



HAL
open science

Le tutorat par coenseignement pour les bénévoles en contexte associatif

Marie Dubos, Charlotte Dejean

► **To cite this version:**

Marie Dubos, Charlotte Dejean. Le tutorat par coenseignement pour les bénévoles en contexte associatif. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 2023, 21-1, 10.4000/rdlc.11900 . hal-04823961

HAL Id: hal-04823961

<https://hal.science/hal-04823961v1>

Submitted on 6 Jan 2025

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 tutorat par coenseignement pour les bénévoles en contexte associatif

Marie Dubos et Charlotte Dejean



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/11900>

DOI : [10.4000/rdlc.11900](https://doi.org/10.4000/rdlc.11900)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Marie Dubos et Charlotte Dejean, « Le tutorat par coenseignement pour les bénévoles en contexte associatif », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 21-1 | 2023, mis en ligne le 15 avril 2023, consulté le 23 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/11900> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.11900>

Ce document a été généré automatiquement le 23 avril 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Le tutorat par coenseignement pour les bénévoles en contexte associatif

Marie Dubos et Charlotte Dejean

Introduction

- 1 Cet article s'inscrit dans la thématique de la professionnalisation des acteurs de la formation linguistique des adultes migrants et questionne un dispositif spécifique de formation des intervenants bénévoles, par le coenseignement. La recherche a pris place dans un centre social de la région lyonnaise où les cours de Français langue étrangère (FLE) sont assurés dans leur très grande majorité par des formateurs bénévoles. Ces cours sont désignés par le terme Ateliers sociolinguistiques (ASL) comme dans de nombreux centres sociaux et visent l'autonomisation des apprenants dans leur espace social et leur quotidien. Toutefois, la méthodologie employée n'est pas celle définie dans le guide méthodologique des ASL (De Ferrari et al., 2005) et relayée par le RADyA (Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL)¹ ; elle se rapproche davantage de cours de FLE construits en fonction d'objectifs linguistiques et communicatifs, et non systématiquement en partant de situations ou d'espaces sociaux dans lesquels doivent évoluer les apprenants.
- 2 Le projet a été élaboré à partir d'un double constat : la difficulté d'animer des cours de FLE sans formation initiale et un manque d'accompagnement des bénévoles dans certaines structures associatives. Ces constats étaient issus de l'expérience personnelle de Marie qui, avant d'être recrutée en tant que formatrice salariée à mi-temps dans ce centre social, avait elle-même vécu deux expériences successives d'enseignement bénévole en contexte associatif. Par ailleurs, des échanges avec d'autres intervenants au cours de ces deux années, ainsi que des observations de séances avaient révélé un sentiment d'impuissance de nombreux bénévoles. Celui-ci se traduisait d'une part, par des discours parfois rudes vis-à-vis des apprenants et, d'autre part, par une insécurité méthodologique forte dans les premiers temps, à la fois au plan de la conception et de l'animation des séances. Partant de ces expériences personnelles et de ces observations

sur le terrain, dans le cadre de son stage de Master 2 de Didactique des langues, Marie a proposé un projet d'amélioration de la formation des bénévoles dans ce centre social où elle était salariée. Ce projet s'est concrétisé par la mise en place d'un dispositif d'accompagnement d'un nouveau bénévole du centre social, par le coenseignement (Tremblay et Toullec-Théry, 2020). Il a donc été convenu entre Marie et ce nouveau bénévole qu'ils enseigneraient ensemble pendant une période de deux mois auprès d'un groupe d'apprenants, en faisant l'hypothèse que cela pourrait constituer une forme de tutorat (Barnier, 2001) pertinente pour ce nouveau bénévole. Cet article, écrit à quatre mains², est issu de cette expérience qui a pris la forme d'une recherche ethnographique et constitue une étude de cas. La finalité de celle-ci était de déterminer si un tel dispositif peut être pertinent pour la formation des bénévoles intervenant dans des cours de FLE en structure associative et à quelles conditions.

