bénévolat évoquée précédemment, les associations semblent avoir tout intérêt à ne pas négliger ce contre-don.

#### **4.2.2. Engagement citoyen ou travail gratuit ?<sup>26</sup>**

Les centres sociaux sont historiquement attachés à la culture du bénévolat. Ils défendent des projets portés par et pour les habitants et s'appuient sur les valeurs de l'éducation populaire, auxquelles il est fait référence dans la Charte fédérale des centres sociaux et socioculturels de France<sup>27</sup>. Ferrand-Bechmann (2005) souligne que les acteurs de l'éducation populaire sont souvent des non professionnels. Ainsi, le bénévolat correspond bien à cette notion d'éducation par des pairs, qui prend « le contre-pied d'une culture définie par la classe dominante » (Tardif-Bourgoin, 2013 : 4). Bien sûr, les centres sociaux se sont professionnalisés, mais ils font encore largement appel à des bénévoles. De plus, le bénévolat s'inscrit dans une volonté de solidarité, qui constitue l'une des trois valeurs mises en avant dans la Charte fédérale. De ce fait, « la place des bénévoles dans les centres sociaux est globalement reconnue et mise en valeur » (Tardif-Bourgoin, 2013 : 4).

Toutefois, ces valeurs de l'éducation populaire se trouvent confrontées à une « logique d'entreprise » croissante du monde associatif. La frontière entre bénévolat et travail est parfois floue (Ferrand-Bechmann, 2011) et les valeurs de l'engagement peuvent être utilisées par l'État, mais aussi par les structures pour obtenir un travail gratuit (Simonet, 2010). Simonet (2010) insiste en outre sur la proximité entre bénévolat et travail. Selon elle, le bénévolat ne s'oppose pas à l'emploi mais constitue bien une relation de travail entre le bénévole et sa structure. L'étrangeté du bénévole au monde du travail apparaît néanmoins comme un facteur de risque et de désordre, que les associations gèrent à l'aide de pratiques du monde de l'entreprise (recrutement, sélection, formation, profils de postes...)<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Le titre de cette sous-partie est emprunté au titre de l'ouvrage de Simonet (2010).

<sup>27</sup> <https://www.centres-sociaux.fr/ressources/charte-federale-des-centres-sociaux-et-socioculturels-de-france/>

<sup>28</sup> Simonet (2010) rejette pourtant le terme de « professionnalisation » pour se référer à ces pratiques, préférant celui d' « institutionnalisation ».

La question de l'ambivalence entre engagement et travail gratuit se pose pour les bénévoles des ASL. Dans la grande majorité des centres sociaux, ils préparent et animent seuls les séances, assurant les mêmes missions qu'un formateur salarié, même si les attentes et l'accompagnement diffèrent. Ils assument ainsi l'entière responsabilité de l'enseignement du français à des personnes pour qui l'apprentissage de la langue est une première nécessité. À cela s'ajoute un don de temps important, les associations exigeant un engagement régulier (intervention hebdomadaire) qui, comme nous l'avons vu, est progressivement délaissé. Ainsi, le contre-don de la structure doit être à la hauteur de l'investissement consenti.

#### **4.2.3. Gestion et formation des bénévoles**

Si les termes employés pour désigner le « management » des bénévoles sont empruntés au monde de l'entreprise, la gestion du bénévolat diffère de celle du salariat et nécessite une contrepartie, qui peut être symbolique ou matérielle (Simonet, 2010). Simonet (*op. cit.*) propose trois exemples de facteurs spécifiques à la gestion de bénévoles : la chaleur de l'accueil, la possibilité d'acquérir des savoir-faire et la reconnaissance. Cette spécificité est généralement reconnue par les responsables :

Le suivi des bénévoles, dans toutes ses facettes, constitue « l'âme » du management des bénévoles. Même s'ils ne sont pas familiarisés aux outils de management du bénévolat, les acteurs reconnaissent le plus souvent l'importance de former, communiquer, motiver, fidéliser. (Pujol, 2009 : 101)

La formation occupe donc une place importante dans cette gestion pour les structures, en permettant en premier lieu la bonne réalisation de ses missions par le bénévole, en renforçant ses compétences, voire en protégeant le bénévole et le bénéficiaire (Pujol, 2009). Mais elle présente aussi de nombreux bénéfices pour le bénévole : elle permet un enrichissement personnel, augmente la motivation, limite le stress et est porteuse de reconnaissance (*op. cit.*). Enfin, elle présente des avantages pour la structure puisqu'elle accroît le sentiment d'appartenance et peut permettre d'attirer de nouveaux bénévoles si son existence est connue (*op. cit.*). Ainsi, la question de la formation dépasse de loin l'amélioration de la qualité et semble essentielle à la fois en termes de contre-don et d'attraction et de rétention de nouveaux bénévoles.

Cette formation doit être « centrée sur les attentes du bénévole et les besoins du poste occupé » (*op. cit.* : 101) et peut prendre différentes formes : « formation individuelle par un autre bénévole qui suit un “canevas” de thèmes à aborder dans des conditions habituelles de travail », cours et conférences, échange de pratiques... (*op. cit.* : 107). Pujol (2009 : 101) souligne que « sans une motivation réelle de chaque acteur, elle est vouée à l'échec. Il est

impossible d'obliger un bénévole à suivre une formation »<sup>29</sup>. Parmi les freins possibles figurent le manque de temps, l'absence de conscience de ses lacunes et l'assimilation de la formation à une pratique scolaire (*op. cit.*). Enfin, la formation pourra être évaluée par différents moyens (questionnaire, entretien...), mais sa qualité « se mesure objectivement par ses résultats lorsque le participant est face à sa mission » (*op. cit.* : 108).

---

<sup>29</sup> Le refus de certains bénévoles de le faire peut néanmoins créer des tensions avec les structures, qui souhaiteraient qu'ils développent leurs compétences pour mieux répondre aux besoins du public. Selon Pujol (2000), la question de la formation doit être évoquée dès le premier entretien avec le bénévole qui, s'il ne souhaite pas se former ne devra pas se voir confier une mission nécessitant de développer ses compétences.

## Chapitre 5. La formation des formateurs

À présent que nous avons étudié la spécificité du bénévolat et ses implications pour la formation, il convient d'aborder les concepts et les outils à disposition en matière de formation des formateurs, notamment pour la formation des adultes. La notion de tutorat étant au centre du dispositif de coenseignement envisagé, elle sera étudiée dans une seconde partie.

### 5.1. Concepts et notions clés relatifs à la formation

Je présenterai en premier lieu les spécificités de la formation des adultes, l'andragogie, avant d'étudier la place centrale accordée à la pratique et à l'évolution des représentations dans la réflexion sur la formation, puis d'interroger le rôle du formateur.

#### 5.1.1. L'andragogie pour penser la formation des adultes

Les écrits sur la formation et l'apprentissage traitent principalement de la pédagogie relative aux enfants. L'andragogie (du grec *andros* : l'homme et *agogos* : le guide), née dans les années 1980, s'en distingue en proposant d'étudier les spécificités de la formation des adultes. Ces derniers présentent en effet plusieurs caractéristiques dont il est important de tenir compte pour la formation (Labruffe, 2005, Toihir, 2016, Chalvin, 1996b) :

- Ils possèdent un statut social et souhaitent être reconnus comme des adultes responsables à l'égal du formateur.
- Ils souhaitent davantage comprendre et pratiquer les savoir-faire.
- Ils sont curieux de ce qu'ils peuvent appliquer dans leur contexte (par opposition à une curiosité plus universelle des enfants).
- Ils possèdent une expérience et ont une facilité pour tout ce qui s'y rapporte.
- Leur succès dans la formation influence leur investissement.
- Ils font preuve d'une plus grande volonté de mise à l'épreuve de soi et de progression.
- Les motivations intrinsèques sont plus importantes que les motivations extrinsèques.

Les principaux leviers d'apprentissage pour les adultes sont donc la motivation, l'interaction et l'application pratique (Labruffe, 2005). Il en découle plusieurs principes pour la formation :

- « Une responsabilité d'apprentissage partagée : l'adulte doit pouvoir exprimer ses besoins et se fait juge et partie de la formation proposée. » (Toihir, 2016)
- Un apprentissage centré sur la pratique.

L'andragogie met ainsi l'accent sur la pratique et envisage le formateur comme un guide, un tuteur (Lemaire, 2005).

### **5.1.2. Une approche fondée sur la pratique et l'évolution des représentations**

Les notions de l'andragogie font écho aux concepts du courant constructiviste, dans la prise en compte de l'individualité et l'importance de la pratique pour les apprentissages. Selon ce concept, l'apprenant, qui s'est forgé son propre système de rationalité, doit construire lui-même ses connaissances, dans un processus d'autosocioconstruction, où le faire revêt une place centrale (Huber, 2007). La pratique et les interactions avec les pairs font émerger des décalages avec ses représentations, sous la forme de conflits cognitifs ou sociocognitifs, qu'il résout en faisant évoluer ces dernières, parvenant ainsi à un nouvel équilibre d'un niveau de complexité plus élevé (Huber, 2007). Toutefois, pour tirer tous les bénéfices de l'action, elle doit s'articuler avec un éclairage théorique (Develay, 1994).

L'approche des représentations cognitives de Moscovici qui en découle, selon laquelle les dissonances cognitives permettent une remise en question de nos croyances et une évolution de nos comportements (Chalvin, 1996a), apparaît centrale pour la formation des enseignants. Les représentations jouent un rôle déterminant dans l'enseignement, en particulier dans le domaine du FLE, où l'enseignement du français langue maternelle (FLM) constitue bien souvent un modèle pour les futurs enseignants (Cadet, 2005). Huber (2007) propose de d'abord faire émerger les représentations initiales. Une réflexion sur la pratique est ensuite nécessaire, par laquelle le praticien analyse sa propre action pour mieux comprendre ses façons de penser et d'agir, et peut faire évoluer ses représentations (Cadet, 2005). Cette pratique réflexive permet une prise de distance grâce au langage (*op. cit.*) et une meilleure gestion de ses propres émotions et réactions (Perrenoud, 1994)<sup>30</sup>. Elle semble favorisée par l'interaction avec les pairs : un enseignant qui réfléchit seul risque d'être conforté dans sa pratique, tandis que la confrontation à d'autres représentations est susceptible de provoquer des conflits sociocognitifs facteurs de changement et de réorganisation des schèmes (*op. cit.*)<sup>31</sup>. Le répertoire didactique d'un enseignant, qui correspond à l'ensemble des savoirs et savoir-faire dont il dispose pour enseigner, est forgé à la fois par ses représentations initiales

---

<sup>30</sup> L'auteur évoque son usage dans les formations dans le domaine du travail social et des soins infirmiers.

<sup>31</sup> faut souligner que le praticien réflexif ne se contente pas de réfléchir ponctuellement à sa pratique, mais endosse une véritable posture qui dure dans le temps (Perrenoud, 2001).

intériorisées et ses nouvelles représentations générées par des apports théoriques ou pratiques (Cadet, 2005).

### **5.1.3. Le formateur comme facilitateur**

Dans une telle conception de la formation, le formé est actif. Pour qu'il puisse y avoir formation, il faut que chacun endosse son rôle, celui de formateur et de formé (Huber, 2007). Le rôle de formateur est légitimé par sa meilleure maîtrise du savoir associé au domaine (*op. cit.*). Toutefois, il n'est pas un transmetteur de ce savoir mais « joue un rôle de facilitateur, de médiateur, en amenant l'apprenant dans une situation de questionnement, d'interrogation, de réflexion, de recherche, afin qu'il élabore, expérimente et construise son propre savoir » (Huber, 2007 : 63). Pour parvenir à cela, Huber (2007) prône une pédagogie non directive, fondée sur la confiance en l'individu. Le formateur est une personne-ressource qui est là pour répondre aux besoins exprimés par les apprenants.

Un guidage trop précis se fera au détriment des maîtrises individuelles et des approfondissements souhaitables. Accéder à une maîtrise individuelle, conceptuelle ou gestuelle, suppose une marge d'autonomie importante antinomique avec la tendance naturelle de tout formateur au maternage ou au paternage. (Huber, 2007 : 117)

Il ne s'agit donc pas d'éviter l'erreur à tout prix. Selon Labruffe (2005 : 183), « toute erreur devient une occasion d'analyser sa cause et de progresser ». Pour autant, le formateur ne doit pas s'abstenir de tout guidage : « la gestion des interactions par le formateur ne sera efficace que si celui-ci est conscient des objectifs cognitifs » (Huber, 2007 : 62). Ce guidage implique un degré élevé de personnalisation (Develay, 1994) et une bonne connaissance du formé (Labruffe, 2005).

Perrenoud (1994) préconise en outre de ne pas uniquement rechercher l'intériorisation de modèles didactiques, mais de développer la capacité du formé à inventer au gré des besoins. En effet, « la pratique pédagogique en classe n'est pas la mise en pratique d'une théorie, ni même de règles d'action ou de recettes » (*op. cit.* : 27). L'enseignant est amené à prendre « une succession de microdécisions de tous ordres » (*op. cit.* : 23), sans délai de réflexion, face à des situations toujours différentes. Il doit ainsi se livrer à une « improvisation réglée », basée en partie seulement sur des savoirs et savoir-faire intériorisés. En situation d'urgence, on se fonde sur des fragments de représentations, mais surtout sur des schèmes d'action, de perception et de décision partiellement inconscients (*op. cit.*). Pour former les enseignants à l'improvisation, l'auteur propose donc de les placer régulièrement dans des situations de pratique et d'analyser ensuite avec eux ce qui s'est passé, leur ressenti, ce qu'ils ont pensé, afin de susciter des prises de conscience et de créer de nouveaux *habitus*. Selon ce modèle

clinique de la formation, le formateur doit être présent pendant le moment de l'action ou peu après.

## **5.2. Le tutorat**

La nécessité pour le formé de pratiquer en profitant d'un guidage personnalisé peut évoquer un mode de formation par le tutorat. Je présenterai comment cet outil de formation, qui fait partie intégrante du dispositif de formation des bénévoles par le coenseignement envisagé, est utilisé à la fois pour la formation professionnelle et la formation des enseignants novices dans le contexte de l'éducation nationale.

### **5.2.1. Le tutorat : un outil de formation professionnelle**

Le tutorat constitue un mode de formation par la pratique par excellence. Le tutorat par les pairs, forme spécifique de tutorat héritier du compagnonnage, vise la transmission de savoir-faire professionnels. S'il est utilisé dans de nombreux domaines, sa pratique s'est largement développée dans le monde de l'entreprise pour la formation professionnelle (Barnier, 2001). Il permet « d'introduire une fonction-formation au plus près des situations de travail » (Wittorski, cité par Tardif-Bourgoin, 2013 : 33) et se définit comme « l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation de compétences professionnelles de leur environnement » (Barbier, 1996, cité par Barnier, 2001 : 128). C'est donc la réalisation du travail qui devient formation, transformant le schéma habituel d'apprentissage qui va de la théorie à la pratique, « en accordant davantage d'importance aux tentatives d'opérationnalisation » (Barnier, 2001 : 135).

La pratique du tutorat présente plusieurs avantages. En premier lieu, il favorise « la construction de compétences spécifiques que seules les situations de travail peuvent produire » (Boru, 1996, cité par Barnier, 2001 : 134). Il répond en cela aux attentes de développement des compétences des bénévoles par les structures, dans un contexte de professionnalisation du bénévolat (Tardif-Bourgoin, 2013). Par ailleurs, de par sa dimension socio-affective, il favorise la confiance en soi (Barnier, 2001). Il permet en outre une personnalisation de la formation (*op. cit.*) en répondant aux besoins du tuteur, tout en véhiculant les valeurs de la structure (Tardif-Bourgoin, 2013). Enfin, il génère un effet-tuteur bénéfique : en explicitant ce qu'il fait, le tuteur progresse lui aussi dans ses connaissances. Cela implique toutefois une prise de recul qui peut constituer une difficulté pour le tuteur. De plus, la personnalisation nécessaire au tutorat n'est pas forcément aisée : « Le problème n'est

pas simplement, pour le tuteur, de transmettre ce qu'il sait, mais d'apporter les éléments dont l'autre a besoin pour devenir plus autonome dans son mode d'action » (Barnier, 2001 : 216). De ce fait, Barnier (2001) insiste sur la nécessité de former au tutorat.

### ***5.2.2. Le tutorat pour la formation initiale des enseignants***

La formation initiale des enseignants dans le cadre du master MEEF repose sur un dispositif d'alternance, associant théorie et pratique. Les étudiants en première année effectuent des stages et se voient attribuer un tuteur (Escalié & Magendie, 2019). La littérature sur le sujet vante les avantages d'un tutorat exercé par des enseignants expérimentés dans la formation initiale des enseignants novices (EN). Cette pratique permettrait un soutien émotionnel, un accompagnement dans la confrontation à la réalité du travail, l'acquisition de connaissances professionnelles et le développement d'une pratique réflexive. Elle favoriserait une meilleure implication et une prise de risque de la part des EN (Chaliès & *al.*, 2015). Par ailleurs, les pratiques d'observation ou de co-intervention créent un climat favorable à la formation (*op. cit.*).

Toutefois, le tutorat comporte aussi des risques, notamment un manque d'objectivité des tuteurs ou une attitude prescriptive, souvent involontaire. Il a été observé que les tuteurs, soucieux de la qualité de l'enseignement délivré par les EN, pouvaient avoir tendance, dans l'urgence, à leur proposer des solutions toutes faites à partir d'exemples de ce qu'ils faisaient dans leurs classes (*op. cit.*). Ils sont ainsi dans une logique de transmission et de transposition plutôt que d'étayage à partir de propositions personnelles des EN. Cela souligne la tension entre le temps que nécessite la formation et l'immédiateté que requiert l'enseignement, dans une situation paradoxale où l'EN doit apprendre, en le faisant, ce qu'il ne sait pas encore faire (Meirieu, 1996, cité par Perrenoud, 2001). Parallèlement, on a remarqué que certains EN pouvaient avoir tendance à imiter ce qu'ils observaient dans les classes de leurs collègues plus expérimentés, en proposant exactement le même cours à leur classe. L'interaction avec les élèves n'est alors pas prise en compte et l'improvisation est réduite (Chaliès & *al.*, 2015). Si la pratique de l'enseignement assortie d'un tutorat semble bénéfique, malgré ses limites, pour la formation des enseignants, peut-il en aller de même pour le coenseignement ?



## Chapitre 6. Le coenseignement : une pratique en développement

Pour évaluer en quoi le coenseignement peut constituer, ou non, un dispositif de formation, il convient avant tout de comprendre en quoi il consiste. La littérature sur le sujet, relativement rare, se rapporte presque exclusivement au contexte scolaire, mais fournit malgré tout des éléments précieux pour mieux cerner cette pratique encore peu répandue. Je m'attacherai donc d'abord à définir ce qu'est le coenseignement, avant d'en présenter les modalités, puis d'en étudier les atouts et les limites telles qu'elles sont évoquées dans la littérature.

### 6.1. Définition du concept

Le coenseignement est un concept relativement récent, parfois confondu avec d'autres notions voisines, mais qui a été clairement défini avec ses différentes composantes.

#### 6.1.1. Contexte d'apparition du concept

Le coenseignement est né dans les années 1950-1970, d'un mouvement prônant une école plus active et ouverte. « Inspiré des pédagogies alternatives, ce mouvement promeut l'interdisciplinarité, les projets, le travail coopératif entre enseignants et entre élèves » (Tremblay & al., 2020 : 12). Il s'inscrit donc en rupture avec la forme scolaire classique, fondée sur une transmission des savoirs.

Il émerge d'abord aux États-Unis à la fin des années 50 sous le nom de *team teaching*, de la proposition d'un chercheur de réorganiser les classes de secondaire dans un contexte de pénurie d'enseignants (*op. cit.*). À partir des années 60, la collaboration entre enseignants se développe dans plusieurs pays occidentaux comme modèle d'enseignement alternatif (*op. cit.*). Plusieurs classes pouvaient alors être fusionnées pour certaines activités communes. Tremblay & al. (2020 : 18) expliquent que « La logique tenait à la fois de l'efficacité de l'efficience. Il était ainsi plus efficace de donner cours sur un sujet une seule fois avec l'enseignant le plus compétent ». Dans ces modèles, les enseignants partageaient les responsabilités pédagogiques mais n'intervenaient pas en même temps.