- 3 Après un bref cadrage sur la question de la professionnalisation de l'enseignement aux adultes migrants en contexte associatif et un état de la recherche sur le coenseignement, la seconde partie de cet article abordera le contexte de l'expérience, la formulation de la problématique et la démarche adoptée. Les deux dernières parties seront consacrées à l'analyse du dispositif et aux préconisations qui peuvent être faites pour renouveler celui-ci dans d'autres contextes.

Cadrage théorique : professionnalisation des acteurs et coenseignement

- 4 Cette première partie se concentre sur l'évolution de la professionnalisation des acteurs de la formation linguistique et présente la notion de coenseignement envisagée comme un moyen de professionnalisation.

La question de la professionnalisation des acteurs de la formation linguistique dans le secteur associatif

- 5 Du fait notamment d'une évolution des dynamiques migratoires et d'études démontrant les résultats peu satisfaisants des formations linguistiques dispensées aux adultes migrants (Leclercq, 2012), les années 90 ont été marquées par l'intervention croissante de l'État dans ce domaine (Leclercq, 2012 ; Adami, 2012 ; 2020), que ce soit vis-à-vis des organismes de formation ou des associations. A partir de 1995 en effet, « le principe du marché régi par l'offre de formation » a été remplacé par « le principe du marché régi par la commande publique » (Leclercq, 2012). Les organismes de formation qui prennent en charge les cours de langue et de formation républicaine imposés par l'État aux personnes signataires d'un Contrat d'intégration républicaine (CIR)³ sont soumis à une véritable logique de marché leur imposant de répondre à des appels d'offre et de respecter le cahier des charges de ces appels (Adami, 2020 : 28). Ce dernier comprend notamment une incitation forte à recruter des formateurs formés en didactique du FLE.
- 6 Sans être soumises à de telles contraintes, certaines structures associatives proposant des cours de FLE ou des ASL sont confrontées à des baisses de leurs financements de type subventions. Ces associations doivent par conséquent répondre à des appels à projets pour pouvoir prétendre à des financements publics, tels que le Bop 104⁴, destiné

à l'accueil et à l'intégration des étrangers primo-arrivants, dont le cahier des charges insiste sur l'insertion professionnelle. Ceci contraint l'offre de formation de ces associations qui doit être davantage tournée vers l'insertion et l'emploi. Par ailleurs, certaines structures recherchent des financements complémentaires privés, ce qui renforce encore l'aspect professionnel de la formation. C'était le cas dans le centre social dans lequel s'est inscrite la recherche dont cet article rend compte ; le centre avait établi un partenariat avec une entreprise pour la formation de ses salariés. La professionnalisation en lien avec la formation linguistique des migrants a donc trait, d'une part, au type de public accueilli qui doit répondre, dans le cas de certaines subventions ou certains partenariats, aux critères d'intégration définis par l'État (primo-arrivants en situation régulière, non-ressortissants de l'Union européenne et ayant un projet professionnel) ou par l'entreprise, et, d'autre part, à des injonctions de professionnalisation des formateurs, qu'il s'agisse des salariés ou des bénévoles. La question de la professionnalisation de ces derniers est intimement liée à la question de la formation. Par conséquent, la formation des intervenants dans les cours de FLE en contexte associatif 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. Outre des observations de classe, la plupart des associations proposent des formations à ces derniers, souvent prises en charge par la coordonnatrice⁵ si elle est formée en FLE ainsi que par les Centres ressources illettrisme régionaux dont cela constitue l'une des missions. D'autres modes de formation que celles-ci doivent pouvoir être envisagés : le tutorat par coenseignement constitue une piste explorée dans cette recherche.

Le coenseignement

- 7 Avant d'envisager les atouts potentiels du coenseignement comme outil de formation, cette section rend compte des origines des recherches sur le coenseignement et des conditions requises pour favoriser la réussite de ce dernier.