En France, le coenseignement est apparu notamment avec le développement de travaux interdisciplinaires, mêlant par exemple histoire et littérature, à partir des années 70, qui entraînent une planification conjointe entre enseignants, mais en conservant deux enseignements distincts. Le coenseignement a également été fortement mis en avant pour favoriser l'inclusion des élèves. Dans ce sens, il vise le plus souvent une co-intervention

entre un enseignant de classe ordinaire et un enseignant spécialisé. Les auteurs soulignent par ailleurs une pression croissante « des exigences légales en faveur de la collaboration entre enseignants » afin de mieux répondre aux besoins de tous les élèves (Tremblay & al., 2020 : 11).

### **6.1.2. Un flou terminologique**

La pluralité des pratiques a donné naissance à différents concepts, parfois mal identifiés et générant un certain flou terminologique. Ainsi, les termes co-intervention, coanimation et coenseignement peuvent être utilisés de façon indifférenciée pour désigner un même objet, bien qu'ils aient été définis par les sciences de l'éducation, (Harent & al., 2021).

Tout d'abord, la **coanimation** est définie de la façon suivante : « action d'animer un groupe, un débat, réalisé par deux ou plusieurs personnes ; ensemble des moyens et méthodes mis en œuvre par deux ou plusieurs personnes pour faire participer activement les membres d'une collectivité à la vie d'un groupe » (Harent & al., 2021 : 32). Elle vise donc d'avantage le volet animation que le volet pédagogique et n'inclut pas les phases de conception et d'évaluation, qui doivent, selon Tremblay & al. (2020), être réalisées conjointement pour pouvoir parler de coenseignement.

La **co-intervention** renvoie à deux situations : l'intervention d'un enseignant et d'un autre professionnel (e.g. accompagnant d'élèves en situation de handicap ou éducateur spécialisé), ou l'intervention de deux enseignants de façon séparée, en répartissant la classe en sous-groupes (*ibid.*). Dans cette configuration, les deux intervenants proposent deux actions distinctes. « En co-intervention, les objets d'apprentissage peuvent être dissociés, les lieux également, les enseignants scindant la classe en deux groupes » (*ibid.*). La co-intervention est largement utilisée dans le cadre de l'éducation nationale pour répondre à des problématiques d'inclusion des élèves. Tremblay & al. (2020) distinguent la co-intervention externe, avec une prise en charge des élèves à besoins spécifiques en dehors de la classe, de la co-intervention interne, qui s'effectue à l'intérieur de la classe. La co-intervention peut impliquer ou non une planification conjointe.

Enfin, le **coenseignement** désigne « la collaboration de deux professeurs au moins dans une salle de classe qui partagent non seulement les mêmes objets d'apprentissage, mais aussi les responsabilités de coplanification, de co-instruction et de coévaluation des élèves » (Harent & al., 2021 : 32). Le schéma suivant présente différentes configurations d'enseignement

possibles<sup>32</sup> et fait apparaître la distinction centrale entre co-intervention et coenseignement : la séparation ou non de la classe en deux.

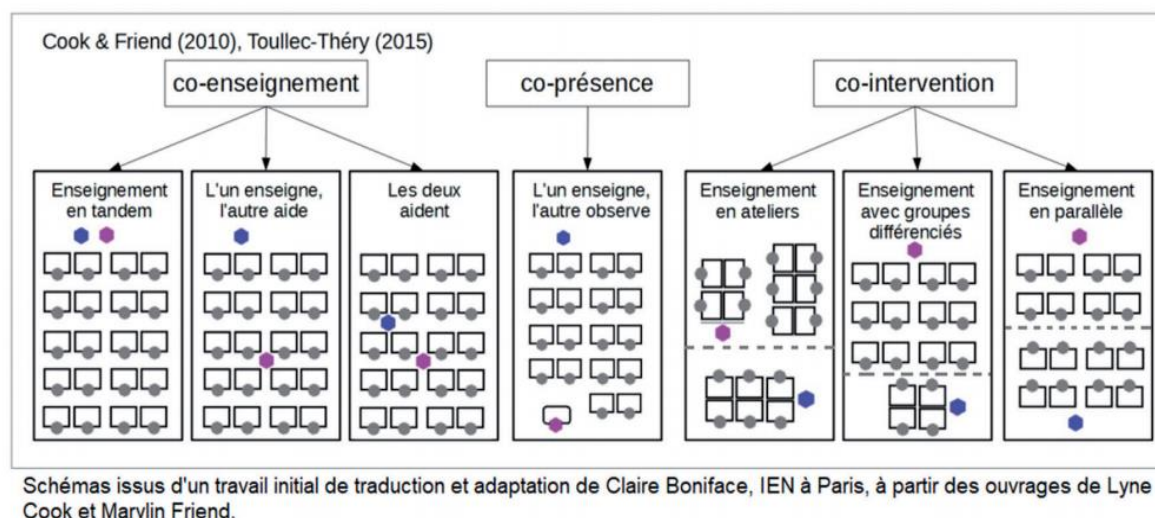


Figure 2 : Différentes configurations de classe possibles en coenseignement et co-intervention (*ibid.*).

### 6.1.3. Définition et composantes du coenseignement

La définition de référence du coenseignement utilisée par les chercheurs est celle de Cook et Friend : « **deux professionnels ou plus qui dispensent un enseignement de fond à un groupe d'élèves diversifié ou mixte, dans un seul espace physique** » (Cook & Friend, 1995, cité par Tremblay & *al.*, 2020 : 29). Tremblay & *al.* complètent cette définition en indiquant qu'il y a coenseignement quand « les deux professeurs enseignent dans le même espace et leur action porte sur un même objet didactique, même s'ils ne s'adressent pas toujours au groupe d'élèves au complet. Leurs interventions sont interdépendantes » (Toullec-Théry, 2015, citée par Tremblay & *al.*, 2020 : 29). Ainsi, l'auteure ajoute cette notion d'interdépendance qui crée l'unité de la séance. Selon cette définition, certaines configurations présentées comme de la co-intervention dans le schéma précédent, par exemple l'enseignement en ateliers, peuvent renvoyer à du coenseignement à condition que les différentes interventions soient liées.

Tremblay et *al.* (2020 : 30) présentent trois principales composantes du coenseignement. Je citerai les deux premières, qui intéressent notre contexte, la troisième concernant le coenseignement à visée inclusive au sein de l'éducation nationale. La première est qu'il

<sup>32</sup> On note que la coanimation n'y figure pas, probablement parce qu'elle est envisagée comme une composante d'un enseignement et non comme un mode d'enseignement à part entière. Par ailleurs, la coprésence y est présentée. Elle est décrite par Harent & *al.* (2021) comme permettant un temps d'observation précieux des élèves par les enseignants.

« implique au moins deux *professionnels*<sup>33</sup> » ; la seconde qu'il « nécessite une participation active de [leur] part » (*ibid.*). Cette participation active implique une égalité entre les enseignants et un « partage des responsabilités ». Il ne s'agit pas que l'un des deux joue un rôle d'assistant (*ibid.*). Les auteurs précisent que « [p]our cette raison, d'autres modèles où deux adultes (ou plus) sont en classe simultanément comme des assistants, des stagiaires, des bénévoles ne peuvent pas être appelés coenseignement » (*ibid.*). Cela nous amène donc à la question suivante : Peut-on parler de coenseignement dans un contexte de tutorat entre une formatrice et un bénévole ? Une question que j'étudierai dans la troisième partie de ce mémoire. Enfin, Tremblay & al. (2020) élargissent la notion de coenseignement au-delà de l'espace-temps du cours, en incluant la planification et l'évaluation.

Ainsi, on peut conclure, en s'appuyant sur les auteurs susmentionnés qu'une situation de coenseignement doit satisfaire aux critères suivants :

- L'enseignement a lieu dans un même espace physique.
- Au moins deux professionnels sont présents.
- Ils sont égaux et partagent des responsabilités pédagogiques.
- Ils sont tous deux actifs pendant le cours.
- Leurs actions sont interdépendantes et concernent un même objet didactique.
- Ils participent tous deux à la planification et à l'évaluation.

## **6.2. Le cadre du coenseignement**

À présent que le concept a été défini, je vais m'intéresser au cadre du coenseignement, en abordant en premier lieu les différentes configurations possibles, puis les conditions nécessaires à sa réussite, et enfin son évaluation.

### **6.2.1. Configurations possibles**

Tremblay & al. (2020 : 37-51) présentent six configurations possibles pour le coenseignement :

- « **L'un enseigne/l'autre observe** » – Cette configuration peut être utile notamment pour les jeunes enseignants qui peuvent ainsi observer leur collègue. Toutefois, l'un des enseignants étant peu actif, les auteurs conseillent de l'utiliser « avec parcimonie ».

---

<sup>33</sup> Certains auteurs limitent la définition à deux enseignants. Pour ma part, je retiendrai le terme « professionnels », puisqu'on peut être amené à enseigner sans avoir le statut d'enseignant.

- « **L’enseignement de soutien** » – Un enseignant planifie et anime tandis que l’autre apporte un soutien aux apprenants ou à l’enseignant-animateur (ex : préparation des supports, distribution...). Cette répartition des rôles peut s’avérer confortable pour les coenseignants inexpérimentés, mais doit « être utilisée avec précaution, car elle peut se traduire par une relation de domination entre un enseignant et un autre » (*op. cit.* : 41).
- « **L’enseignement parallèle** » – La classe est divisée en deux groupes, pour favoriser les interactions. Cette configuration comporte des risques en termes de cohésion du groupe classe.
- « **L’enseignement par ateliers** » – « Les élèves fréquentent, selon un parcours déterminé, un ou plusieurs ateliers » (*op. cit.* : 46). Cette configuration permet notamment de créer des groupes de besoins.
- « **L’enseignement alternatif** » – « La majorité des élèves restent en grand groupe avec l’un des enseignants, alors que certains élèves repérés travaillent dans un petit groupe de soutien » (*op. cit.* : 48). Si cela permet de répondre plus individuellement aux besoins spécifiques des apprenants. Il faut toutefois veiller à ce que ces petits groupes ne soient pas toujours constitués des mêmes apprenants (*op. cit.*).
- « **L’enseignement partagé** » ou « **en tandem** » – Les deux enseignants animent ensemble la même activité devant l’ensemble du groupe. Cette configuration « nécessite le plus haut degré de collaboration et de confiance entre les enseignants » (*op. cit.* : 49). Une conception conjointe est alors nécessaire au bon déroulement de l’activité. Il s’agit du modèle le plus enrichissant du fait du partage des responsabilités, mais c’est aussi le plus engageant et le plus exigeant et difficile (*op. cit.*).

Les auteurs précisent que les configurations de coenseignement possibles ne se limitent pas à ces six grands modèles, et que Tremblay en a répertorié 31 au total. Ils ajoutent qu’il est important de varier les configurations au sein d’une séance, en tenant compte du groupe d’apprenants et de la relation entre les deux membres du binôme, ainsi que d’alterner les rôles et les « prises de leadership » entre les enseignants (*op. cit.* : 55).

### **6.2.2. Les conditions d’un coenseignement réussi**

Au-delà des modalités d’enseignement lors de la séance, plusieurs conditions doivent être réunies pour permettre un enseignement de qualité, qui débordent l’espace-temps du cours. Elles touchent à la fois aux relations interpersonnelles et à la planification et l’organisation.

La première condition est que les deux enseignants soient volontaires, la seconde que leurs modes d'enseignement soient compatibles (Tremblay & al., 2020). Par ailleurs, comme l'explique Seghetchian (2021), le coenseignement est bien plus exigeant que le travail en équipe et implique de laisser de la place à l'autre, ce que l'auteure admet n'avoir pas su tout de suite faire avec une collègue : « habituée à être seule maîtresse à bord, je n'ai pas su lui permettre de prendre sa place » (Seghetchian, 2021 : 20). De nombreux auteurs mettent l'accent sur l'importance de la relation interpersonnelle et de la dimension affective dans le coenseignement, soulignant la grande proximité entre les enseignants, qui peut s'avérer déstabilisante. Ainsi, Magogeat & Messonnier (2021 : 13) déclarent que « [c]oenseigner nécessite et entraîne une intensification des interactions sur différents plans : cognitif, social mais également affectif. Il implique de visibiliser son travail, de le soumettre au regard de l'autre ». Pedroso (2021 : 18) ajoute : « il faut être capable de lâcher prise, faire confiance ». Tremblay & al. (2020 : 59) vont jusqu'à parler de « mariage (pédagogique et personnel) entre coenseignants » et mentionnent de ce fait l'importance de la communication au sein du binôme.

Au-delà de ces aspects interpersonnels, le cadre du coenseignement est important pour en assurer la réussite. Selon Tremblay & al. (2020 : 58), « le temps de préparation, de planification et d'organisation apparaissent comme cruciaux chez les coenseignants, principalement chez les néo-coenseignants ». Ils ajoutent : « les deux coenseignants doivent établir clairement les buts communs de la collaboration et définir les rôles respectifs et les responsabilités [...] Il faut trouver des moments fixes pour se rencontrer. » (*ibid.*). L'importance de ce cadre est soulignée également par Lescouarch (2021 : 46) :

Ce fonctionnement suppose un cadre contractuel clair entre les enseignants : ce que l'on va préparer, ce n'est donc pas la structuration fine de la séquence didactique et de chaque séance, c'est plutôt un cadre d'intervention négocié ensemble, les droits et les devoirs de chacun.

Ainsi, comme le soulignent Tremblay & al. (2020), le coenseignement ne s'improvise pas. Pour ces auteurs, la formation au coenseignement constitue de ce fait une condition nécessaire à sa réussite : « Le coenseignement exige en effet une modification *de facto* des habitudes plutôt solitaires des enseignants. Ceux-ci doivent donc être prêts à ce changement, l'accepter et l'accompagner » (*op. cit.* : 58).

### **6.2.3. L'Évaluation d'un dispositif de coenseignement**

Comme tout dispositif d'enseignement et de formation, un dispositif de coenseignement doit être évalué. Toutefois, s'agissant d'une forme d'enseignement assez peu développée et

étudiée, cette évaluation peut sembler délicate. Tremblay & al. (2020 : 122) soulignent que « [d]isposer d'indicateurs observables et mesurables sur la qualité du coenseignement devient alors nécessaire. Or, les variables sont nombreuses. ». Les auteurs ont donc mené un travail collectif de recherche-action auprès d'enseignants en contexte scolaire afin de définir des indicateurs permettant une autoévaluation des coenseignants. Ils précisent qu'« [i]l ne s'agit pas de buts à atteindre parfaitement, en tout temps, mais plutôt de directions à suivre. Les critères sont des points de discussion qui permettent d'orienter le coenseignement sur des pistes d'amélioration et/ou de réflexion. » (*ibid.*). Ce travail a donné lieu à l'élaboration d'une grille d'autoévaluation<sup>34</sup> permettant de juger de la qualité d'un dispositif de coenseignement selon 12 critères : coplanification, engagement et participation des élèves, objectifs partagés des enseignants et des élèves, rôles équitables des coenseignants, communication entre les coenseignants, observation des élèves et de l'autre enseignant, émergence de pratiques pédagogiques novatrices, régulation, maximisation de la ressource (les deux enseignants sont en activité), différenciation pédagogique, soutien des élèves en difficulté et variété des configurations.

Si ces critères mesurent la qualité du coenseignement en lui-même, l'évaluation peut aussi porter sur son efficacité en termes de résultats. Ainsi, Tremblay & al. mentionnent les travaux d'un groupe de recherche qui a cherché à évaluer l'efficacité du dispositif « plus de maîtres que de classes » (PDMQDC)<sup>35</sup>. Cette évaluation s'est organisée autour de trois axes : les progrès des élèves, l'évolution des pratiques enseignantes et les changements des modalités de pilotage et de formation. Dans l'optique de l'évaluation d'un dispositif de coenseignement comme forme de tutorat pour la formation d'un nouveau bénévole, c'est le deuxième axe sur l'évolution des pratiques enseignantes qui semble le plus pertinent.

### ***6.3. Atouts et limites du coenseignement***

Les auteurs présentent différents atouts et limites du coenseignement, en particulier du point de vue des pratiques enseignantes, sur lesquels il est possible de s'appuyer pour envisager le coenseignement comme outil de formation.

---

<sup>34</sup> Cf. Annexe 2.

<sup>35</sup> Ce dispositif mis en place en 2013 visait à affecter un enseignant supplémentaire dans certaines écoles primaires afin d'aider les élèves en difficulté, notamment via des temps de co-intervention. Il a été abandonné au profit du dédoublement de certaines classes.

### **6.3.1. Atouts**

Si certains enseignants se montrent d'emblée enthousiastes face au coenseignement tandis que d'autres y entrent progressivement, un grand nombre d'entre eux en vantent les bénéfices et font état d'une transformation profonde de leur pratique. Tout d'abord, être deux permet aux enseignants de davantage observer les apprenants et leur façon de faire (Combelair ; Boubila ; Saillot, 2021). Ensuite, la préparation des séances à deux augmente leur qualité puisque la verbalisation et l'échange incitent les enseignants à aller plus loin dans la préparation et que les idées sont mutualisées : « Les activités, les projets, les séquences pensées à deux pour l'ensemble des élèves se sont avérées plus riches, plus finement pensés. » (Magogeat & Messonnier, 2021 : 12). De plus, les échanges entre enseignants ainsi que l'observation de l'autre, qui joue le rôle d'un « miroir » (Merriadec & Moutte, 2021 : 24), favorisent une réflexivité de l'enseignant sur sa pratique. Cette collaboration avec un autre enseignant permet également d'apprendre et de découvrir de nouvelles pratiques : « c'est aussi l'occasion d'apprendre au contact d'un pair pour les plus novices, et de ne pas ronronner et transmettre tout en continuant d'apprendre pour les plus expérimentés » (Magogeat & Messonnier, 2021 : 13). Les enseignants évoquent en outre le plaisir de travailler à plusieurs en sortant de sa solitude, qui permet de mieux surmonter les difficultés : « Il est arrivé que nous soyons sous pression pour diverses raisons, mais il n'y a nul doute sur le soutien émotionnel, affectif et inconditionnel qu'apporte le travail en équipe : les aléas du métier et de la vie deviennent surmontables. » (Pedroso, 2021 : 18). Enfin, beaucoup expliquent que le coenseignement leur permet d'innover et de réinventer leur pratique : « Nous avons l'impression d'exercer un nouveau métier » (Merriadec & Moutte, 2021 : 25).

Toutefois, ce mode d'enseignement bénéfique aux enseignants ne risque-t-il pas de se faire au détriment des apprenants ? De récentes études citées par Tremblay & al. (2020) semblent prouver le contraire. Ainsi, on a observé de « meilleures performances en lecture/écriture » ainsi qu'une « amélioration de l'estime de soi » chez les apprenants dans un contexte de coenseignement (*op. cit.* : 63). Ils reçoivent également davantage d'aide et bénéficient de styles d'enseignement différents (*op. cit.* : 64).

### **6.3.2. Limites**

Le coenseignement peut néanmoins présenter des risques et des limites, à la fois pour les apprenants et les enseignants eux-mêmes. Du point de vue des apprenants, Tremblay & al. (2020 : 61) expliquent que « [u]n enseignant a déjà tendance à parler beaucoup, alors, quand



ils sont à deux, il peut exister une réelle inflation du discours ». De ce fait, « [s]i les deux enseignants ne veillent pas à conserver une posture de retrait, les interactions entre élèves peuvent alors être minorées » (*ibid.*). De plus, « les enseignants peuvent [...] surétayer l'activité d'un élève et limiter de façon drastique ses espaces de travail et de décision » (*ibid.*).