Critères du coenseignement

- 8 Si la pratique du coenseignement existe dans le secteur associatif, qu'elle implique deux bénévoles ou un bénévole et une formatrice formée et salariée, celle-ci n'a pas donné lieu à une formalisation par des recherches en lien avec ce secteur. En effet, bien que déjà ancienne, cette pratique, et la littérature qui s'y rapporte, concernent presque exclusivement le contexte scolaire et relèvent du champ des sciences de l'éducation. Selon Tremblay et Toullec-Théry (2020) le coenseignement est apparu dans les années 1960 aux États-Unis, dans le cadre de la période « écoles ouvertes » ; il s'agissait alors de faire évoluer la forme scolaire « ordinaire » grâce au travail à deux (*team-teaching*) (ibid. : 17). Le coenseignement est réapparu dans les années 1980 en lien avec le mouvement de l'inclusion scolaire lorsqu'il s'agit de faire intervenir un enseignant de classe ordinaire et un enseignant spécialisé dans une même classe pour la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques. Les recherches sur le sujet ont été développées en contexte anglo-saxon (*co-teaching*) également. Des chercheurs francophones ont entrepris des travaux à partir des années 2000 au Canada principalement, et plus récemment en France (Tremblay et Granger, 2020). Bien que portant sur le contexte

scolaire, ces recherches fournissent malgré tout des éléments précieux pour mieux cerner cette pratique encore peu répandue.

- 9 La définition de référence du coenseignement utilisée par les chercheurs est celle de Cook et Friend (1995) : « deux professionnels ou plus qui dispensent un enseignement de fond à un groupe d'élèves diversifié ou mixte, dans un seul espace physique » (cité par Tremblay et Toullec-Théry, 2020 : 29). Plus récemment, en France, cette définition a été complétée par Toullec-Théry (2015) de la façon suivante :

« 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. » (cité par Tremblay et Toullec-Théry, 2020 : 29).

Cette notion d'interdépendance crée ainsi l'unité de la séance. Selon Tremblay et Toullec-Théry (2020), une autre composante du coenseignement est qu'il « nécessite une participation active de la part des deux professionnels » (2020 : 30). Celle-ci implique une égalité entre les enseignants et un « partage des responsabilités ». Enfin, une autre définition du coenseignement pointe les différentes tâches que doivent accomplir ensemble les enseignants : « Le coenseignement survient quand deux enseignants travaillent ensemble pour planifier, organiser, enseigner et évaluer le même groupe d'élèves en partageant la même classe » (Hartnett et al., 2013, cités par Tremblay et Toullec-Théry, 2020 : 29).

- 10 Ces différentes définitions faisant état de critères constitutifs du coenseignement nous amènent à la question suivante : peut-on parler de coenseignement dans le cas d'un binôme constitué d'une formatrice et d'un bénévole ? Pour ce qui est de la présence de deux professionnels, soulignons dans un premier temps que les bénévoles dans les ASL sont censés assumer les mêmes fonctions qu'un formateur professionnel. 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. 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. En revanche, reste que dans le dispositif de coenseignement étudié, le binôme est constitué d'une personne formée censée tutorer la seconde, qui ne l'est pas. Les deux personnes impliquées n'ont donc pas un statut équivalent au départ, ainsi faudra-t-il examiner les rôles véritablement joués par chacun au regard des critères constitutifs d'un coenseignement évoqués ci-dessus.
- 11 Nous évoquons à présent les conditions d'un coenseignement réussi telles qu'elles sont envisagées dans la littérature.

Les conditions d'un coenseignement réussi

- 12 Outre la nécessité que les enseignants soient volontaires et leurs modes d'enseignement compatibles (Tremblay et Toullec-Théry, 2020), 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 et Messonnier (2021 : 13) déclarent que « coenseigner 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 et Toullec-Théry (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.

- 13 Au-delà de ces aspects interpersonnels, le cadre du coenseignement est important pour en assurer la réussite. Selon Tremblay et Toullec-Théry. (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 » (*ibid.*).
- 14 Enfin, ces deux auteurs soulignent que le coenseignement ne s'improvise pas ; ainsi, la formation au coenseignement constitue-t-elle 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 » (Tremblay et Toullec-Théry, 2020. : 58).

Le coenseignement comme outil de formation des enseignants

- 15 Le coenseignement impliquant une formatrice salariée et un bénévole non formé sous-tend que la première jouera le rôle de tutrice vis-à-vis du second. Le tutorat constitue un mode de formation par la pratique par excellence. Ainsi, dans un tutorat par les pairs, c'est 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). Priou (2021) 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 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 » (Priou, 2021 : 42).
- 16 Les éléments de cadrage institutionnel et notionnel ayant été fournis, il s'agit, dans la partie suivante, de présenter le contexte de l'expérience, la problématique et les données recueillies et analysées.

Contexte, questionnements et démarche de recherche

Des cours de FLE dans un centre social

- 17 Le centre social dans lequel s'est déroulé le projet se situe dans une commune de la métropole lyonnaise. Comme la plupart des centres sociaux, il propose des cours de FLE animés par une coordinatrice salariée à temps plein, formée en FLE et expérimentée, une équipe de bénévoles, et ponctuellement, par une formatrice salariée. Au moment du déroulement de l'expérience qui a fait l'objet de cette recherche, l'équipe en charge des cours comptait huit bénévoles, une équipe relativement ancienne et stable mais

réduite, notamment du fait de la crise du Covid mais aussi d'une difficulté à fidéliser les bénévoles.

- 18 Rappelons que le public auquel sont destinés les cours de FLE ou les ASL présente différentes caractéristiques, évoquées notamment par Adami (2012 ; 2020), qui ont des effets sur les apprentissages et sur les modalités d'enseignement. Nous ne nous attarderons pas sur ces spécificités mais il faut préciser que le formateur se trouve face à un public très hétérogène en termes de langues, de cultures, de niveaux de scolarisation et de projets. De ce fait, ce dernier 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 et de ressources.

Questions de recherche et démarche méthodologique

Questions et hypothèses

- 19 L'expérience de coenseignement comme forme de tutorat pour la formation des bénévoles qui a été proposée et testée⁶ est partie du postulat selon lequel un dispositif d'intégration des nouveaux bénévoles fondé sur des observations de cours et un accompagnement pédagogique en dehors des séances, avec des formations ponctuelles⁷, reste parfois insuffisant pour permettre une prise en charge sereine des cours par ces derniers, les laissant généralement un peu démunis, notamment sur le plan méthodologique, en particulier dans les premiers temps. Quelle est la pertinence d'un tel dispositif ? Les hypothèses avancées sont que le coenseignement présente un intérêt pour la formation des nouveaux bénévoles, d'une part en termes de sécurisation pour les premiers temps d'enseignement, et d'autre part pour l'appropriation de pratiques pédagogiques adaptées au public et au contexte, que ce soit au niveau de la conception ou de l'animation des séances.

Présentation des participants au dispositif

- 20 Pour répondre à la question posée, ce dispositif a été mis en œuvre avec un nouveau bénévole, Ryad, et la formatrice salariée du centre, Marie, co-auteurice de cet article. Ils ont ainsi coanimé un cours hebdomadaire d'1h30 orienté vers l'apprentissage de l'écrit. Il s'est déroulé pendant deux mois, de fin avril à juin 2021, ce qui a représenté neuf séances au total. Ce cours s'adressait à un groupe de six apprenantes de niveau élémentaire A1 à indépendant B1 à l'oral, et infra élémentaire A1 à élémentaire A1 à l'écrit, d'âges et d'origines très variés. Toutes habitaient en France depuis au moins un an, la plupart d'entre elles depuis de nombreuses années (entre 4 et 15 ans). La majorité d'entre elles était donc relativement à l'aise à l'oral et dans leur espace social, mais l'écrit constituait un manque dans leur quotidien. Deux d'entre elles étaient toutefois encore débutantes à l'oral et suivaient à la fois un cours débutant et ce cours axé sur l'écrit. Le coenseignant tutoré, Ryad était un homme de 35 ans, algérien, dont les langues premières sont l'arabe et le français, qu'il parlait avec son père, français d'origine algérienne. 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, puis a fait des études de commerce en français en Algérie. 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. La coenseignante tutrice, Marie, était une femme de 35 ans, française, dont la langue première est le français. Après avoir été traductrice (de l'anglais et de l'italien vers le français) pendant 10 ans, elle a entamé une formation universitaire de FLE. Au moment de l'expérimentation, 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 l'expérience.