Du point de vue des enseignants, les auteurs estiment que « [s]'il n'y a pas de négociation en amont des tâches entre les deux enseignants, un déséquilibre risque de naître. Ainsi, l'un peut être sous employé et être l'auxiliaire de l'autre » (*op. cit.* : 62). La seconde limite tient à l'étroite collaboration et à la grande confiance que nécessite le coenseignement, qui peut s'avérer déstabilisante et créer des réticences, voire ne pas convenir à tous. Plusieurs auteurs parlent de prise de risque (Magogeat & Messonnier, 2020 ; Priou, 2021), et même de « mise en danger » (Priou, 2021 : 41). Il faut en effet s'adapter à l'enseignement de l'autre et surtout visibiliser son travail, « se mettre à nu » (Pedroso, 2021 : 18) en s'exposant ainsi au jugement de l'autre. Les demandes d'observation de cours peuvent parfois générer des réticences chez certains bénévoles, on peut imaginer que le coenseignement pourrait provoquer des réactions similaires. Cette modalité d'enseignement semble toutefois rétablir une symétrie des rapports dans la mesure où chacun s'expose au regard de l'autre. Perrenoud (2001) souligne par exemple que les observations mutuelles entre enseignants induisent une position symétrique de réciprocité et d'égalité des statuts.

### **6.3.3. Le coenseignement : un outil de formation possible des enseignants ?**

Malgré ces limites, les nombreux atouts du coenseignement le font apparaître pour certains comme un outil de formation avantageux des enseignants. Bien que cette pratique soit encore peu répandue, plusieurs auteurs invoquent les bénéfices du coenseignement comme forme de tutorat pour les néo-enseignants. Mazou (2021) suggère qu'une partie de la première année de titularisation des enseignants de l'éducation nationale se fasse en coenseignement, tandis que Magogeat (2017) démontre comment l'enseignement en dyade favorise le développement des compétences des enseignants, et par là même la professionnalisation de ces derniers.

Tout d'abord, si l'observation de cours, souvent envisagée comme un mode d'accès privilégié au terrain pour les enseignants en formation, est riche d'enseignements, en particulier si elle s'accompagne d'échanges réflexifs dans le cadre d'un tutorat, elle présente des limites que le coenseignement pourrait permettre de dépasser. En effet :

si le tutorat (comme c'est souvent le cas) se limite à ces échanges issus d'observations, on peut tomber dans l'écueil de la modélisation ou, pire, à une administration de conseils inefficaces parce que trop éloignés de la zone de développement potentiel du stagiaire (Priou, 2021 : 41).

Priou avance plusieurs raisons pour lesquelles un tutorat sous la forme d'un coenseignement serait plus bénéfique que des observations de cours. En premier lieu, le fait que les deux sujets soient actifs et que la prise de risque soit partagée modifie les postures. De plus, la collaboration que cela entraîne avant, pendant et après les séances permet au tuteur de faire pleinement profiter le stagiaire de son expérience et de ses ressources, tandis que ce dernier peut proposer des éléments qu'il a envie d'expérimenter. L'auteure souligne également l'aspect sécurisant du dispositif, le tuteur assurant la fonction d'étayage présentée par Jérôme Bruner, qui permet à terme l'autonomie. Elle ajoute que le fait que le tuteur comme le stagiaire aient à la fois animé et observé pendant la séance enrichit les échanges qui la suivent, permettant « d'outiller le regard » (*op. cit.* : 42). Sur le plan didactique, l'enseignant novice découvre des « règles de métier » à la fois lors de la co-préparation et de l'observation du tuteur pendant les séances, qui lui permettent de faire évoluer sa pratique. En outre, « Les hésitations, les doutes, les questionnements d'un praticien expérimenté ont souvent des effets formatifs plus consistants que la mise à disposition de pratiques exemplaires non questionnées » (*ibid.*). L'enseignant expérimenté profite quant à lui de la verbalisation de ses interrogations, selon l'effet-tuteur évoqué précédemment.

Priou (2021) énonce les mêmes conditions au bon déroulement d'un coenseignement comme tutorat que pour un coenseignement classique : la confiance et la définition d'un contrat. Elle précise toutefois qu'il est important que, malgré l'asymétrie inhérente à la situation, les deux enseignants aient une vraie relation de collègues et que l'enseignant expérimenté ne soit pas valorisé aux dépens du novice. Enfin, si l'auteure utilise le terme co-intervention pour décrire cette forme de tutorat, la description qu'elle en fait (collaboration importante lors de la préparation et de l'animation, prise de risques partagée, volonté de réduction de l'asymétrie) semble satisfaire à la plupart des critères du coenseignement issus des travaux de Tremblay & al. (2020) présentés dans la première partie de ce chapitre.

## **Partie 3**

-

## **Analyse**

Cette troisième partie sera consacrée à l'analyse. Le premier chapitre portera sur le déroulement de cette expérience de coenseignement. Je commencerai par la mettre en regard avec les critères du coenseignement identifiés par la littérature sur le sujet. J'observerai ensuite comment nous sommes parvenus à une véritable co-intervention avec Ryad, avant de m'intéresser à la spécificité d'un coenseignement envisagé comme un tutorat et ce que cela implique en terme de postures. Le second chapitre portera sur l'évaluation des résultats. J'étudierai en quoi le coenseignement a pu avoir des effets formatifs pour Ryad, avant de m'interroger sur la pertinence d'un dispositif intégrant le coenseignement pour la formation des bénévoles ASL en général. Enfin, j'amorcerai une réflexion sur la préparation des bénévoles au coenseignement dans le cadre d'un tel dispositif.

## **Chapitre 7. Entre coenseignement et tutorat par le coenseignement**

Lorsque nous avons commencé cette animation en binôme, Ryad et moi-même nous connaissions à peine et n'avions l'un et l'autre aucune expérience du coenseignement, et même aucune expérience de l'enseignement pour Ryad. Malgré cela, nous sommes rapidement parvenus à une véritable co-intervention pendant les séances. Dans ce chapitre, je commencerai par présenter les modalités de mise en œuvre de ce coenseignement. J'analyserai ensuite la façon dont s'est construite la co-intervention et les conditions de création de ce « mariage (pédagogique et personnel) entre coenseignants » évoqué par Tremblay & al. (2020 : 59). Enfin, j'aborderai ce coenseignement dans sa visée formative en interrogeant les rôles et les postures du coenseignant tuteur et du coenseignant tuteuré.

### ***7.1. Un véritable coenseignement ?***

Concernant cette expérience de coenseignement entre une formatrice professionnelle et un nouveau bénévole, la question se pose de savoir si les modalités de mise en œuvre correspondaient aux critères du coenseignement définis dans le cadre théorique : 1) l'enseignement a lieu dans un même espace physique, 2) au moins deux professionnels sont présents, 3) ils sont égaux et partagent des responsabilités pédagogiques, 4) ils sont tous deux actifs pendant le cours, 5) leurs actions sont interdépendantes et concernent un même objet didactique, 6) ils participent tous deux à la planification et à l'évaluation. Le premier critère n'a pas besoin d'être interrogé, les séances ayant bien eu lieu dans un même espace physique. Je commencerai par présenter le cadre de mise en œuvre de ce coenseignement, c'est-à-dire sa planification, qui correspond au critère 6. Je m'intéresserai ensuite aux rôles et statuts des coenseignants, qui correspondent aux critères 2, 3 et 4, avant d'aborder les différentes configurations adoptées lors des séances, en lien avec le critère 5.

#### ***7.1.1. Co-planification et co-évaluation***

Tremblay & al. (2020) indiquent que pour qu'il puisse y avoir coenseignement, les deux enseignants doivent participer à la planification et à l'évaluation. Concernant la planification, j'ai proposé à Ryad d'organiser nos deux mois d'intervention autour de deux modules thématiques de quatre séances chacun. J'avais suggéré de commencer par l'identité. Pour le choix de la seconde thématique, nous avons décidé d'attendre de voir ce qui émergeait avec les apprenantes. À l'issue du premier mois, aucune thématique n'était apparue comme évidente et j'ai émis trois propositions. Comme nous avons du mal à nous décider, nous les

avons soumises au vote des apprenantes, qui ont choisi « Vivre en France ». Les objectifs globaux ont été définis conjointement en termes de compétences sur des propositions de ma part au début de chaque module. J'ai donc pris en charge la planification globale en termes de thèmes, d'objectifs et de progression, bien que tous ces éléments aient été soumis et discutés avec Ryad.

Les sous-thématiques et objectifs spécifiques de chaque séance étaient ensuite définis conjointement d'une séance à l'autre. Chaque séance était suivie d'un temps de *debrief* d'environ 30 minutes, lors duquel nous décidions du sous-thème à aborder, de nos objectifs, et de pistes d'activités pour la séance suivante, qui découlaient de nos observations. Là encore, cela se faisait sur des propositions de ma part, mais qui étaient discutées ensemble et il arrivait que Ryad fasse des suggestions. Nous convenions ensuite de travailler chacun de notre côté et de nous envoyer ce que nous avions préparé. Mais en réalité, Ryad étant dans une période où il avait énormément de travail, il n'a pas trouvé le temps de préparer les séances, et c'est moi qui les ai préparées intégralement, sauf pour la première où il avait prévu une activité. Cela est dommage d'un point de vue formatif. L'un de mes objectifs était de l'aider à préparer des séances cohérentes et adaptées, ce qui constitue selon moi une difficulté pour un enseignant débutant. Je réalisais donc une trame assez détaillée du déroulement de la séance et des activités à son intention, que je lui envoyais et que nous passions rapidement en revue ensemble juste avant la séance. Le travail collaboratif initié lors des *debriefs* n'a donc pas pu déboucher sur une véritable co-préparation des séances. Malgré ma volonté d'associer Ryad à la planification, son rôle a été limité à la fois du fait de son absence de formation et d'expérience qui l'amenait généralement à accepter mes propositions, et d'un manque de temps qui l'a empêché de me faire des propositions d'activités à partir desquelles j'aurais pu proposer un étayage.

Concernant l'évaluation, le centre social demande à tous les bénévoles de remplir une fiche d'évaluation en fin d'année pour chaque apprenant. Nous avons rempli ces fiches ensemble après notre dernière séance. C'est moi qui ai défini certains éléments comme le niveau selon le CECRL. Je le faisais toutefois en lui expliquant les critères des différents niveaux et les raisons pour lesquelles j'en choisissais un, en cherchant à lui permettre de faire le lien entre ce qu'il avait observé chez les apprenantes et les descriptifs de niveau du CECRL en m'appuyant sur des exemples concrets. Nous avons échangé nos observations concernant chaque apprenante, notamment en termes de motivation, de progrès accomplis, et d'éléments à travailler, pour remplir la partie Commentaires de la fiche. Ryad s'est véritablement investi

dans cette évaluation conjointe et n'est pas demeuré simple spectateur, même si c'est moi qui ai apporté le cadre. Cela lui a probablement fourni des éléments pour procéder lui-même à une évaluation par la suite.

### **7.1.2. Une égalité des statuts ?**

La participation de Ryad a été limitée par son statut de bénévole novice et l'absence de formation et d'expérience qu'il implique. Se pose alors la question du statut des intervenants dans un coenseignement. Comme je l'ai mentionné, les travaux de Tremblay & al. (2020) soulèvent la question de savoir si l'on peut parler de coenseignement dans notre contexte. Les auteurs mentionnent en effet deux professionnels pour le coenseignement et excluent explicitement les bénévoles. Toutefois, il semble utile de revenir ici sur l'ambiguïté du statut de bénévole des ASL. Ils animent en effet les séances seuls, sans la présence d'un salarié et assument l'intégralité de l'enseignement du français auprès d'un groupe. Ils ont ainsi les mêmes missions qu'un.e formateur.ice professionnel.le, et, si les attentes des structures à leur égard sont moindres, nous avons vu qu'elles allaient en grandissant, dans un contexte de « professionnalisation » du bénévolat. De ce fait, bien qu'ils ne se définissent probablement pas comme enseignants et qu'ils n'aient pas de formation initiale, ils assument le statut d'enseignant pendant les séances. Par ailleurs, les travaux de Tremblay & al. (2020) concernent le contexte scolaire, où les bénévoles ne peuvent être amenés à assurer seuls un enseignement comme c'est le cas dans les ASL, mais ont certainement pour mission d'assister l'enseignant. C'est ce rôle d'assistant que les auteurs excluent catégoriquement pour qu'il puisse y avoir coenseignement. Il paraît donc plus pertinent ici d'interroger les rôles véritablement joués par les intervenants que leurs statuts de départ, ce qui nous amène aux critères 3 et 4.

La question est de savoir si les intervenants étaient égaux, partageaient des responsabilités pédagogiques, et étaient actifs pendant la séance. Tout d'abord, nous étions tous deux actifs pendant la séance. J'ai souhaité laisser beaucoup de place à Ryad pour lui permettre de gagner en autonomie. Pendant les deux premières séances il a, de sa propre initiative, davantage pris la main, agissant comme l'enseignant principal, tandis que je suis restée plus en retrait. Lors de la première séance, il a tout de suite lancé le tour de présentation en se présentant lui-même puis en demandant aux apprenantes de se présenter. Il ne m'a proposé de me présenter qu'en fin de tour. Je suis intervenue pendant ce tour de présentation en posant quelques questions complémentaires aux apprenantes, par exemple pour leur demander si elles avaient déjà suivi une formation de français. Il m'a toutefois proposé de

présenter moi-même les consignes pour deux activités ludiques que j'avais prévues. À partir de la troisième séance, nous avons adopté un fonctionnement plus équilibré. Sans que cela soit discuté entre nous, je suis davantage intervenue, partant du principe qu'une véritable co-intervention lui serait plus profitable et il s'est mis un peu plus en retrait, ayant peut-être pris conscience de ce que l'observation pouvait lui apporter d'un point de vue formatif. Nous alternions généralement l'animation des activités. Mais lorsque l'un avait la main, l'autre ne restait pas inactif pour autant et pouvait apporter un complément d'information, aider une apprenante qui semblait perdue, lancer un audio, écrire au tableau...

Concernant l'égalité, nous nous sommes tous deux présentés comme les enseignants lors de la première séance. Lorsque les apprenantes avaient des questions, qu'elles soient d'ordre pédagogique ou matériel, elles s'adressaient indifféremment à Ryad ou à moi, ce qui constitue l'un des indicateurs d'équité des rôles cités par Tremblay & al. (2020). Elles pouvaient par exemple demander à l'un ou à l'autre de venir les aider lorsqu'elles travaillaient en autonomie ou nous faire part indifféremment de difficultés liées aux transports, ou d'une demande concernant le volume des audios. En outre, nous participions tous deux à la gestion de classe, un autre indicateur mentionné par les auteurs, par exemple en demandant d'éteindre les téléphones, en distribuant la feuille d'émargement, en vérifiant le travail personnel. En revanche, la visée formative de ce coenseignement envisagé comme un tutorat a généré une certaine asymétrie. Du fait de ma plus grande expérience et de ma formation, la responsabilité pédagogique m'échouait en dernier recours. J'analyserai plus en détail la spécificité de cette configuration tuteur/tutoré, qui complexifie le coenseignement, dans la troisième partie de ce chapitre.

### ***7.1.3. Configurations du coenseignement***

Selon le critère 5, les actions des deux enseignants doivent être interdépendantes et concerner un même objet didactique. Ce critère est en lien avec les configurations d'enseignement. Il peut être complété par un élément de la grille d'évaluation du coenseignement proposée par Tremblay & al. (2020) présentée à l'annexe 2 : « Les enseignants utilisent des configurations variées, mêlant des temps collectifs, de groupe, voire individuels ».

Dans un premier temps, nous avons exclusivement adopté une configuration en tandem décrite par Tremblay & al. (2020), selon laquelle les deux enseignants animent ensemble une même activité devant le groupe complet. Comme je l'ai expliqué, l'un des deux prenait généralement la main pour une activité, tandis que l'autre assurait plus un soutien. Mais il arrivait souvent que l'autre intervienne également. Dans ce cas, mes reprises de main étaient

en général plus longues que celles de Ryad dans la mesure où je pouvais proposer une petite tâche supplémentaire, pour le groupe ou pour une apprenante spécifique, en fonction de ce que j'avais observé, tandis que les interventions de Ryad étaient le plus souvent des compléments de consigne ou d'information. En revanche, les activités ludiques se prêtaient particulièrement bien à une coanimation équilibrée, sans qu'il soit évident de dire qui avait pris davantage la main globalement. Tremblay & al. (2020) estiment que cette configuration est la plus enrichissante, mais aussi la plus exigeante, ce que nous avons pu constater. Si nous en avons fait un si grand usage en particulier au début, c'est probablement parce qu'elle nous a permis de nous connaître, de trouver notre fonctionnement commun. Elle est en outre utile dans le cadre d'un tutorat puisqu'elle permet une observation croisée. Tremblay & al. (2020) soulignent qu'une conception conjointe est nécessaire à son bon déroulement. Dans notre cas, le fait que je prépare les activités a pu ponctuellement générer de la confusion lorsque Ryad animait une activité que je n'avais pas suffisamment explicitée. Les notes prises dans mon carnet de bord insistent sur la nécessité de communication et de coordination à cet égard.

À partir de la séance 4, nous avons introduit ce que Tremblay & al. (2020) appellent un enseignement parallèle en créant des sous-groupes de besoins pour certaines activités, ce qui nous a permis de faire de la différenciation<sup>36</sup>. Chacun prenait en charge un groupe. Les deux groupes travaillaient sur une même activité qui s'inscrivait dans l'ensemble de la séance, mais les supports utilisés étaient différents. Ainsi pour une activité consistant à écrire une carte postale, les apprenantes les plus à l'aise écrivaient directement leur carte tandis que celles qui avaient plus de difficultés à l'écrit travaillaient à partir d'étiquettes-mots à associer. Pour une autre activité sur une fiche d'identité, les apprenantes les plus débutantes devaient remplir une fiche plus courte et pouvaient passer si nécessaire par une étape de manipulation de lettres en bois. Le fait d'être deux nous a permis de gérer plus facilement ce travail en sous-groupes qu'un enseignant seul, pour qui la gestion du temps et de la disponibilité aurait été plus compliquée. Les apprenantes ont pu ainsi profiter d'un accompagnement plus personnalisé des enseignants.

Enfin, si les deux grandes configurations étaient l'enseignement en tandem et l'enseignement parallèle, il pouvait y avoir en leur sein d'autres modalités d'enseignement ponctuelles : lorsque l'un des deux prenait la main, l'autre pouvait profiter d'un petit temps

---

<sup>36</sup> Cette différenciation avait été prévue en amont lors du *debrief* précédent et intégrée dans la trame.



d'observation, ou se placer en soutien pour aider une apprenante ou se charger de tâches « logistiques ».

## **7.2. La construction d'une co-intervention**

Coenseigner n'a pas été immédiatement évident. Il a fallu tâtonner, s'écouter, s'ajuster. Petit à petit, nous avons réussi à réellement co-intervenir en s'appuyant sur les propositions de l'autre et en y répondant pour parvenir à un ensemble cohérent. Cela n'a été possible que grâce à une grande écoute et à un profond respect de l'autre. Les interactions entre coenseignants jouent un rôle essentiel pour un coenseignement effectif.

### **7.2.1. Les tâtonnements des débuts**

Les deux premières séances se sont globalement bien déroulées mais étaient marquées par des petits temps de latence, de flottement, d'hésitation, notamment lors des transitions d'une activité à l'autre. Comment se répartit-on la parole ? Qui fait quoi ? Qui lance l'activité ? Qui gère l'audio ? Qui distribue les supports ? Nous étions en rodage dans cette animation à deux. Notre manque d'habitude de ce mode d'enseignement se ressentait parfois au niveau de la fluidité du cours. Par ailleurs, nous n'avions pas décidé à l'avance de qui animerait quelle activité, ce qui générait des interrogations en début d'activité. Personnellement, j'ai eu un peu de mal à trouver ma place. Dès le début, Ryad a pris des initiatives et je souhaitais lui laisser suffisamment d'espace, quitte à rester en retrait. Je m'interrogeais. Quand devais-je intervenir ? Quand devais-je me taire ? À quel moment pouvais-je me permettre de rectifier une information qu'il, d'apporter un complément de consigne pour garantir la pertinence de l'activité par rapport aux objectifs ? Cette tension permanente entre laisser de l'espace à l'autre et prendre sa place a provoqué chez moi une sensation d'inconfort, même si je trouvais cette expérience d'enseignement à deux intéressante et stimulante.