Données recueillies

- 21 Les données recueillies pour cette recherche sont variées et ont servi, pour les deux premières, à la définition du contexte (notamment le fonctionnement du centre social, présenté en amont), et pour les autres, à l'analyse du dispositif mis en place.
- Un entretien semi-directif avec la coordonnatrice du centre social
 - Sept entretiens semi-directifs avec des bénévoles du centre social
 - Des notes personnelles prises par l'enseignante tutrice dans un carnet de bord, qui comportait un synopsis des séances et des observations sur chaque séance et sur les temps de bilan de séances entre Ryad et elle, à l'issue de celle-ci
 - Un entretien de bilan final avec Ryad, réalisé en fin de formation dans le but d'évaluer cette expérience
 - Deux entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des bénévoles extérieurs au centre social ayant une expérience du coenseignement. Ces entretiens devaient venir étayer les informations recueillies lors de l'observation et enrichir l'analyse. Les personnes interviewées étaient deux anciens bénévoles, l'un dans le dispositif Co-FormER à l'université Grenoble Alpes⁸ (Nicolas), l'autre dans le cadre d'un ASL d'une structure associative à Grenoble (Chloé)

Démarche ethnographique

- 22 Cette recherche a été menée selon une démarche ethnographique, via une participation observante. Celle-ci a engendré une tension, classique, entre participation et observation et une situation où le chercheur se trouve pris dans « la contradiction pratique que représente le fait d'être à la fois partie prenante du jeu social et observateur distancié » (Soulé, 2007 : 129). Une certaine distanciation n'a pu se faire que par la rédaction d'un carnet de bord, juste après les séances, puis par l'analyse à partir de ces écrits, focalisée sur des événements considérés comme marquants par la praticienne et chercheuse au vu de ses questionnements. L'analyse des données se fonde sur une analyse croisée de contenu.

Analyse : entre coenseignement et tutorat par le coenseignement

- 23 L'analyse s'organise en trois temps : décrire en quoi le dispositif mis en place s'apparente à du coenseignement tel que défini dans la littérature et montrer les spécificités du tutorat par coenseignement, du point de vue du tuteur d'abord et du tuteur ensuite.

Les caractéristiques d'un coenseignement

- 24 Cette expérience de coenseignement entre une formatrice professionnelle et un nouveau bénévole répond-t-elle aux critères du coenseignement définis dans le cadre théorique : les coenseignants sont égaux et partagent des responsabilités pédagogiques, ils sont tous deux actifs avant le cours lors de sa planification et pendant le cours, leurs actions sont interdépendantes et concernent un même objet didactique ? Pour ce qui est de l'égalité des deux intervenants, il faut indiquer qu'ils se sont tous les deux présentés comme les enseignants du groupe lors du premier cours. Et par la suite, lorsque les apprenantes avaient des questions, qu'elles soient d'ordre pédagogique ou matériel, elles s'adressaient indifféremment à l'un comme à l'autre, ce qui constitue l'un des indicateurs d'équité des rôles cités par Tremblay et Toullec-Théry (2020 : 124). En ce qui concerne le partage des responsabilités et l'engagement actif des deux intervenants, nous allons voir que bien qu'effectifs dès le début, une co-animation harmonieuse s'est mise en place progressivement. En outre, toutes les tâches constitutives d'un coenseignement n'ont pas été partagées de façon équivalente.