Pour dissiper mon malaise et fluidifier le coenseignement, j'ai éprouvé le besoin d'échanger avec Ryad sur la répartition de la parole pendant la séance. Au moment du *debrief* de la deuxième séance, je lui ai demandé s'il s'était senti gêné par le fait que j'étais intervenue à la fin d'une activité qu'il avait animée pour proposer un complément d'activité. Il m'a répondu que non. Je précisé que lui aussi doit se sentir libre d'intervenir lorsque j'animais, en prenant l'exemple d'un moment où il l'avait fait de façon pertinente. Cet échange nous a permis de définir un cadre commun d'intervention, avec « les droits et les devoirs de chacun » évoqués par Lescouarch (2021 : 46). Les anciens coenseignants bénévoles interrogés m'ont indiqué que la modalité de répartition de la parole n'avait pas fait l'objet

d'une verbalisation dans leurs binômes, qu'elle s'était faite naturellement. Dans notre cas, cette verbalisation n'était sans doute pas indispensable puisque avant même qu'elle ne se fasse, nous avons déjà pris tous deux la liberté d'intervenir sur le discours de l'autre. Si je l'ai jugée nécessaire, c'est notamment du fait de la spécificité de ma double posture de coenseignante et de tutrice. Je craignais que mes interventions soient reçues par Ryad comme des évaluations et qu'elles inhibent sa prise d'initiative.

De son côté, Ryad n'a pas du tout ressenti cet inconfort du début lié à l'animation en binôme. Lors de l'entretien de bilan, il m'a expliqué que cela lui avait aussitôt semblé naturel : « Dès le début je me suis senti bien. C'est comme si je l'avais toujours fait. C'est bizarre ». Cet écart peut sans doute s'expliquer en partie par une différence de tempéraments. D'un caractère très sociable, Ryad s'est probablement plus facilement coulé dans cette modalité de travail collaborative que moi, qui suis d'une nature plus réservée et indépendante. Le fait qu'il s'agisse de sa première expérience d'enseignement a peut-être aussi facilité les choses, puisqu'il n'a pas eu à déconstruire des habitudes d'enseignement seul.

### ***7.2.2. Une co-intervention effective sur le mode d'une improvisation réglée***

Dès la troisième séance, nous sommes parvenus à un fonctionnement beaucoup plus fluide lors des séances, et à une véritable co-intervention sous la forme d'une « improvisation réglée » (Perrenoud, 1994), à partir du cadre initialement défini. Pour toutes les séances, les objectifs et la thématique étaient co-définis lors du *debrief* de la séance précédente, avec quelques pistes d'activités. À partir de cela, je préparais une trame de séance avec les différentes activités et les supports que j'envoyais à Ryad et que nous passions brièvement en revue ensemble juste avant la séance. La communication sur les objectifs était essentielle pour que l'improvisation propre à l'enseignement évoquée par Perrenoud (1994) puisse se faire à deux. Si ce n'était pas le cas, elle se dérégla. Par exemple, lors de la deuxième séance, Ryad a animé une activité que j'avais imaginée, lors de laquelle les apprenantes devaient citer des noms de pays comportant le son [g]. Mais en donnant la consigne, il a demandé aux apprenantes des noms de pays avec la lettre G. L'une des apprenantes a cité la Géorgie. Ryad s'est alors tourné vers moi : « C'est la lettre ou le son ? ». J'avais articulé toute la séance autour du son [g], avec ensuite une activité sur ses différentes graphies et une activité de discrimination phonétique entre les sons [k] et [g], mais je n'avais pas suffisamment explicité mes objectifs, ce qui a généré un flottement.

Petit à petit, nous avons trouvé un fonctionnement commun sans qu'il soit verbalisé. Nous co-construisions la séance sur le modèle de l'improvisation théâtrale, où les comédiens

rebondissent sur les propositions des uns et des autres pour faire élaborer collectivement une histoire, seul un thème ou une trame ayant été décidé à l'avance. L'un de nous proposait quelque chose et l'autre intervenait pour compléter, soutenir, lorsqu'il le jugeait nécessaire. Cela impliquait d'aller dans le même sens pour proposer quelque chose de cohérent aux apprenants, et d'accepter toute proposition, qu'elle nous plaise ou non. Il y a toujours la possibilité de réorienter, mais pas de prendre une direction opposée. C'est ce qui a été illustré lors de la séance 8. Nous avons introduit la séance par un travail sur une expression illustrée, « C'est la sardine qui a bouché le port de Marseille ». Les apprenantes ont observé en détail l'image, en décrivant les différents éléments. Alors que je m'apprêtais à leur demander ce que cette illustration leur évoquait et ce qu'elle pouvait avoir d'étonnant, Ryad a demandé : « Et si vous regardez ce qui est écrit sous l'image, qu'est-ce que vous comprenez ? ». D'une part, son intervention sautait l'étape de questionnement et de formulation d'hypothèses sur le sens à partir de l'image et d'autre part, deux apprenantes ne parvenaient pas encore à lire des phrases complètes. J'ai donc demandé à une apprenante de lire l'expression pour qu'elles puissent avoir l'information, afin de suivre Ryad dans ce passage contraint au texte.

Des micro-concertations nous permettaient de décider du passage à l'étape suivante et de la répartition des tâches. Les décisions se prenaient ensemble, rapidement, sur une suggestion de l'un de ou de l'autre, le plus souvent aussitôt acceptée, parfois brièvement négociée. L'animation est aussi devenue plus équilibrée. J'animais davantage. Nous alternions généralement la prise en main des activités. Nous nous autorisions à intervenir pour apporter un complément lorsque l'autre avait la main, au début avec beaucoup de précautions : « Je peux ajouter quelque chose ? », puis de façon plus spontanée à mesure que la confiance s'est instaurée, mais toujours avec beaucoup de respect. Nous nous répartissions les tâches logistiques, nous coconstruisions notre discours, en nous répondant, en nous complétant, en nous appuyant l'un sur l'autre.

### ***7.2.3. Les interactions entre coenseignants au cœur du coenseignement***

Être deux face aux apprenantes m'a paru agréable, à tel point que lorsque Ryad n'a pas pu être présent à la séance 6 pour des motifs personnels, je me suis sentie seule. J'avais pourtant toujours été habituée à enseigner seule sans que cela me pèse. Quand je lui en ai parlé, il a acquiescé : « Oui, ce cours, c'était spécial ». Coenseigner permet ainsi à l'enseignant de sortir de ses habitudes solitaires (Tremblay & al., 2020) et de trouver un soutien auprès de

l'autre enseignant (Pedroso, 2021). Mais la gestion de l'intensification des interactions qu'elle implique (Magogeat et Messonnier, 2021) peut s'avérer complexe.

De la même manière que l'enseignant doit sans cesse s'adapter aux feedbacks des apprenants et construit sa séance dans l'interaction avec ces derniers, les coenseignants construisent leur séance dans l'interaction avec les apprenants, mais aussi dans l'interaction entre eux. Ils doivent sans cesse s'adapter à leur collègue, en tenant compte de ses interventions, en cherchant à comprendre et à suivre son cheminement, faisant ainsi preuve d'une flexibilité communicative évoquée par Cicurel, qui déterminera leur niveau de collaboration, et dont dépendra sans doute la réussite du coenseignement. Cela implique par exemple d'abandonner son propre cheminement suite à une intervention de l'autre enseignant. Dans mon exemple précédent sur le travail sur l'expression illustrée : « C'est la sardine qui a bouché le port de Marseille », si lorsque Ryad a attiré l'attention des apprenantes sur le texte, je m'étais écriée : « Non, surtout pas ! », j'aurais généré une grande confusion. Il m'a fallu m'adapter. Cela implique aussi d'accepter d'autres façons de faire, d'autres postulats. C'est ce qui s'est illustré lors de la cinquième séance. À la séance précédente, nous avons mis en place une activité de routine en début de cours où une apprenante écrivait la date au tableau. Ryad a demandé à Malika si elle voulait écrire la date. Cette sollicitation m'a gênée car malgré son implication, l'écrit restait très compliqué pour cette apprenante. J'aurais pour ma part attendu plusieurs séances avec cette routine avant d'interroger Malika, de peur de la mettre en difficulté. Mais elle s'est dirigée sans hésiter vers le tableau et a écrit la date avec beaucoup plus de facilité que je ne l'aurais cru. Il n'y avait que deux erreurs. Ryad a signalé qu'il y avait des erreurs et a demandé aux autres apprenantes de l'aider. Malika est restée un petit moment au tableau, nullement gênée, a observé sa production, écouté les feedbacks, pris conscience de ses erreurs et s'est corrigée. Elle est repartie souriante, visiblement satisfaite. Au moment du *debrief*, lorsque j'en ai reparlé à Ryad, il m'a expliqué : « Il y avait encore peu d'apprenantes dans la salle, c'était le moment idéal ! ». Cela montre d'une part que deux choix effectués sur la base de critères différents peuvent être tout aussi valables et que le meilleur choix n'est pas forcément celui de l'enseignant plus expérimenté<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> À la réflexion, je pense que le choix de Ryad était le bon : en sollicitant d'abord les apprenants les plus à l'aise comme j'en ai l'habitude, est-ce que je ne risque pas de cristalliser des différences entre apprenants ? Est-ce que ma crainte de les mettre en difficulté ne s'apparente pas à un « maternage » (Huber, 2007) ? Accepter une autre façon de faire offre ainsi l'occasion d'apprendre et de progresser.

Coenseigner exige par conséquent de la retenue, comme le souligne Chloé, ancienne coenseignante bénévole : « tu accompagnes l'autre même si ce n'est pas le chemin que tu aurais pris ». Il faut pour cela laisser de la place à l'autre, savoir lâcher prise (Pedroso, 2021), pouvoir « lâcher l'affaire » comme le dit Nicolas, ancien coenseignant bénévole également. À cet égard, le respect, la confiance et l'écoute sont essentiels. Lors de l'entretien de bilan, Ryad a souligné cette dimension de respect et d'écoute. Il explique la réussite de notre coenseignement ainsi : « c'est parce qu'on se respecte. On fait attention quand l'autre parle ». Toutefois, savoir lâcher prise et accepter l'imprévu n'ont rien d'évident.

Au bout de quelques semaines, j'ai observé qu'à force d'ajustements, nos séances étaient devenues plus fluides, mais aussi plus imprévisibles. Ce qui se déroulait dans la salle ne correspondait plus ni à mon enseignement habituel, ni à celui de Ryad, mais à quelque chose de nouveau, qui nous échappait un peu. Peut-être étions-nous parvenus à ce « mariage » entre coenseignants évoqué par Tremblay & al. (2020), qui permettait l'émergence de quelque chose de nouveau. Lorsque j'en ai pris conscience, j'ai éprouvé l'espace d'un instant une sensation aussi intense que fugace de perte de contrôle, et peut-être même de perte de moi-même<sup>38</sup>, provoquant un mouvement de panique. J'ai dû accepter cette déstabilisation pour ne pas me bloquer. Si je mentionne ce micro-événement qui n'est en rien représentatif de mon ressenti du coenseignement, c'est qu'il fait apparaître que l'intensité des interactions et l'imprévisibilité générées par le coenseignement peuvent provoquer des émotions mal identifiées et un risque de blocage chez certains.

Les interactions entre Ryad et moi sont devenues de plus en plus fluides à mesure que notre habitude de travailler ensemble et notre connaissance l'un de l'autre grandissait. Cette connaissance de l'autre, qui semble favorable à un coenseignement réussi peut se construire également en dehors des séances. Lors de notre entretien, Nicolas a expliqué que selon lui, il était important que les enseignants développent aussi une relation informelle, en échangeant sur des sujets plus personnels, afin de favoriser une connivence entre eux que les apprenants ressentaient. Après les séances, Ryad me raccompagnait à mon arrêt de bus et attendait souvent avec moi. Pendant ces moments, nous pouvions évoquer des choses du quotidien comme le travail ou la famille, ce qui a contribué au développement de notre relation interpersonnelle.

---

<sup>38</sup> Si l'on file la métaphore de Tremblay & al. (2020), Kaufmann (2014) associe l'entrée en couple à la construction d'une nouvelle identité via un processus de reformulation mutuelle.

### **7.3. Rôles et postures**

Si cette animation en binôme semble avoir rempli les principaux critères du coenseignement, elle a été complexifiée par sa visée formative. La superposition des rôles de tutrice et de tuteur à ceux de coenseignants a eu des effets sur les postures et a créé une certaine asymétrie qui peut paraître en contradiction avec l'égalité des statuts requise par le coenseignement.

#### **7.3.1. Le coenseignant tuteur : une posture exigeante**

J'ai expliqué que les deux premières séances de coenseignement avaient été marquées pour moi par un certain inconfort, qui était certainement en grande partie lié à ma position à la fois d'enseignante et de tutrice. Je menais une double action de formation, en direction des apprenants et de Ryad.

En tant que formatrice professionnelle ayant déjà une petite expérience de l'enseignement, la responsabilité pédagogique des séances me revenait en dernier recours. Lorsque nous préparions les séances avec Ryad et que je lui demandais son avis, il me répondait souvent : « C'est comme tu veux ». Sans expérience et sans formation initiale, il ne disposait pas de suffisamment d'éléments pour évaluer les besoins, la progression à envisager et juger à l'avance de la pertinence d'une activité. Il m'a donc en quelque sorte attribué ce rôle de responsable pédagogique, même si je souhaitais que les décisions soient prises en commun. De plus, pendant les séances, je pouvais intervenir ponctuellement pour réorienter ou compléter si nécessaire, comme je l'ai déjà expliqué. Mais cette responsabilité s'étendait au-delà de l'aspect pédagogique, englobant également la gestion des interactions et le bon déroulement de la séance. Ceci impliquait la gestion d'éventuels incidents, comme celui qui s'est produit lors de la troisième séance, où l'une des apprenantes, visiblement en grande détresse psychologique, s'est lancée dans le récit d'une vie difficile avant de fondre en larmes. Nous avons tenté comme nous le pouvions de la soutenir, les autres apprenantes se sont montrées solidaires. Lorsque le calme est revenu, Ryad m'a dit en aparté « Je te laisse reprendre la suite », me laissant la tâche délicate de revenir à une activité pédagogique après un épisode aussi bouleversant. Il m'a ainsi attribué un rôle d'animatrice experte selon la typologie de Louise Dabène. De mon côté, il m'est apparu légitime d'assumer cette position inconfortable afin d'alléger la pression psychologique sur lui à ses débuts.

En tant que tutrice, j'ai beaucoup observé Ryad, la façon dont il amenait les activités, donnait les consignes, apportait un *feedback*, afin de pouvoir lui faire des retours pertinents. Je me suis vite rendu compte qu'il était extrêmement difficile d'être à la fois présente au

déroulement de la séance et en observation attentive de l'enseignement de Ryad. Lors de la première séance, j'ai eu l'impression que cette grande attention sur lui me rendait un peu moins présente aux apprenantes : j'ai par exemple mal mémorisé leurs pays d'origine lors du tour de présentation. Assez vite, j'ai donc pris le parti d'être pleinement présente à la co-intervention, en conservant l'observation de Ryad en arrière-plan. Je remarquais les faits intéressants sans m'y arrêter mentalement. Il m'arrivait parfois de noter très rapidement un élément que je souhaitais évoquer lors du *debrief*. Cela m'a permis d'être beaucoup plus détendue lors de la co-intervention. J'ai accepté de laisser passer des éléments intéressants à évoquer lors du *debrief*. Ainsi, mon rôle de tutrice s'est principalement exercé en dehors de la séance, pendant le temps *debrief*, à partir des observations que j'avais pu faire. Pour la conduite de ces derniers, je suivais toujours une trame similaire, que j'ai ensuite formalisée sous la forme d'une grille. Je l'interrogeais d'abord sur son ressenti général sur la séance et sur la co-intervention. Je revenais ensuite sur certains points positifs ou à améliorer par rapport à l'animation, en lui donnant des conseils. Des questions de sa part pouvaient alors émerger. Nous planifions ensuite la séance suivante.

Ce double rôle a généré une importante charge mentale. Ce phénomène a été accru par mon expérience encore limitée de l'enseignement et le fait que notre ASL était axé sur l'écrit débutant, qui correspond au domaine où je me sens le moins à l'aise. Je n'avais en outre aucune expérience, ni du coenseignement, ni du tutorat. Les bénévoles expérimentés qui seront amenés à encadrer les nouveaux bénévoles seront probablement également sans expérience du coenseignement et du tutorat, ce qui risque de les exposer eux aussi à un certain inconfort. L'idéal serait qu'ils puissent au moins accueillir le nouveau bénévole dans un ASL dont ils ont l'habitude et où ils se sentent à l'aise, même si les plus audacieux pourront tenter l'aventure avec un nouveau cours.

### ***7.3.2. Le coenseignant tutoré : un être hybride entre formateur et formé***

Le bénévole novice en situation de coenseignement envisagé comme un tutorat se trouve dans une posture un peu paradoxale, à la fois formateur face aux apprenants et lui-même en situation d'apprentissage. C'est un être hybride à mi-chemin entre formé et praticien (Perrenoud, 2001)<sup>39</sup>. Le plus souvent, il n'a ni formation initiale, ni expérience d'enseignement, comme c'était le cas pour Ryad. Lorsqu'il s'est présenté aux apprenantes

---

<sup>39</sup> Perrenoud fait référence aux enseignants stagiaires dans le contexte de l'éducation nationale, mais leur situation est transposable dans notre contexte.

lors de la première séance et qu'il a annoncé « Je suis votre professeur », j'ai senti comme une hésitation dans la prononciation du mot « professeur », comme si cette désignation lui semblait en décalage avec son identité. Jugeait-il cette appellation trop scolaire ? Ne se sentait-il pas la légitimité de se nommer professeur ? Il était en effet devenu enseignant du simple fait de se voir confier une mission d'enseignement à un groupe, sans que cela corresponde ni à ses compétences, ni à son expérience passée. Pour autant, il a tout de suite pleinement assumé ce rôle d'enseignant, en étant très actif pendant la séance et en prenant des initiatives. Lors de l'entretien de bilan, il m'a confirmé son implication dans ce rôle en m'expliquant que selon lui, le bénévolat en ASL était un engagement, une responsabilité.

Parallèlement, il a très vite fait preuve d'une conscience aiguë d'être en formation, alors même que je n'avais pas présenté ce coenseignement comme une formation. Lorsque je lui ai proposé le coenseignement, il était déjà prévu qu'il anime cet ASL écrit faux débutant. Je lui ai demandé si cela l'intéressait que nous animions ensemble les séances pour démarrer, évitant volontairement le terme « formation ». D'une part, ayant seulement une petite expérience de l'enseignement et aucune expérience de la formation de formateurs, je ne me sentais pas la légitimité de me désigner comme formatrice, même si j'estimais évidemment pouvoir l'accompagner et le faire profiter de mon expérience en ASL. Je craignais aussi que le terme « formation » fasse apparaître ce coenseignement comme une injonction de la structure envers un bénévole novice. Il devait se sentir libre d'accepter ou de refuser. Je me suis placée dans une posture d'accompagnement et de partage d'expérience de pair plutôt que comme formatrice. Ryad savait néanmoins que mon stage portait sur la formation des bénévoles et que j'étais davantage formée et expérimentée que lui. Dès le début, j'ai pu observer qu'il se plaçait dans une posture de formé, à la fois dans ses actes et dans son discours. J'ai vu qu'il reprenait à son compte des éléments que je lui avais indiqués dans le *debrief*, ou qu'il avait observé dans ma façon d'animer, affichant une volonté de progresser. Je lui avais par exemple indiqué lors du *debrief* de la deuxième séance qu'il était préférable de se concentrer sur les sons lors des activités de discrimination phonétique et ne pas expliquer le sens de tous les mots comme il l'avait fait. Lorsqu'il a animé l'activité phonétique à la troisième séance, il a uniquement expliqué un homophone, de surcroît au moment de la correction comme le l'avais suggéré. De plus, lors de l'activité, il a repris une information que j'avais donnée à la séance précédente sur la vibration des cordes vocales présente dans le son [g] et absente dans le son [k]. Cette perception de lui-même comme étant en formation était également très présente dans ses propos. Ainsi, alors qu'après la



séance il s'amuse de la façon dont j'étais parvenue, non sans quelques difficultés, à couper une apprenante qui avait tendance à beaucoup monopoliser la parole, il m'a dit « J'apprends ». De la même manière, alors que la directrice responsable des ASL lui demandait comment se passaient les séances, il a répondu à plusieurs reprises « Ça va, je suis en formation », ou « Je me forme ».

## **Chapitre 8. Évaluation et perspectives**

À présent que ce coenseignement a été analysé en tant que tel, il s'agit d'en évaluer les résultats. Tremblay & al. (2020) présentent l'évolution des pratiques enseignantes comme l'un des trois axes possibles d'une telle évaluation. C'est celui-ci que je choisirai, en me concentrant sur les effets formatifs du coenseignement, et donc sur l'évolution de la pratique de Ryad. J'étudierai également brièvement les effets du coenseignement sur les apprenants, qui constitue un deuxième axe d'évaluation proposé par Tremblay & al. (2020), afin de vérifier que ce mode de formation n'est pas préjudiciable aux apprenants. Au-delà du cas spécifique de Ryad, cette évaluation permettra de définir en quoi le coenseignement peut constituer un outil de formation des bénévoles ASL et d'entamer une réflexion sur la mise en place d'un dispositif d'intégration des nouveaux bénévoles par le coenseignement au centre social.

### ***8.1. Évaluation des résultats***

Pour évaluer les résultats de ce coenseignement, j'étudierai comment Ryad a pu progressivement évoluer en tant que praticien et le rôle joué par le tutorat. J'observerai ensuite en quoi ce coenseignement a été bénéfique aux apprenants également.

#### ***8.1.1. La construction d'un répertoire didactique par la pratique et l'échange avec un pair***

Il semble donc que le coenseignement soit propice à la formation. L'interaction avec un pair, en particulier plus expérimenté, favorise l'apprentissage, comme l'indiquent Magogeat & Messonier (2021). Le caractère formatif du coenseignement a aussi été souligné par Chloé, qui avait coenseigné avec une personne ayant déjà une expérience d'enseignement, et qui m'a expliqué avoir voulu apprendre d'elle. Selon elle, le coenseignement est riche dans la posture d'apprentissage. Elle explique : « On est dans une position d'apprenti, comme pour un travail manuel. On est comme avec un tuteur ». Lorsque Chloé m'a dit cela, elle a posé les mots exacts sur ce que j'envisageais de faire avec Ryad. J'avais aussi à l'esprit cette image du travail manuel, où l'on apprend par l'observation et par la pratique dans la logique du compagnonnage, davantage que par une formation théorique. Le ressenti de Chloé semble

indiquer que le coenseignement favorise non seulement l'apprentissage, mais se prête également au tutorat, à l'accompagnement actif<sup>40</sup>.

En plus d'être propice à l'apprentissage, l'interaction avec un pair semble susciter la motivation, renforcée par le fait de pouvoir aussitôt appliquer ce que l'on a appris. J'ai pu constater chez Ryad beaucoup d'enthousiasme, de motivation et d'implication. Lors de notre deuxième *debrief*, il m'a dit : « Tu as peut-être remarqué que j'apprends vite ». J'y ai vu une certaine fierté et une volonté de progression, de dépassement de soi. On retrouve dans le coenseignement les leviers d'apprentissage pour la formation des adultes énoncés par Labruffe (2005) : la motivation, l'interaction et l'application pratique. On constate également la volonté de mise à l'épreuve de soi et l'importance des facteurs de motivation intrinsèques, comme le plaisir d'enseigner mentionné par Ryad, mis en avant par l'andragogie. Enfin, le formateur andragogue est envisagé comme un guide, un tuteur (Lemaire, 2005) ; le coenseignement semble constituer un bon cadre pour effectuer ce guidage.

Le coenseignement a permis à Ryad de construire sa pratique en permettant en premier lieu une évolution de ses représentations initiales. À l'instar de nombreux futurs enseignants, le modèle d'enseignement auquel il se reportait initialement était celui du français langue maternelle (FLM) (Cadet, 2005). Lors de l'entretien de bilan, il m'a indiqué qu'il pensait à l'origine faire comme avec ses enfants qui sont allés au CP. Cette période de pratique en coenseignement lui a permis de faire évoluer cette représentation initiale et de prendre conscience de l'écart avec les ASL : « Mon idée de départ était très loin de ce qu'on a fait »<sup>41</sup>. Cette prise de conscience a eu lieu très tôt, dès la deuxième séance, où il m'a indiqué pendant le *debrief* qu'il aurait pu animer la séance seul, mais qu'il l'aurait « mal fait ». Il m'a répété sensiblement la même chose à la séance suivante avec une gradation dans l'intensité des propos : « J'aurais fait n'importe quoi ». Cette prise de conscience du caractère peu adapté de ce qu'il aurait pu proposer s'est accompagnée d'une prise de conscience d'un besoin en formation. À la quatrième séance, il m'a redemandé des informations sur les formations gratuites au Centre Ressources Illettrisme du Rhône dont je lui avais parlé lors de notre

---

<sup>40</sup> Dans le cas de Chloé, la deuxième enseignante plus expérimentée n'avait pas une fonction de tutrice. C'est Chloé qui lui a attribué ce rôle. La fonction tutorale officielle était assurée par la coordinatrice, avec qui elle a beaucoup échangé.

<sup>41</sup> Il faut souligner que Ryad n'avait pas pu faire d'observations de séances avant de démarrer, ce qui aurait sans doute déjà amorcé une première évolution de ses représentations.

premier entretien. Lors de l'entretien de bilan, il a souligné son absence de formation initiale : « Je n'avais jamais été formé pour ça ».

Cette évolution des représentations a sans doute été favorisée par les temps de *debrief*. Lors de l'entretien de bilan, Ryad a souligné l'importance de ces moments pour lui, en m'expliquant que la vision externe que j'apportais pendant nos discussions lui permettait de mieux comprendre les choses. Chloé et Nicolas ont également insisté sur l'importance du temps de *debrief*, qui permet une prise de distance. Lors de nos discussions, Ryad a pu non seulement verbaliser son expérience, ses prises de conscience, mais aussi se confronter aux représentations différentes d'un pair qui ont généré des conflits sociocognitifs à l'origine d'une réorganisation des schèmes de pensée (Perrenoud, 1994). Il est peut-être difficile de parler ici de praticien réflexif dans la mesure où cette pratique réflexive demeurerait assez limitée, mais l'entretien de bilan indique clairement une réflexion sur son expérience posant les bases d'une construction de sa pratique. Toutefois, cette confrontation à des représentations différentes peut aussi provoquer des blocages chez certains néo-enseignants. Chloé m'a ainsi expliqué que l'écart entre son ressenti de la séance et celui de l'autre coenseignante plus expérimentée avait généré une grande perte de confiance en elle, inhibant sa prise d'initiative, notamment parce qu'elle lui avait en quelque sorte attribué un rôle d'évaluatrice. Elle est néanmoins parvenue à dépasser cet état pour progresser : « Ce qui a été enrichissant, c'est justement l'objet de mon malaise. C'est arriver à se distancier par rapport à ce qui pourrait être amélioré ». Si cet échange est bénéfique, il faut donc garder à l'esprit qu'il peut être déstabilisant pour un néo-enseignant.

Cette réflexion s'articule étroitement avec la pratique, une pratique qui se construit en interaction avec l'autre. Lors de l'entretien de bilan, Ryad m'a confié que travailler à deux lui avait permis de se former : il a pu ainsi observer et bénéficier de l'expérience d'une autre personne. Le coenseignement constitue un jeu de miroirs. L'observation de l'autre nous renvoie une image de nous-mêmes comme dans un miroir (Merriadec & Moutte, 2021). Le mimétisme induit par le coenseignement, renvoie également au miroir. On peut par exemple penser à l'exemple cité précédemment où Ryad reprend mon explication sur les sons consonnes voisés ou sourds. Mais il ne l'a pas reprise telle quelle. Il se l'est réappropriée en l'intégrant de façon pertinente dans sa propre explication afin d'apporter un élément supplémentaire, contrairement aux enseignants stagiaires évoqués par Chaliès & al. (2015) qui imitaient leurs collègues plus expérimentés. J'é mets l'hypothèse que le coenseignement pourrait permettre d'éviter cet écueil de l'imitation induit par l'observation de séance dans

la mesure où le coenseignant novice se trouve dans un contexte sécurisant qui lui permet de trouver son propre enseignement en se nourrissant de la pratique de l'autre. Au contraire, des enseignants stagiaires démunis seuls face à une classe risquent d'avoir recours à l'imitation pour se rassurer. L'analyse de Chloé semble aller dans le sens de cette hypothèse : « On est dans un mimétisme, mais tout en se réappropriant les choses. Ça permet d'expérimenter, tout en ayant un filet de sécurité ». Ainsi, la pratique aux côtés d'un pair plus expérimenté associée à des moments réflexifs permet la construction du répertoire didactique de l'enseignant novice.

À la fin des deux mois de coenseignement, Ryad a jugé l'expérience très positive et s'est dit prêt à animer seul des séances à la rentrée. Il a indiqué avoir apprécié débiter en binôme, que ça l'avait aidé à découvrir les ASL. Lors de l'entretien de bilan, il a affirmé : « Ça m'a fait me former. Maintenant je me sens d'attaque. Je sais ce que c'est mon travail ». L'animation ne lui posait aucun problème. Et bien qu'il n'ait pas préparé le déroulement des séances et les activités pendant ces deux mois, il m'a indiqué qu'il se sentait capable de préparer un cours, grâce aux moments d'échanges que nous avons eus après les séances pour définir la séance suivante<sup>42</sup>. Il m'a expliqué qu'il avait désormais conscience de l'importance de la cohésion de groupe, de la prise en compte des besoins des apprenants et de la nécessité de préparer la séance. Cela souligne l'influence du tuteur sur ce qu'il transmet au tutoré. En effet, je suis très attentive à la cohésion de groupe et cet élément a été retenu par Ryad sans que j'insiste consciemment dessus.

### ***8.1.2. Le tutorat : un équilibre subtil entre retenue et guidage***

Dans le coenseignement envisagé comme un mode de tutorat, le tuteur joue un rôle déterminant. Si l'expérience de Chloé semble montrer que le coenseignement est en soi favorable à l'apprentissage, même lorsque l'autre coenseignant ne joue pas volontairement un rôle de tuteur, l'attitude du coenseignant tuteur peut permettre au coenseignant tutoré de tirer des bénéfices de la collaboration dans une plus ou moins grande mesure. Tout d'abord, le coenseignement offre un avantage certain au tuteur : en permettant au tutoré de pratiquer et en l'observant dans cette pratique, il peut se situer au plus près de sa zone proximale de développement et proposer des feedbacks après les séances. J'ai pu apporter un étayage à Ryad en fonction de ce que j'observais et des questions qu'il me posait, et non des éléments

---

<sup>42</sup> Je me suis demandé s'il n'avait pas préparé les activités uniquement par manque de temps ou en partie parce qu'il ne savait pas comment s'y prendre. Mais il m'a assuré que c'était uniquement par manque de temps.

théoriques sans rapport avec sa pratique ou ses interrogations. Je me suis ainsi positionnée comme une personne ressource présente pour répondre à des besoins exprimés (Huber, 2007). Le coenseignement présente ainsi un avantage considérable par rapport à un tutorat effectué en dehors des séances, puisque le coenseignant tuteur a assisté à la séance et dispose d'informations de première main<sup>43</sup>. Il connaît ainsi mieux le tutoré, ce qui constitue un prérequis pour un positionnement en tant que facilitateur permettant le développement des compétences (Labruffe, 2005) et un degré élevé de personnalisation (Develay, 1994).

Mais la tâche de tuteur n'est pas aisée. Lors des séances, il faut trouver le bon dosage entre laisser suffisamment d'autonomie au tutoré et le guider. J'ai dès le début pris le parti de laisser beaucoup d'autonomie et de possibilité de prise d'initiative à Ryad, pour lui permettre de développer ses compétences, en particulier par rapport à l'improvisation nécessaire à l'enseignement (Perrenoud, 1994). Pour autant, j'étais toujours présente et Ryad n'a pas indiqué s'être senti seul à certains moments. Cette posture n'est pas forcément facile à adopter pour le tuteur. Elle implique de faire confiance aux capacités du tutoré, comme le préconise Huber (2007), de le laisser explorer et éventuellement se tromper, en suivant les principes de l'approche socioconstructiviste. Toutefois, accepter l'erreur n'est pas évident lorsque l'on se trouve face à un public d'apprenants, à qui l'on souhaite dispenser un enseignement adapté. Cela implique donc pour le tuteur de lâcher prise et de renoncer à proposer des séances les plus parfaites possible sur le plan didactique. Chaliès & al. (2015) mentionnent le risque pour les enseignants tuteurs d'être trop prescriptifs, souvent involontairement. Un tutorat trop prescriptif risque en effet d'inhiber la prise d'initiative nécessaire pour que le tutoré puisse construire ses compétences et progresser dans sa pratique.

### **8.1.3. Un coenseignement bénéfique aux apprenants**

La question se pose de savoir si cette modalité d'enseignement bénéfique aux coenseignants n'est pas préjudiciable aux apprenants. Tout d'abord, Tremblay & al. (2020) alertent sur le fait que la présence de deux enseignants peut réduire le temps de parole des apprenants. Je n'ai pas pu mesurer cela, mais nous avons tous deux limité notre temps de parole. Souvent, lorsque l'un prenait la main, l'autre était plus en retrait. Il ne m'a pas semblé que le fait d'être deux ait généré une inflation du discours enseignant (Tremblay & al., 2020). Au contraire,

---

<sup>43</sup> Il en serait de même avec une observation des séances par le tuteur, mais le coenseignement présente l'avantage de permettre en parallèle une observation du tuteur par le tutoré.

le fait d'être deux nous a permis d'être plus présents auprès des apprenantes. Comme je l'ai expliqué, nous avons pu créer plus facilement des sous-groupes pour effectuer de la différenciation. De plus, lorsque les apprenantes travaillaient en autonomie en grand groupe, nous pouvions passer auprès d'elles pour observer leurs productions et les aider plus efficacement, ce qui était particulièrement utile pour un cours sur l'écrit. Après la première séance, une apprenante m'a dit spontanément lors d'un autre ASL qu'elle suivait avec moi qu'elle avait apprécié cette séance où nous passions tous deux auprès des apprenantes pour les aider. Enfin, la collaboration entre les enseignants améliore la qualité des séances (Magogeat & Messonnier, 2021). Même si dans notre cas j'ai préparé seule les activités, le fait de le faire pour nous deux m'a poussée à être plus rigoureuse. En outre, être à deux permet de compléter une consigne ou de mieux comprendre une question d'un apprenant que l'autre enseignant a mal compris par exemple, générant plus de clarté pour les apprenants. Cela permet également aux enseignants d'observer davantage les apprenants pour proposer des contenus plus adaptés.

## **8.2. *Le coenseignement comme outil de formation des bénévoles ASL***

Cette expérience de coenseignement comme tutorat a fait apparaître des vertus formatives pour un enseignant novice. Ce mode d'accompagnement semble en outre particulièrement adapté au contexte de la formation des nouveaux bénévoles des ASL, malgré certains risques et limites qu'il comporte.

### **8.2.1. *Un dispositif adapté à la formation des bénévoles***

Démarrer la formation des nouveaux bénévoles des ASL par une période de coenseignement envisagé comme un tutorat pourrait permettre de répondre à différentes contraintes des bénévoles comme des structures. La première est le manque de temps, qui constitue l'un des freins à la formation des bénévoles (Pujol, 2009). Les bénévoles proposent leurs services sur leur temps libre et peuvent soit refuser de consacrer un temps supplémentaire à la formation, soit souhaiter qu'il soit relativement réduit. Les structures ne peuvent pas demander aux bénévoles de consentir un investissement en temps démesuré pour leur formation. Le coenseignement permet de faire coïncider le temps d'intervention avec le temps de formation. Seul vient s'ajouter le temps de *debrief*, mais qui est relativement court et s'effectue lorsque le bénévole est déjà sur place.

De plus, le coenseignement semble engendrer une progression rapide, grâce à une mise en situation pratique associée à un tutorat qui permet d'apporter un étayage ciblé. Après deux

mois de coenseignement, Ryad se sentait prêt à animer seul des séances, quand il m'a fallu un an pour trouver ma posture d'enseignante et comprendre ce que je pouvais proposer à ce type de public. De plus, sa formation par l'enseignement en binôme s'est faite de façon beaucoup moins chronophage, et sans doute plus agréable, que mon autoformation de l'époque qui s'était de surcroît largement faite de manière solitaire.

Démarrer la formation des nouveaux bénévoles par une période de coenseignement semble plus efficace en temps que d'avoir recours à des formations thématiques classiques délivrées par des formateur.ice.s professionnel.le.s. Plusieurs bénévoles du centre social m'ont expliqué pendant les entretiens que les formations proposées leur avaient permis de faire évoluer leur pratique, mais cette évolution s'est faite sur plusieurs années, à raison d'une formation par an. Par ailleurs, l'intervention de formateur.ice.s au centre social pour l'intégration de nouveaux bénévoles peut être problématique dans la mesure où les nouveaux bénévoles peuvent être accueillis « au compte-gouttes ». Il est alors peu rationnel de faire appel à un.e formateur.ice pour une seule personne. Les moyens limités des structures ne permettent pas toujours de proposer aux bénévoles autant de formations qu'il serait nécessaire.

Par ailleurs, si une période de coenseignement me paraît plus adaptée dans un premier temps qu'une suite de formations, c'est également parce que la première urgence pour un bénévole sans formation ni expérience de l'enseignement face à un groupe est peut-être le bon déroulement de la séance. Lors des *debriefs*, Ryad ne m'a pas posé de questions pédagogiques ou didactiques. En revanche, il m'a posé plusieurs questions liées à l'animation : quelle attitude adopter face aux sonneries de portable ? Comment faire lorsqu'une apprenante répondait à la place d'une autre ? Fallait-il distribuer la parole ou laisser une prise de parole libre ? De la même façon, parmi la multitude de questions didactiques que j'avais lors de ma première année de bénévolat, celle que j'avais choisi de poser pendant le tout petit temps où je croisais la coordinatrice concernait l'attitude à adopter face à une apprenante qui perturbait la séance. Le coenseignement permet ainsi au bénévole d'obtenir les éléments dont il a besoin à un instant T, le temps de se familiariser avec l'enseignement en ASL et de trouver sa posture.

Le bénévole pourra ensuite progresser grâce à des formations thématiques qui pourraient s'avérer inefficaces si elles intervenaient trop tôt, car encore trop éloignées de la zone proximale de développement du bénévole. Bien entendu, malgré ses avantages, une période de coenseignement seule ne suffit pas et est à envisager en association avec d'autres modes



de formation. Idéalement, un dispositif complet de formation des enseignants bénévoles comprendrait une première formation sur les ASL, des observations de différents ASL, une période de coenseignement, des formations thématiques, ainsi que des réunions et échanges de pratiques.

Le coenseignement peut non seulement permettre un développement rapide des compétences du nouveau bénévole, mais présente également un avantage en termes de sécurisation des bénévoles. Animer à deux permet tout d'abord de réduire le stress pour les débutants grâce à la répartition des tâches entre les enseignants. Un enseignant doit gérer un certain nombre de tâches simultanément : proposer des activités, observer les apprenants, gérer les aspects logistiques... Être deux permet de réduire la grande charge mentale que cela génère lorsque l'on débute, comme l'a souligné Nicolas lors de notre entretien. De plus, la présence de l'enseignant plus expérimenté permet de mettre le nouveau bénévole en confiance, en allégeant ses responsabilités et en lui permettant d'expérimenter plus librement. Ryad s'est senti à l'aise dès la première séance, ce qu'il a associé au fait que nous étions deux : « Tu m'as mis bien »<sup>44</sup>. Dans l'entretien de bilan, il m'a indiqué ne pas avoir ressenti de difficultés à ses débuts du fait qu'il avait reçu suffisamment d'informations avant la séance et que nous animions à deux. Il n'a ainsi montré aucun signe de stress, contrairement aux bénévoles qui avaient débuté sans période de coenseignement et dont beaucoup ont indiqué s'être sentis démunis et désemparés à leurs débuts, évoquant un sentiment de solitude : « on m'a lâchée dans les cours », « j'ai été jetée dans le grand bain ». La plupart d'entre eux ont souligné l'importance de l'accompagnement, en particulier au début, et plusieurs ont jugé ne pas avoir été suffisamment accompagnés, malgré le temps consacré par la coordinatrice à cet accompagnement.

Au vu de l'expérimentation réalisée et des retours de l'enseignant bénévole impliqué, le coenseignement peut avoir des effets très positifs sur le ressenti du bénévole par rapport à son intervention. Il présente en outre l'avantage d'intégrer une forte dimension interpersonnelle et de lien, que l'on peut opposer au sentiment de solitude de certains bénévoles à leurs débuts, évoqué précédemment. Les motivations altruistes des bénévoles cohabitent généralement avec des motivations plus personnelles, comme rencontrer d'autres personnes (Pujol, 2019). La dimension de lien avec les apprenants est fortement mise en

---

<sup>44</sup> Après la première séance, il m'a dit qu'il aurait pu animer seul, mais que du fait d'être à deux, il s'était senti à l'aise. Après les deuxièmes et troisièmes séances, il m'a dit qu'il aurait pu animer seul, mais qu'il l'aurait mal fait. Cela laisse penser que cet aspect de sécurisation est le premier élément qui intervient.

avant par les bénévoles du centre social dans ce qu'ils apprécient dans les ASL. Ils évoquent « l'enrichissement mutuel », « la relation avec les stagiaires », « l'échange entre les cultures ». En proposant une animation en binôme, la structure répond à ce besoin d'échange en créant du lien avec un autre membre de l'organisation, que ce soit un.e formateur.ice, un.e coordinateur.ice ou un.e bénévole, ce qui est susceptible de renforcer le lien entre les bénévoles et la structure.

Ainsi, en proposant une période de coenseignement, le centre social pourrait permettre au bénévole de démarrer sereinement, de développer rapidement ses compétences, ce qui est susceptible d'avoir des effets sur son niveau de satisfaction par rapport à son intervention, et de créer du lien avec un autre membre de la structure qui lui consacrerait du temps. Ce mode de formation pourrait ainsi accroître grandement un sentiment d'appartenance bénéfique évoqué par Pujol (2009). La structure pourrait s'acquitter de son contre-don à l'égard du bénévole (Tardif Bourgoïn, 2013), contre-don qui semble essentiel dans un contexte de « crise » du bénévolat<sup>45</sup>.

### **8.2.2. Risques et limites**

Si le coenseignement présente différents avantages pour la formation des nouveaux bénévoles des ASL, plusieurs risques et limites apparaissent néanmoins. Tout d'abord, le coenseignement nécessite que les deux enseignants soient volontaires (Tremblay & al., 2020). Cet aspect de motivation a été souligné par Ryad, ainsi que par Nicolas, qui estime qu'il ne faut pas qu'un bénévole hésite à indiquer que cette modalité d'enseignement ne lui convient pas. Ainsi, le coenseignement ne peut pas être imposé, ni aux nouveaux bénévoles, ni aux plus expérimentés. De plus, le coenseignement étant particulièrement exigeant et nécessitant de laisser de la place à l'autre (Seghetchian, 2021), il peut être vécu comme une contrainte. Nicolas a par exemple expliqué qu'il avait apprécié cette expérience de coenseignement, mais avant tout dans son aspect de collaboration pour la préparation des séances. Il estime qu'animer seul lui laisse plus de liberté. Ce n'était pas le cas de Chloé, qui apprécie le coenseignement dans sa globalité. Nicolas a également souligné le risque que l'un des deux coenseignants se repose sur l'autre, ce qu'il avait pu faire lui-même ponctuellement dans des périodes de travail chargées. C'est ce qui est arrivé aussi avec Ryad. Pendant la période de coenseignement, il a dû faire face à une très importante charge de

---

<sup>45</sup> La direction du centre social était consciente de l'importance des enjeux de l'intégration des nouveaux bénévoles ASL par rapport à l'attraction et à la rétention de nouveaux bénévoles.

travail qui n'était pas prévue initialement. Mais s'il a pu ne pas préparer les séances, c'est qu'il savait que je m'en chargerais, comme il me l'a dit : « Je savais qu'il y avait Marie ».

Il existe également un risque lié à la compatibilité entre les enseignants, sur le plan personnel, mais surtout pédagogique. Avec Ryad, nous avons eu de la chance. Lors de notre premier entretien j'ai vu que ma façon de lui présenter les ASL avait du sens pour lui. Lorsque j'ai évoqué l'apprentissage d'un français du quotidien, il a complété : « Oui, c'est pour l'autonomie ». Pendant les *debriefs*, j'ai pu également constater que nous étions « sur la même longueur d'onde » dans notre conception de l'enseignement : un enseignement pratique, non normatif, qui ait du sens. Mais si les deux enseignants ne partagent pas la même vision, cela risque de mettre en péril leur collaboration et de conduire à deux enseignements juxtaposés. Chloé m'a ainsi expliqué que des différences de vision avec sa collègue avaient pu la gêner, sans que cela ne remette toutefois en cause leur coenseignement.

Enfin, la limite probablement la plus difficile à dépasser est l'aspect déstabilisant du coenseignement, suscité par l'« intensification des interactions sur différents plans : cognitif, social mais également affectif » qu'il engendre (Magogeat & Messonnier (2021 : 13). Malgré mon expérience très positive du coenseignement et le plaisir que j'ai eu à coenseigner, j'ai pu à certains moments être déstabilisée par l'intensité de l'interaction, comme je l'ai expliqué dans le chapitre précédent. Si cette étroite collaboration génère des émotions mal identifiées et que le lâcher prise (Pedroso, 2021) ne peut pas se faire, il y a alors un risque de blocage et de résistance chez certains.

### **8.2.3. Le choix du dispositif**

Pour une structure souhaitant mettre en place un dispositif de coenseignement pour la formation des nouveaux bénévoles, deux possibilités s'offrent à elle par rapport au tutorat : qu'il soit effectué par un.e formateur.ice ou un.e coordinateur.ice salarié.e ou par un.e bénévole expérimenté.e. Le choix qui a été fait au centre social pour la rentrée est celui d'un dispositif dans lequel le tutorat serait exercé par des bénévoles expérimentés volontaires qui accueilleraient un nouveau bénévole dans leur cours pour une période de coenseignement de quelques semaines, avant que ce dernier ne démarre seul un ASL. Ce choix du tutorat par des bénévoles présente l'avantage de s'inscrire dans les valeurs de l'éducation populaire chères aux centres sociaux en proposant une formation par les pairs, sans dimension hiérarchique. En outre, il est peut-être plus facile de parvenir à un véritable coenseignement dans le sens où l'asymétrie induite par la relation tuteur/tutoré est limitée par le fait qu'il s'agit de deux bénévoles, deux pairs, et non un bénévole et un professionnel salarié. Le

bénévole novice se sentira peut-être plus à l'aise et moins déstabilisé par rapport à la fonction d'évaluateur.ice qu'il pourra attribuer à un professionnel. De plus, un bénévole pourrait avoir des attentes moins élevées qu'un professionnel par rapport à la séance du fait de son absence de formation initiale et être prêt à laisser davantage de liberté à l'autre coenseignant, sans craindre de dispenser un enseignement inadapté aux apprenants. Toutefois, cette absence de formation initiale peut justement poser problème en termes de modèle, le risque étant que le bénévole, même expérimenté, propose un modèle d'enseignement peu adapté. Le choix des tuteurs par les structures semble donc essentiel. Le bénévole pourrait également ne pas avoir suffisamment de recul pour exercer sa mission de tutorat.

Par ailleurs, cette modalité comporte un risque que le centre social se dégage ainsi de la responsabilité de la formation qui lui revient (D'Elloy, cité par Tardif-Bourgoin, 2013), en la faisant reposer sur les bénévoles expérimentés. Simonet (2010) souligne que les valeurs de l'engagement sont parfois mobilisées par certaines structures pour obtenir un travail gratuit. Nous avons vu que l'implication exigée des bénévoles des ASL et les responsabilités qui leur étaient confiées étaient déjà très conséquentes. Leur demander de prendre en plus en charge la formation des nouveaux arrivants les alourdirait encore davantage. Les bénévoles tuteurs devraient ainsi assumer cette double responsabilité d'enseignants et de tuteurs, qui, nous l'avons vu, n'est pas forcément très confortable. Pour que ce dispositif de tutorat par des bénévoles plus expérimentés ne s'apparente pas à une déresponsabilisation du centre social, il est important que la coordinatrice assume un rôle de tutrice en dehors des séances, pour que cette fonction ne repose pas entièrement sur le bénévole tuteur. Chloé a par exemple attribué à l'autre enseignante plus expérimentée de son binôme un rôle de tutrice, mais elle a beaucoup échangé avec la coordinatrice en dehors des séances par rapport aux questions qu'elle se posait. De plus, coenseigner ou tutorer ne s'improvise pas, la coordinatrice devra donc également accompagner les bénévoles expérimentés dans leur mission.

Un.e professionnel.le salarié.e aura sans doute plus de facilités pour réaliser ce coenseignement, notamment dans sa dimension de tutorat, du fait de sa formation, de son expérience, et de la prise de recul et la réflexivité qu'elles permettent. En revanche, il pourra lui être plus difficile, du fait de ses attentes élevées par rapport à l'enseignement, de laisser suffisamment d'initiatives au nouveau bénévole et d'accepter de le laisser faire des erreurs, ce qui ne lui permettrait pas de construire ses compétences. Le risque est qu'un professionnel se positionne davantage dans une co-intervention guidée que dans un véritable

coenseignement et que le bénévole en retire plus de notions théoriques, mais moins de bénéfiques en termes d'autonomie. Cela implique en outre que les coordinateur.ice.s par exemple disposent de suffisamment de temps pour ce coenseignement, et par conséquent que les structures aient conscience de l'importance de la formation des bénévoles pour leur accorder ce temps supplémentaire. Le choix du dispositif final sera à faire par les structures en fonction des situations et des envies des différents acteurs.

### **8.3. Préparer au coenseignement**

La mise en place d'un dispositif de tutorat des nouveaux bénévoles sous la forme d'un coenseignement à la rentrée 2021 au centre social introduira une nouvelle modalité de travail pour les bénévoles expérimentés volontaires et nécessitera un encadrement.

#### **8.3.1. La nécessité de former au coenseignement**

Tremblay & al. (2020) estiment que la transformation des habitudes d'enseignement induite par le coenseignement requiert un accompagnement, une formation. Dans notre situation, le coenseignement se double d'un tutorat, dont nous avons vu qu'il nécessitait également une formation (Barnier, 2001). Dans mon cas, j'ai effectué ce coenseignement comme tutorat sans expérience ni formation préalable. Néanmoins, cela ne s'est pas fait sans stress, un stress qui ne peut pas être imposé à des bénévoles qui, bien qu'à l'aise dans leur pratique, ont déjà une conscience aiguë de leur responsabilité d'enseignement et évoquent pour plusieurs d'entre eux la crainte de ne pas être à la hauteur ainsi que d'importants questionnements de leur pratique. D'autre part, le tutorat que j'ai effectué en me fondant sur l'observation, l'analyse et le bon sens aurait sans doute gagné à être plus cadré. Enfin, pour débiter cette animation en binôme, il m'a fallu *a minima* me renseigner sur le coenseignement, sur les configurations possibles, le mode de répartition de la parole. N'ayant jamais même assisté à un enseignement dispensé en dyade, je n'avais qu'une idée extrêmement floue de ce qu'il était possible de faire et de la façon de procéder. La lecture de la littérature sur le sujet et les entretiens avec d'anciens coenseignants bénévoles m'ont grandement éclairée sur ce qu'il était possible de faire, et surtout a beaucoup réduit le stress lié à l'inconnu. Lorsque j'ai évoqué le projet de coenseignement avec les bénévoles lors des entretiens, l'un d'eux m'a indiqué qu'il était volontaire pour être tuteur, mais qu'il aurait besoin qu'on lui explique comment faire.

### **8.3.2. Une formation possible ?**

Nous avons là un dispositif de formation dont la mise en place nécessiterait une formation des coenseignants tuteurs, ou tout du moins une préparation. Cela requiert donc du temps supplémentaire, et pose la question des modalités de formation et des ressources. Qui peut former les bénévoles au coenseignement ? Quel mode de formation choisir ? La formation doit-elle se faire en interne ou en externe ? Si c'est en interne, le centre social dispose-t-il de suffisamment de ressources pour cela ? Si c'est en externe, où trouver les ressources ? Le Centre Ressources Illettrisme du Rhône ne propose habituellement pas de formation sur le coenseignement. Une intervention sur ce thème, encore un peu méconnu, serait-elle envisageable ? Serait-il possible d'organiser des interventions d'autres structures ayant mis en place un coenseignement entre bénévoles ?

La question des contenus se pose également. La première étape consisterait à présenter ce qu'est le coenseignement, les différentes configurations possibles, les modalités de mise en œuvre, les conditions de sa réussite. Les travaux de Tremblay & al. (2020) fournissent des éléments précieux à cet égard. Mais comment former aux aspects interpersonnels, qui jouent un rôle considérable dans le coenseignement ? Il est sans doute possible de préparer les futurs coenseignants en soulignant l'intensité de la collaboration, le fait que cette expérience peut s'avérer, ou non, déstabilisante au début. Mais comment former à la confiance, au lâcher prise ? Comment amener les futurs coenseignants à dépasser des résistances provoquées par des émotions souvent mal identifiées ? Habituer au travail en équipe peut être une première piste. Bien que cette modalité de travail soit moins exigeante que le coenseignement (Seghetchian, 2021), elle amène déjà à collaborer, à écouter l'autre, à ne pas imposer et à prendre conscience de son propre fonctionnement par le miroir que l'autre nous renvoie pour mieux travailler à plusieurs. Perrenoud (1994) fournit aussi la piste de la pratique réflexive pour une meilleure gestion de ses réactions et de ses émotions, en soulignant son utilisation dans le domaine du travail social et des soins infirmiers. Mais susciter une évolution des futurs coenseignants par la collaboration et la pratique réflexive nécessite un temps relativement long et se prête davantage à une formation initiale qu'à une formation de bénévoles, nécessairement plus courte.

### **8.3.3. Outils proposés**

L'objectif de cette expérience de coenseignement comme tutorat était à la fois de former Ryad, mais aussi de recueillir des données pour penser le dispositif mis en place à la rentrée et préparer la suite. Il s'agissait de formaliser mon expérience pour faire en sorte que le

centre social et les bénévoles puissent s'appuyer dessus. J'ai donc décidé de rédiger un guide du coenseignement<sup>46</sup> à l'intention des futurs coenseignants bénévoles. Pour cela, je me suis appuyée sur ma propre expérience et sur la littérature sur le sujet. Il s'agit d'un guide très succinct de trois pages. Je présente tout d'abord le dispositif envisagé au centre social et les étapes de la constitution des binômes. Je fournis ensuite quelques éléments sur les configurations possibles du coenseignement, en m'appuyant sur les travaux de Tremblay & al. (2020) et donne quelques conseils pour un coenseignement efficace (planifier, laisser de la place à l'autre, communiquer). Enfin, je propose un modèle de grille pour le temps de *debrief*. Ce guide a été intégré en annexe du Guide du bénévole ASL que j'avais rédigé. Les bénévoles qui l'ont lu l'ont jugé utile. Par ailleurs, j'ai fait un compte-rendu de notre expérience de coenseignement avec Ryad lors de la réunion de fin d'année avec les bénévoles et lui ai demandé de partager son expérience.

Malgré tout, cela semble largement insuffisant. L'accompagnement dont pourront bénéficier les bénévoles sera déterminant pour la réussite du dispositif. La coordinatrice aura une fonction importante à cet égard. Ryad, qui poursuivra le bénévolat à la rentrée, pourra peut-être jouer un rôle de personne ressource. Il serait probablement intéressant de mettre en place des échanges de pratiques entre bénévoles, au sein du centre social ou entre centres sociaux. Par ailleurs, d'autres questions se poseront, comme celle de la constitution des binômes.

---

<sup>46</sup> Cf. Annexe 3.

## Conclusion

Cette expérience de coenseignement pour la formation d'un nouveau bénévole s'est révélée positive à deux égards. Tout d'abord, parce que nous sommes parvenus à collaborer selon ce mode d'enseignement particulièrement exigeant. Ensuite, parce que cette collaboration a eu des résultats d'un point de vue formatif pour Ryad, et même pour moi. L'interaction avec un pair plus expérimenté a permis un développement des compétences du nouveau bénévole et une progression au fil des séances. Pour ma part, la confrontation à d'autres façons de faire a pu permettre une remise en question de mes pratiques et une progression.

Le coenseignement semble favoriser une évolution des représentations initiales, générant une modification de la pratique. En se trouvant face à un enseignement dispensé par une formatrice professionnelle, et surtout en étant impliqué dans cet enseignement en tant qu'acteur, le nouveau bénévole a pu prendre conscience du caractère inadapté de l'enseignement qu'il aurait spontanément proposé, sur le modèle du FLM, par rapport au public. Il a pu également éprouver la pertinence de certaines bonnes pratiques observées, qu'il a reprises à son compte. L'importance des temps réflexifs d'échange avec l'enseignant.e plus expérimenté.e a été soulignée. C'est cette réflexivité, associée à l'enseignement en binôme, qui a permis une évolution des représentations.

La situation de coenseignement a également semblée favorable à l'adoption d'une posture de formé par le nouveau bénévole. De plus, elle semble avoir suscité une prise de conscience du besoin en formation et une volonté de formation. Dans un contexte où les bénévoles en charge des ASL refusent parfois de se former et où certaines structures sont confrontées à ce refus de façon massive, avoir recours à une période de coenseignement pour l'intégration des nouveaux bénévoles pourrait donc être doublement utile. En effet, les bénévoles qui refusent de se former invoquent généralement un manque de temps, associé à l'inutilité d'une formation du fait d'une expérience passée d'enseignement par exemple. Cette conviction de l'inutilité de la formation repose sur une représentation erronée de l'apprentissage d'une langue et des besoins du public. En favorisant l'évolution des représentations, le coenseignement pourrait donc susciter une prise de conscience de l'intérêt de la formation, permettant ainsi non seulement de former, mais aussi de donner envie aux bénévoles de se former.

Au-delà des aspects formatifs, le coenseignement a eu des effets bénéfiques en termes de sécurisation. L'aisance de Ryad contraste avec les témoignages d'anciens bénévoles. En



tenant compte de cet aspect, le centre social peut s'acquitter pleinement de son contre-don envers les bénévoles. De plus, la relation qui se crée entre le nouveau bénévole et son tuteur dans l'exercice du coenseignement est susceptible de renforcer le lien entre le bénévole et la structure. Dans un contexte de « crise » du bénévolat, le coenseignement pourrait ainsi constituer une piste pour répondre à la problématique d'attraction et de rétention des nouveaux bénévoles qui m'avait été présentée par le centre social.

Cependant, cette expérience a fait apparaître l'aspect potentiellement déstabilisant du coenseignement, qui peut constituer une limite. Elle a mis en lumière également la tension très forte pour l'enseignant plus expérimenté entre sa position de coenseignant et celle de tuteur. Des bénévoles expérimentés disposeront-ils de suffisamment de ressources pour faire face à l'inconfort de cette posture ? Par ailleurs, disposeront-ils de la réflexivité nécessaire pour exercer leur rôle de tuteur ? Cela pose à la fois une question éthique : peut-on imposer de nouvelles responsabilités aux bénévoles ?, et une question de compétences : en seront-ils capables ? L'encadrement des bénévoles par la coordinatrice, anciens comme nouveaux, sera essentiel dans la mise en place d'un tel dispositif. Elle devra à la fois jouer un rôle de tutrice par rapport aux questions pédagogiques des nouveaux bénévoles, voire des anciens, et par rapport à la mise en œuvre du coenseignement par le binôme. La question de la formation, ou *a minima*, de la préparation au coenseignement, devra être prise en compte. Se pose également la question du modèle proposé par l'enseignant bénévole expérimenté. Un modèle d'enseignement peu adapté générera un risque de reproduction de pratiques peu pertinentes. Une solution pourrait être que le coenseignement soit réalisé avec un.e formateur.ice professionnel.le. Mais le risque sera alors que, du fait d'exigences plus élevées par rapport à l'enseignement, le.a formateur.ice ne laisse pas suffisamment d'autonomie au bénévole pour construire ses compétences et transmette essentiellement des contenus théoriques. De plus, cela peut poser des difficultés matérielles si plusieurs nouveaux bénévoles sont accueillis en même temps et ne peuvent pas tous être tutorés par une même personne.

Cette expérimentation ne constitue que les prémices de la mise en œuvre d'un dispositif de coenseignement pour la formation des bénévoles. Le guide du coenseignement proposé pour faciliter cette mise en œuvre semble largement insuffisant et de nombreuses questions se poseront, qui trouveront peut-être leurs réponses par de nouvelles expérimentations.

## Bibliographie

Adami, H. [2012]. La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, n°29, p. 9-44. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm> [consulté le 03/07/2021].

Barnier, G. [2001]. *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.

Boubila, C. [2021]. Une expérience de coenseignement : le PDMQDC !, *Les Cahiers Pédagogiques*, n°566, 33-34.

Cadet, L. [2005]. Le développement du répertoire didactique des enseignants natifs de FLE en formation professionnelle : description et analyse d'un processus. Disponible en ligne : <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/16-BF-outils-formations-opera/Ressources%20formations/Le%20d%C3%A9veloppement%20du%20r%C3%A9pertoire%20didactique%20des%20enseignants%20natifs%20de%20FLE.pdf> [consulté le 14/10/2021].

Chaliès, S. & Bertone, S. [2015]. Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles du métier, *in Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, 137-158. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Chalvin, D. [1996a]. *Histoire des courants pédagogiques, Encyclopédie des pédagogies pour adultes – Tome 1*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Chalvin, D. [1996b]. *Méthodes et outils pédagogiques, Encyclopédie des pédagogies pour adultes – Tome 2*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Combelaire, S. [2021]. Pour la réussite de tous, *Les Cahiers Pédagogiques*, n°566, 15-17.

Coste, D. [2015]. Sur quatre moments de la formation en France des enseignants de français aux étrangers. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°55, p. 171-192. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/dhfles/4328> [consulté le 08/07/2021].

Develay, M. [1994]. *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.

Ferrand-Bechmann, D. [2000]. *Le métier de bénévole*. Paris : Anthropos.

Ferrand-Bechmann, D. [2005]. Éducation populaire ou... impopulaire ?, *Pratiques de formation*, n°49. Disponible en ligne :

[http://cesol.free.fr/documents/bechmann\\_education\\_populaire\\_impopulaire.pdf](http://cesol.free.fr/documents/bechmann_education_populaire_impopulaire.pdf) [consulté le 11/10/2021].

Ferrand-Bechmann, D. [2011]. Le bénévolat, entre travail et engagement, *VST – Vie sociale et traitements*, n°109, p. 22-29. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2011-1-page-22.htm> [consulté le 11/10/2021].

Gloaguen-Vernet, N. [2009]. *Enseigner le français aux migrants*. Paris : Hachette.

Harent, R. & Toullec-Théry, M. [2021]. Sept configurations à deux en classe, *Les Cahiers Pédagogiques*, n°566, 32-33.

Huber, M. [2007]. *Former des formateurs, quels outils pour quelle stratégie ?* Lyon : Chronique sociale.

Kaufmann, J.-C. [2014]. À l'épreuve de l'individualisme, *L'école des parents*, n°609, 35-39. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2014-4-page-35.htm> [consulté le 09/11/2021].

Labruffe, A. [2005]. *La formation des adultes*. Saint-Denis La Plaine : AFNOR.

Lemaire, M. [2005]. *Du formateur à l'andragogue*. Lyon : Chronique sociale.

Lescouarch, L. [2021]. Un peu de pragmatisme, *Les Cahiers Pédagogiques*, n°566, 45-47.

Magogeat, Q. [2017]. Le dispositif « plus de maîtres que de classes » : un dispositif professionnalisant ? », *Savoirs*, n°44, p. 67-81. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2017-2-page-67.htm> [consulté le 11/09/2021].

Magogeat, Q. & Messonnier A. [2021]. Va-t-en, grand monstre vert !, *Les Cahiers Pédagogiques*, n°566, 12-13.

Mazou, A. [2021]. D'une situation imposée, *Les Cahiers Pédagogiques*, n°566, 38-39.

Merriadec, C. & Moutte, L. [2021]. Passer du « je » à « nous », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°566, 23-25.

Passezard, O. [2016]. *Conception d'un référentiel de compétences, de supports et d'activités en contexte ASL*. Mémoire de Master, Sciences du langage. Grenoble : Université Stendhal.

Pedroso, G. [2021]. Casser les murs, *Les Cahiers Pédagogiques*, n°566, 17-18.

Perrenoud, Ph. [1994]. *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. [2001]. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Priou, N. [2021]. Et toi, comment fais-tu ?, *Les Cahiers Pédagogiques*, n°566, 41-43.

Pujol, L. [2009]. *Management du bénévolat*. Paris : Vuibert.

Saillot, E. [2021]. Ajustements réciproques, *Les Cahiers Pédagogiques*, n°566, 53-54.

Seghetchian, D. [2021]. À l'école de la confiance réciproque, *Les Cahiers Pédagogiques*, n°566, 20-21.

Simonet, A. [2010]. *Le travail bénévole, engagement citoyen ou travail gratuit ?* Paris : La Dispute.

Soulé, B. [2007]. Observation participante ou participation observante ? Usages de la notion de participation observante en sciences sociales, *Recherches qualitatives*, n°27, 127-140.

Tardif-Bourgoin, F. [2013]. *L'émergence du « tutorat » comme voie de professionnalisation dans l'accompagnement et la formation des bénévoles en centre social : logiques institutionnelles et dynamiques identitaires*. Mémoire de Master, Sciences de l'Homme et Société. Paris : CNAM.

Toihir, D. [2016]. *Mise en place d'un dispositif de formation en ASL : vers l'autonomisation didactique des intervenants bénévoles*. Mémoire de Master, Sciences du langage. Grenoble : Université Stendhal.

Tremblay, P. & Toullec-Théry, M. [2020]. *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Suresnes : Éditions de l'INSHEA.

## Sitographie

Centre Ressources AFI/Écrit69

<https://parlera.fr/wp/les-centres-ressources/cri-69/> [consulté le 03/07/2021]

Réseau alpha

<https://www.reseau-alpha.org/notions-clefs/apprentissage-linguistique/f8d99-qu-est-ce-qu-un-atelier-de-savoirs-sociolinguistiques-asl> [consulté le 03/07/2021]

ASL WEB (site du Radya)

<http://www.aslweb.fr/> [consulté le 03/07/2021]

Page de présentation du MOOC CAVILAM-Alliance française de Vichy : « Accompagner les étrangers primo-arrivants dans leur apprentissage du français ».

<https://accompagner.cavilam.com/courses/course-v1:AEPAAF+MOOC+S1/about>

[consulté le 08/07/2021]

Fédération des centres sociaux et socioculturels de France

<https://www.centres-sociaux.fr/> [consulté le 16/10/2021]

## Table des illustrations

Figure 1. Tableau de répartition des bénévoles par tranche d'âge en 2019 (Enquête IFOP, 2019 : 7) .....	35
Figure 2 : Différentes configurations de classe possibles en coenseignement et co-intervention ( <i>ibid.</i> ).....	48

## **Table des annexes**

Annexe 1 Appel à projets 2020 du dispositif Bop 104 – Auvergne-Rhône-Alpes .....	94
Annexe 2 Critères et indicateurs pour évaluer la qualité d'un coenseignement.....	100
Annexe 3 Guide du coenseignement à destination des bénévoles .....	102



## **Annexe 1**

### **Appel à projets 2020 du dispositif Bop 104 – Auvergne-Rhône-Alpes**



PRÉFET DE LA RÉGION AUVERGNE-RHÔNE-ALPES

#### **Politique d'intégration des étrangers primo-arrivants**

**BOP 104 – action 12**

**Appel à projets 2020**

**Actions régionales ou inter-départementales  
Auvergne-Rhône-Alpes**

En 2019, les autorités françaises ont délivré 276 576 (+ 6,8 %) premiers titres de séjour, dont près de 39 000 pour motif économique, 89 000 pour motif familial et 38 000 à titre humanitaire.

En Auvergne-Rhône-Alpes, les services du Préfet de Région (SGAR et DRDJSCS) sont chargés de mettre en œuvre la politique publique d'accueil et d'intégration des personnes étrangères issues de pays extérieurs à l'Union européenne et souhaitant s'y installer durablement en France.

L'étranger primo-arrivant s'engage dans un parcours d'intégration républicaine d'une durée de 5 ans qui débute avec la signature du contrat d'intégration républicaine (CIR) au cours duquel il bénéficie de formations civique et linguistique et d'une orientation vers les services de proximité, délivrées par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII). Le comité interministériel à l'intégration (C2I) du 5 juin 2018 a d'ailleurs arbitré en faveur de mesures ambitieuses, qui se traduisent notamment dans le cadre du CIR par le doublement des heures de formation linguistique et de formation civique, par la mise en place d'un parcours linguistique spécifique à destination des non lecteurs/non scripteurs, et par le renforcement du volet insertion professionnelle en formalisant un lien entre l'OFII et le service public de l'emploi. Ce contrat s'articule avec des actions d'accompagnement complémentaires (sociales, professionnelles, linguistique,...).

Pour déployer cette offre complémentaire, les services du Préfet de Région mobilisent, par le biais d'un appel à projet régional, l'ensemble des acteurs (institutions, associations) qui agissent dans le domaine de l'intégration des étrangers primo-arrivants en Auvergne-Rhône-Alpes.

## **I. Les priorités de l'appel à projets**

Comme en 2019, le présent appel à projet s'inscrit dans une volonté de mieux articuler les interventions entre le niveau national et les services déconcentrés pour non seulement donner de la lisibilité aux actions portées par chaque échelon, mais également piloter de manière efficiente les actions qui seront mises en œuvre.

L'appel à projet régional 2020 pour l'intégration de primo-arrivants est cette année encore, recentré sur des actions structurantes, innovantes, complémentaires aux formations du CIR et d'envergure régionale ou inter-départementale. Facteur clé de l'intégration, l'accompagnement vers l'emploi constitue une des priorités mises en avant par le C21, et plus particulièrement s'adressant aux femmes et aux moins de 25 ans, sous réserve des crédits disponibles.

Les actions localisées sur un seul département ne sont pas portées par l'échelon régional mais par le niveau départemental (appels à projets lancés par les préfetures ou directions départementales de la cohésion sociale).

L'attention des porteurs de projet est appelée sur les orientations prioritaires suivantes :

- favoriser l'accès à l'emploi et l'employabilité des primo-arrivants: formation professionnelle et linguistique (FLE métier) correspondant aux métiers en tension sur les différents bassins d'emploi, dispositifs de valorisation des acquis de l'expérience professionnelle, accompagnement global (levée des freins à l'emploi : mobilité, santé, garde d'enfants.etc )...
- favoriser l'intégration socio-professionnelles des femmes primo-arrivantes
- favoriser l'intégration socio-professionnelles des jeunes de moins de 25 ans primo-arrivants
- favoriser la mobilité des primo-arrivants, notamment dans les territoires ruraux

Dans ce nouveau cadre d'intervention, pourront être financés au niveau régional :

- les projets à destination directe des étrangers primo-arrivants, à condition qu'ils soient portés par un réseau ou une tête de réseau, une structure dont la solidité a pu être mesurée, et en capacité à court terme de toucher un nombre significatif d'étrangers en se déployant sur le territoire régional;

- les projets visant à professionnaliser et à faciliter le travail des partenaires de l'intégration : accompagnement des intervenants (professionnels et bénévoles) par la formation, la création d'outils d'information, de formation, de mises en réseau d'acteurs, etc. dans les domaines intéressants les étrangers primo-arrivants ;

- les projets d'ingénierie, d'évaluation de dispositifs, d'expérimentations, voire,

punctuellement, de pratiques innovantes, dans la perspective d'une modélisation pour un essaimage régional voire national.

Le co-financement des projets présentés fera l'objet d'une attention particulière. (Cf§ 11.3)

## **II. Les critères de recevabilité et de sélection**

e

### **1 Organismes pouvant répondre à l'appel à projets**

Organismes publics ou privés, notamment les associations régies par la loi de 1901.

### **2. Complétude du dossier**

Le dossier doit être transmis complet dans les délais (cf. III.2.) et comporter les pièces suivantes :

1. Formulaire Cerfa n°12156\*05 rempli et ses annexes renseignés
2. RIB
3. Statuts et la liste des dirigeants
4. Document attestant la délégation de signature de la personne signataire de la demande de subvention si celle-ci n'est pas le président de l'organisme
5. Les comptes annuels et rapport du commissaire aux comptes des associations soumises à certaines obligations comptables
6. Bilan financier et de l'action menée en 2019, si celle-ci a fait l'objet d'un financement par l'Etat. (éventuellement intermédiaire - a minima le formulaire 15059\*02)

Les documents 3 et 4 ne sont pas à transmettre par les porteurs de projets dont les actions ont été financées en 2019, sauf s'ils ont été modifiés.

### **3. Critères de recevabilité administrative**

Les actions proposées doivent répondre aux critères cumulatifs de recevabilité suivants.

- respect des objectifs prioritaires précités (cf. I);
- dossier présenté dans son contenu tel que demandé (cf. III) 1. diagnostic, objectifs, description
- détaillée du projet, résultats attendus, ... ) ;
- demande de subvention affectée à la réalisation de l'action et non au fonctionnement de l'association.
- demande de subvention ne devant pas être inférieure à 10 000 euros;
- co-financement obligatoire (la valorisation du bénévolat ne sera pas prise en compte en tant que co-financement). Le recours, le cas échéant, au Fonds asile migration et intégration (FAMI) est possible mais le budget de l'action devra alors prévoir une troisième source de financement (hors programme 104),
- Le bénéfice d'un double financement départemental, régional ou national au titre de la même action est à proscrire.
- financement sollicité pour une période limitée à 12 mois. Toutefois, si à l'instruction du dossier, le projet est susceptible, du point de vue de l'administration, de faire l'objet d'une convention pluriannuelle, l'administration pourra examiner avec le porteur cette possibilité.

L'engagement financier de l'Etat est en tout état de cause subordonné à la disponibilité des crédits budgétaires et ne porte que sur l'exercice 2020.

## **2. Critères de sélection**

Les projets recevables seront examinés par les services du Préfet de Région (SGAR et DRDJSCS) au regard des critères suivants :

- l'analyse du besoin : le porteur de projet a procédé à une analyse des besoins du public primo-arrivant et/ou des acteurs qui l'accompagnent. Il a conçu le projet pour répondre à ces besoins en intégrant une proposition d'échéancier soutenable qu'il s'attache à décrire, avec un objectif cible de bénéficiaires (éléments qualitatifs et quantitatifs);
- l'effet levier : le projet s'appuie si nécessaire sur des collaborations et partenariats.
- e Dans cette optique, le porteur présente des garanties raisonnables concernant sa capacité à mettre en place un travail de réseau avec les différents acteurs de l'intégration. Si le porteur souhaite mettre en avant le caractère innovant ou modélisable de son projet, il s'attache à le traduire en décrivant son mode d'organisation, les outils utilisés, etc. ;
- l'étendue du projet : le porteur du projet doit être en capacité de décliner son action au niveau régional ou a minima inter-régional, ou montrer les perspectives d'évolution du réseau qu'il peut mobiliser et s'y engager;
- la soutenabilité du budget prévisionnel et du plan de financement: le porteur s'attache à expliquer et garantir la soutenabilité de son budget. Il indique et explique le coût unitaire moyen de l'action (ex : coût/formation, coût/bénéficiaire ...) ;
- l'expertise : le porteur de projet démontre un savoir-faire, une expérience dans le domaine présenté, une capacité à s'entourer de collaborateurs expérimentés;
- la communication et la publicité : le porteur intègre à son projet les modalités de sa diffusion et de son accompagnement auprès du public cible ;
- les livrables : les livrables attendus sont décrits précisément : objectifs, contenus, format, délai de conception, suites données aux produits conçus (diffusion, prise en main, accompagnement des utilisateurs, ... ). Les services du Préfet de Région, en fonction des livrables proposés, les valideront avant diffusion.

Outre les critères précités, les services du Préfet de Région veilleront, sur la base des documents financiers, à la capacité des porteurs à mettre en œuvre le projet concerné.

## **III. Les modalités de l'appel à projets**

### **1. Présentation des dossiers**

Les organismes souhaitant déposer un dossier sont invités à télécharger le formulaire Cerfa n°12156\*05 :

- soit sur le site internet [www.service-public.fr](http://www.service-public.fr)
- soit à partir du lien <http://www.service-public.fr/associations/vosdroits/R1271>

Les porteurs doivent remplir le formulaire Cerfa de manière exhaustive, conformément à la notice Cerfa n° 51781#02. Les porteurs de projets pourront par ailleurs y ajouter tout document qu'ils jugeraient utile.

Les organismes autres que les associations de la loi 190I sont invités à remplir le formulaire Cerfa de la façon la plus appropriée aux caractéristiques de leur statut.

La description de l'action proposée devra obligatoirement contenir les informations suivantes

- 1) un diagnostic : la présentation de la problématique et du besoin auxquels le projet doit répondre, une analyse des réponses existantes et de leurs limites et la démonstration de la capacité du porteur à répondre à ce besoin ; une attention toute particulière sera accordée à ce point.
- 2) une description détaillée, conformément aux objectifs prioritaires (I) et aux critères (II. 3 et 4) ;
- 3) les moyens matériels et humains mobilisés pour l'action ;
- 4) les résultats attendus : le tableau des indicateurs (annexe 1 jointe comportant plusieurs onglets-lire attentivement l'onglet IA- « Fiche de présentation des indicateurs ») est à compléter par des objectifs cibles. Le porteur de projet peut présenter, en plus de ceux indiqués, d'autres indicateurs en privilégiant les indicateurs de performance. Si le projet est retenu, ces indicateurs renseignés (objectifs) seront joints à la convention et seront à retourner renseignés (réalisé) au moment du bilan de l'action, accompagnés de l'annexe 1-D.

L'organisme peut présenter plusieurs projets, pour cela il doit compléter un formulaire cerfa pour chacun des projets.

Dans ce cas, il est invité à remplir le tableau récapitulatif des dossiers présentés dans le cadre de ce présent appel à projets (dossier Excel joint annexe 2).

## **2. Envoi et réception des projets**

Les projets devront être adressés par courriel uniquement aux adresses suivantes avant le 02 mars 2020 :

- [mission-solidarite@auvergne-rhone-alpes.gouv.fr](mailto:mission-solidarite@auvergne-rhone-alpes.gouv.fr)
- [drdjscs-ara-asile-integration@j.ses.gouv.fr](mailto:drdjscs-ara-asile-integration@j.ses.gouv.fr)

Pour les dossiers volumineux (plus de 4 Go), il convient :

- soit d'envoyer les documents en deux temps (un 1er envoi avec le dossier Cerfa et un second avec les pièces jointes) ;
- soit de compresser l'ensemble des documents (« zip » en un seul envoi) ;

Un accusé de réception sera adressé par courriel. Des pièces complémentaires prévues dans la notice Cerfa 51781#02 pourront être demandées.

## **3. Information des résultats**

Dès la fin de l'instruction des projets

- pour les dossiers non sélectionnés : un courrier sera adressé à chaque porteur pour l'en informer ;
- pour les dossiers sélectionnés : les services du Préfet de Région engageront des échanges avec chaque porteur pour finaliser la convention.

Aucune indemnisation n'est due pour les frais exposés par les porteurs de projets à l'occasion de la constitution et de la transmission de leur dossier à l'administration.

#### 4. Notification des décisions et versement des subventions

A l'issue de la procédure d'instruction de la demande de subvention et après signature par l'administration de la convention, une lettre de notification sera adressée aux organismes indiquant

le montant définitif de la subvention attribuée. Celle-ci sera versée par virement au compte de l'organisme selon les modalités prévues par la convention susmentionnée.

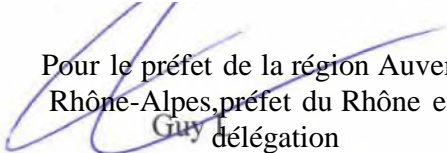
En aucun cas, le porteur d'un projet sélectionné n'est fondé à considérer que l'Etat est engagé juridiquement et financièrement à son égard avant de recevoir cette notification.

#### 5. Modalités d'évaluation de suivi et de contrôle des projets financés

A l'issue de l'action, les services du Préfet de Région procèderont à l'évaluation des conditions de réalisation de l'action à laquelle l'Etat a apporté son concours, sur un plan quantitatif et qualitatif. Celle-ci portera notamment sur la conformité des résultats aux objectifs prévus, aux cibles définies en matière d'indicateurs et aux conditions prévues d'un commun accord entre l'administration et le porteur. Ces éléments seront précisés dans la convention attributive de subvention.

Les services du Préfet de Région suivront le déroulement des actions soutenues et le porteur devra leur permettre, à tout moment, d'exercer un contrôle sur la réalisation de l'action, notamment par l'accès à toute pièce justificative des dépenses et tout autre document dont la production sera jugée utile. Un contrôle sur place pourra être réalisé en cours ou au terme du projet en vue de vérifier la mise en œuvre de l'action soutenue.

Fait à Lyon, le 28 JAN 2020

  
Pour le préfet de la région Auvergne-  
Rhône-Alpes, préfet du Rhône et par  
délégation

Le Secrétaire général pour les affaires régionales

LEVI

## Annexe 2

### Critères et indicateurs pour évaluer la qualité d'un coenseignement

Ce tableau a été élaboré par Tremblay & al. (2020 : 123-125).

Critères	Indicateurs
Coplanification	<p><b>L'activité est co-conçue :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• avec une ouverture des deux enseignants aux idées de l'autre ;</li> <li>• avec une articulation claire avec ce qui a déjà été en classe ;</li> <li>• avec une articulation avec ce qui vient ensuite ;</li> <li>• avec une articulation avec ce que fait l'enseignant quand il est seul.</li> </ul> <p>L'activité est suffisamment prévisible/récurrente (pour un enseignement stratégique ou dispersé).</p> <p><b>L'activité est coplanifiée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• avec un travail négocié entre les enseignants entre ce qui est fait en commun et/ou ce qui nécessite une division du travail ;</li> <li>• à partir de connaissance dont dispose chaque enseignant ;</li> <li>• à partir des obstacles didactiques que sont susceptibles de rencontrer les élèves ;</li> <li>• en prenant en compte des difficultés chez certains élèves.</li> </ul>
Engagement et participation des élèves	<p>Les élèves sont accompagnés dans l'activité.            Les élèves sont engagés durant toute l'activité.            Tous les élèves sont engagés dans l'activité.            Les élèves produisent plus.            les exercices sont majoritairement terminés.</p>
Objectifs partagés	<p>Les objectifs sont clairement définis, explicités, diffusés            Les deux enseignants concourent aux mêmes objectifs.            Les objectifs sont communs à tous les élèves</p>
Rôles équitables	<p>les enseignants participent tous deux à la gestion de classe.            Les deux enseignants animent et prennent la parole équitablement.            le temps de parole enseignante n'augmente pas de manière manifeste quand ils sont deux.            Les élèves s'adressent aux deux enseignants.            Les deux enseignants travaillent avec tous les élèves.            Les deux enseignants se partagent l'espace, circulent partout. les deux enseignants occupent un espace déterminé en amont de la séance.            les deux enseignants ont un espace personnel dans la classe (bureau, affaires, etc.).            les deux enseignants développent entre eux et face aux élèves des attitudes positives favorisant la collaboration.</p>

Critères	Indicateurs
Communication	<p>des espaces collectifs d'échange de pratiques des enseignants existent. Des espaces de communication des coenseignants sur ce qui se fait (contenus, manières de faire) existent et ne se faisaient pas avant.</p> <p>les deux enseignants communiquent verbalement ou non pendant l'activité (microconcertation).</p>
Observation	<p>les coenseignant sont l'occasion d'observer les élèves au travail. Les coenseignants ont l'occasion d'observer leurs modalités de travail et les configurations choisies en fonction des buts.</p> <p>les coenseignants ont l'occasion d'observer le partage de leur travail et de leurs expériences.</p> <p>les coenseignants ont l'occasion d'observer les modalités de collaboration avec l'équipe d'école ou d'établissement.</p>
Novateur/pas seul	<p>La présence de deux enseignants rend les pratiques pédagogiques innovantes, c'est-à-dire avec une modification des façons de faire habituelles.</p> <p>les pratiques pédagogiques sont probantes.</p> <p>L'activité n'est possible qu'à deux.</p> <p>L'activité ne se faisait pas quand l'enseignant était seul.</p> <p>les deux enseignants osent proposer des situations plus complexes pour tous.</p>
Régulation	<p>Les deux enseignants adaptent leur planification au groupe, au temps, etc.</p>
Maximiser la ressource	<p>Les deux enseignants sont en activité.</p>
Différenciation pédagogique	<p>L'activité est différenciée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les documents-élèves sont modifiés selon les besoins.</li> <li>• Les documents-aide à la réalisation de l'activité sont anticipés.</li> <li>• Des moments sont organisés pour négocier la tâche avec certains élèves.</li> </ul>
Élèves avec des difficultés et des difficultés des élèves	<p>les élèves avec des difficultés sont soutenus.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbalement (rétroactions positives),</li> <li>• <i>via</i> une accessibilité plus effective de la situation.</li> </ul>
Évolution des configurations	<p>Les enseignants utilisent des configurations variées, mêlant des temps collectifs, de groupe, voire individuels.</p>



## Annexe 3

### Guide du coenseignement à destination des bénévoles

#### Guide du tutorat pour les ASL

##### Description du dispositif

Un système de tutorat a été mis en place dans les ASL de Rillieux afin de faciliter l'intégration des nouveaux bénévoles et leur prise en charge d'un ASL, dans un contexte sécurisant.

Chaque nouveau bénévole aura la possibilité d'avoir un bénévole tuteur, plus expérimenté. Ce tuteur l'accueillera dans son cours pendant plusieurs séances, pour lui permettre de se familiariser avec l'animation d'un ASL. Il ne s'agira pas simplement pour le nouveau bénévole d'observer le cours (il aura au préalable eu l'occasion de faire plusieurs observations de cours) mais bien d'animer le cours en binôme. Le bénévole novice pourra ainsi faire ses premiers pas dans les ASL en profitant de l'expérience et des conseils de son tuteur. À l'issue de cette période de tutorat, il pourra débiter seul la prise en charge de son propre cours.

##### Déroulement du tutorat

###### Étape 1

La coordinatrice **attribue un tuteur** au bénévole novice et informe les personnes concernées.

###### Étape 2

Le bénévole novice et le tuteur **prennent contact** pour un premier échange. L'idéal est de convenir d'une rencontre en présentiel pour faire connaissance et discuter du cours. Le tuteur peut présenter son mode de fonctionnement, sa posture face aux stagiaires (vouvoiement ou tutoiement, mode de prise de parole des stagiaires, règles de la classe), les thématiques prévues sur l'année si elles ont été définies, et ce qu'il ou elle a prévu pour le prochain cours. Les deux membres du binôme peuvent également décider des rôles de chacun pour l'animation du cours.

###### Étape 3

C'est le **premier cours**. Les deux membres du binôme se retrouvent un peu avant le début du cours pour installer la salle et convenir des derniers détails si besoin. Le tuteur présente le bénévole novice au groupe et demande aux stagiaires de se présenter. Ils animent ensuite la séance comme ils l'avaient prévu.

###### Étape 4

Après le cours, **il est très fortement conseillé de faire un retour**, de préférence aussitôt après. Vous pouvez rester dans la salle pour cela. Si vous ne pouvez pas rester après le cours, ce moment pourra être reporté à plus tard, par téléphone ou en présentiel. Vous pouvez commencer par commenter la séance. C'est l'occasion pour le bénévole novice de poser des questions et pour le tuteur d'expliquer et de donner des conseils. Vous pouvez ensuite commencer à préparer le prochain cours en définissant une thématique, des objectifs, ou des idées d'activités et de supports, et vous répartir le travail de préparation. Ce temps de feedback est très important pour le bénévole novice car il lui permet de prendre du recul et de mieux comprendre le fonctionnement d'un ASL. Une grille de feedback est proposée pour vous aider à la fin de ce guide. Vous pouvez compter une demi-heure environ pour ce moment.

## Modalités possibles d'enseignement en binôme

Il existe différentes façons d'animer un cours à deux, que vous pouvez alterner au sein d'une séance pour profiter de toute la richesse de ce type d'enseignement.<sup>47</sup> Vous verrez que le plus souvent, le passage entre ces différentes modalités se fait assez naturellement.

### L'un enseigne, l'autre observe

L'un des enseignants anime une activité pendant que l'autre observe. Cette configuration, utile pour un enseignant débutant, est à utiliser plutôt au début et avec parcimonie, car l'enseignant qui observe n'est pas actif.

### L'enseignement de soutien

Pendant que l'un des enseignants mène une activité, l'autre va aider des stagiaires en difficulté en réexpliquant une consigne par exemple. Il peut aussi apporter son soutien au premier enseignant en écrivant au tableau ou en préparant le matériel.

### L'enseignement en sous-groupes

Les enseignants proposent une activité en sous-groupes en fonction des besoins. Par exemple, l'un travaille l'écrit avec les plus débutants avec des lettres à manipuler, tandis que l'autre encadre les plus avancés qui écrivent directement sur leur cahier. Ils peuvent aussi proposer chacun une activité que les sous-groupes réaliseront successivement. Cette modalité est utile pour les niveaux hétérogènes, mais à utiliser ponctuellement pour ne pas briser la cohésion.

### L'enseignement en tandem

Les deux enseignants animent ensemble une même activité devant le groupe entier, en variant constamment les rôles. C'est la modalité qui demande le plus haut niveau de collaboration et de confiance, mais aussi qui peut être la plus enrichissante pour tous.

## Quelques conseils pour enseigner en binôme

Enseigner à deux peut être une activité très enrichissante, mais elle est aussi exigeante. Voici donc quelques conseils pour profiter au mieux de cette expérience :

- **Planifier.** Quand on anime un cours à deux, il est important de s'être bien mis d'accord au préalable sur les objectifs et le déroulement de la séance pour éviter la confusion. Vous pouvez aussi décider à l'avance de qui se chargera de quelle activité, ce qui n'empêche pas de petits ajustements pendant le cours. Il est important également de planifier les temps de préparation en dehors du cours.
- **Laisser de la place à l'autre.** Enseigner à deux nécessite d'être très attentif à l'autre, de lui faire de la place et de lui faire confiance, parfois de lâcher prise. L'expérience peut être (ou non) légèrement déstabilisante au début quand on est habitué à enseigner seul, mais très vite, elle deviendra certainement très agréable et enrichissante.
- **Communiquer.** N'hésitez pas à échanger par e-mail ou par téléphone pour la préparation des séances. Échangez également sur le déroulement de la séance et sur votre ressenti. Si vous avez peur de gêner l'autre ou si vous avez été gêné par quelque chose pendant la séance, le mieux est d'en parler, avec bienveillance naturellement.

---

<sup>47</sup> Six grandes configurations de coenseignement ont été définies par P. Tremblay et M. Toullec-Théry dans leur ouvrage, *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques* (éditions de l'INSHEA). Nous en avons retenu 4.

<b>Grille de feedback pour le tutorat en ASL</b>	
<b>Commentaires sur la séance</b>	
<p><b>Ressenti du bénévole novice</b></p> <p>(Interrogez-le sur son ressenti et invitez-le à poser des questions)</p>	
<p><b>Commentaires à chaud sur la séance</b></p> <p>(Commentez la séance ensemble : ce qui a bien ou moins bien marché, les difficultés d'un stagiaire... Vous pouvez aussi expliciter certaines de vos façons de faire)</p>	
<p><b>Feedback au bénévole sur l'animation</b></p> <p>(Faites un retour au bénévole novice sur son animation. Relevez les points positifs et donnez-lui des conseils sur les points à améliorer)</p>	
<b>Préparation du cours suivant</b>	
<b>Thématique</b>	
<b>Objectifs</b>	
<b>Activités</b>	
<b>Supports</b>	

# Table des matières

Remerciements .....	3
Sommaire .....	5
Introduction .....	6
<b>PARTIE 1 - CONTEXTE ET DÉFINITION DU PROJET .....</b>	<b>8</b>
CHAPITRE 1. CONTEXTE DU PROJET .....	9
1.1. Présentation du centre social .....	9
1.1.1. Contexte institutionnel et organisationnel .....	9
1.1.2. Contexte humain et financier .....	9
1.1.3. Activités proposées .....	10
1.2. L'apprentissage du français au centre social .....	11
1.2.1. Organisation globale .....	11
1.2.2. Les différentes activités linguistiques .....	11
1.2.3. L'équipe de bénévoles du centre social .....	13
CHAPITRE 2. LA FORMATION LINGUISTIQUE DES PERSONNES MIGRANTES EN FRANCE .....	14
2.1. Le contexte des ASL .....	14
2.1.1. Historique et enjeux des ASL .....	14
2.1.2. Caractéristiques du public .....	15
2.1.3. Cadre didactique .....	16
2.2. Une professionnalisation des acteurs de la formation linguistique .....	17
2.2.1. Une frontière floue entre formations professionnelles et formations associatives .....	17
2.2.2. Facteurs de professionnalisation de la formation linguistique des migrants .....	20
2.2.3. La formation des acteurs de la formation .....	21
CHAPITRE 3. GENÈSE DU PROJET .....	24
3.1. Un projet né d'une expérience personnelle .....	24
3.1.1. Mon expérience de bénévole dans les ASL .....	24
3.1.2. Identification d'une problématique autour de la formation des bénévoles .....	25
3.1.3. Un projet de formation des bénévoles des ASL mené au centre social .....	26
3.2. Problématique et démarche méthodologique .....	27
3.2.1. Problématique .....	27
3.2.2. Cadre de la recherche-action .....	28
3.2.3. Méthodologie de recherche .....	29
<b>PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE .....</b>	<b>32</b>
CHAPITRE 4. LE BÉNÉVOLAT : UNE NOTION COMPLEXE À LA CROISÉE DES INTÉRÊTS .....	33
4.1. Définition et contexte du bénévolat .....	33
4.1.1. Définition .....	33
4.1.2. Profils et motivations des bénévoles .....	34
4.1.3. Une crise du bénévolat ? .....	35
4.2. Spécificité du lien entre les bénévoles et leur structure .....	37
4.2.1. Le bénévolat : un engagement réciproque .....	37
4.2.2. Engagement citoyen ou travail gratuit ? .....	38
4.2.3. Gestion et formation des bénévoles .....	39
CHAPITRE 5. LA FORMATION DES FORMATEURS .....	41
5.1. Concepts et notions clés relatifs à la formation .....	41
5.1.1. L'andragogie pour penser la formation des adultes .....	41
5.1.2. Une approche fondée sur la pratique et l'évolution des représentations .....	42
5.1.3. Le formateur comme facilitateur .....	43
5.2. Le tutorat .....	44
5.2.1. Le tutorat : un outil de formation professionnelle .....	44
5.2.2. Le tutorat pour la formation initiale des enseignants .....	45
CHAPITRE 6. LE COENSEIGNEMENT : UNE PRATIQUE EN DÉVELOPPEMENT .....	46

6.1.	Définition du concept .....	46
6.1.1.	Contexte d'apparition du concept.....	46
6.1.2.	Un flou terminologique .....	47
6.1.3.	Définition et composantes du coenseignement.....	48
6.2.	Le cadre du coenseignement.....	49
6.2.1.	Configurations possibles .....	49
6.2.2.	Les conditions d'un coenseignement réussi .....	50
6.2.3.	L'Évaluation d'un dispositif de coenseignement .....	51
6.3.	Atouts et limites du coenseignement .....	52
6.3.1.	Atouts.....	53
6.3.2.	Limites .....	53
6.3.3.	Le coenseignement : un outil de formation possible des enseignants ?.....	54
<b>PARTIE 3 - ANALYSE .....</b>		<b>56</b>
<b>CHAPITRE 7. ENTRE COENSEIGNEMENT ET TUTORAT PAR LE COENSEIGNEMENT.....</b>		<b>57</b>
7.1.	Un véritable coenseignement ?.....	57
7.1.1.	Co-planification et co-évaluation .....	57
7.1.2.	Une égalité des statuts ? .....	59
7.1.3.	Configurations du coenseignement .....	60
7.2.	La construction d'une co-intervention .....	62
7.2.1.	Les tâtonnements des débuts .....	62
7.2.2.	Une co-intervention effective sur le mode d'une improvisation réglée .....	63
7.2.3.	Les interactions entre coenseignants au cœur du coenseignement .....	64
7.3.	Rôles et postures.....	67
7.3.1.	Le coenseignant tuteur : une posture exigeante.....	67
7.3.2.	Le coenseignant tutoré : un être hybride entre formateur et formé.....	68
<b>CHAPITRE 8. ÉVALUATION ET PERSPECTIVES.....</b>		<b>71</b>
8.1.	Évaluation des résultats .....	71
8.1.1.	La construction d'un répertoire didactique par la pratique et l'échange avec un pair.....	71
8.1.2.	Le tutorat : un équilibre subtil entre retenue et guidage .....	74
8.1.3.	Un coenseignement bénéfique aux apprenants.....	75
8.2.	Le coenseignement comme outil de formation des bénévoles ASL .....	76
8.2.1.	Un dispositif adapté à la formation des bénévoles .....	76
8.2.2.	Risques et limites .....	79
8.2.3.	Le choix du dispositif.....	80
8.3.	Préparer au coenseignement .....	82
8.3.1.	La nécessité de former au coenseignement .....	82
8.3.2.	Une formation possible ?.....	83
8.3.3.	Outils proposés.....	83
Conclusion.....		85
Bibliographie.....		87
Sitographie .....		91
Table des illustrations.....		92
Table des annexes.....		93
Table des matières .....		105

**MOTS-CLÉS** : coenseignement, formation, bénévoles, tutorat, ateliers sociolinguistiques

## **RÉSUMÉ**

L'enseignement du français langue étrangère dans des structures associatives repose largement sur des bénévoles, qui n'ont souvent aucune formation en FLE et parfois aucune expérience de l'enseignement. Malgré l'accompagnement des structures, ils se trouvent largement démunis face à la lourde tâche d'assumer l'enseignement à un public migrant. Une expérience de coenseignement entre une formatrice professionnelle et un nouveau bénévole a ainsi été mise en place dans le cadre d'un atelier sociolinguistique (ASL) en centre social en vue de former le nouveau bénévole. Sur la base de cette expérience, il s'agit d'analyser en quoi le coenseignement envisagé comme un tutorat peut constituer un outil de formation des nouveaux bénévoles qui enseignent le français langue étrangère dans un contexte associatif. Quels en sont les atouts et les limites ? À quelles conditions un dispositif de formation intégrant le coenseignement peut-il être pertinent dans ce contexte ?