Expliciter le cadre de co-animation

- 25 Dès le premier cours, Ryad s'est montré très actif et partie prenante dans l'animation du cours, l'enseignante tutrice ayant décidé de lui laisser le plus de place possible 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 la seconde restait en retrait. Ces séances se sont bien déroulées mais ont été marquées par des petits temps de flottement ou d'hésitation, notamment lors des transitions d'une activité à l'autre. Plusieurs questions se posaient pour la formatrice : comment se répartit-on la parole ? Qui lance l'activité ? Quand dois-je intervenir ? À quel moment est-il possible de rectifier une information fournie par Ryad, 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 une sensation d'inconfort. Ainsi, au moment du bilan de la deuxième séance, afin de dissiper ce malaise et de fluidifier le coenseignement, la tutrice a explicitement proposé à Ryad que chacun se sente libre d'intervenir lorsque l'autre anime une activité, ce que ce dernier a accepté volontiers. Cet échange a donc permis de définir un cadre commun d'intervention, avec « les droits et les devoirs de chacun » évoqués par Lescouarch (2021 : 46). Toutefois, dans le cadre d'un coenseignement, la modalité de répartition de la parole ne fait pas nécessairement l'objet d'une verbalisation. Chloé et Nicolas, les anciens coenseignants bénévoles interrogés en entretien, ont indiqué en effet que dans leurs binômes respectifs, cela s'était fait de façon naturelle même s'il y avait une attention soutenue de la part de chacun à ne pas prendre la place de l'autre.
- 26 À partir de la troisième séance, le fonctionnement a été plus équilibré. Les coenseignants alternaient l'animation des activités tout en s'autorisant à intervenir lorsque l'autre animait, se rapprochant d'une configuration de coenseignement dite « en tandem »⁹ lorsque les deux enseignants présentent la même activité au groupe-classe. À la quatrième séance, ils ont introduit l'enseignement parallèle avec la création de sous-groupes de besoins pour certaines activités, pris en charge par chaque enseignant et permettant ainsi de faire de la différenciation.

Clarifier les objectifs de chaque activité

- 27 Contrairement au souhait initial de la formatrice, il n'y a pas eu de véritable coenseignement au plan de la planification des séances. Les contenus des séances (thématique et objectifs) étaient établis en commun lors du bilan de séance à l'issue de chaque cours (environ 1/2 heure). Mais ensuite, faute de davantage de disponibilité de Ryad, c'est l'enseignante tutrice qui prenait en charge l'élaboration de la séance suivante avec le déroulé, les différentes activités et les supports qu'elle envoyait à Ryad et qu'ils passaient en revue ensemble avant la séance.
- 28 La communication sur les objectifs et sur les activités 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. Ainsi, lors de la deuxième séance, Ryad a animé une activité imaginée par la tutrice, 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. Pris d'un doute, Ryad s'est alors tourné vers la tutrice pour demander : « C'est la lettre ou le son ? ». Toute la séance avait été conçue 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 les objectifs n'avaient pas été suffisamment explicités à Ryad, ce qui a nécessité une précision de ces derniers en cours de séance, ainsi qu'une redéfinition de la consigne pour les apprenantes.

S'adapter aux propositions de l'autre

- 29 L'interdépendance des actions des intervenants, considérée comme un critère du coenseignement, implique d'aller dans le même sens pour proposer un enseignement cohérent aux apprenants, et d'accepter les propositions du partenaire, que l'on y adhère ou non. Il y a toujours la possibilité de réorienter, mais pas de prendre une direction opposée. Ainsi, au huitième cours, la séance avait été introduite 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 la tutrice s'apprêtait 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. La tutrice a donc demandé à une apprenante de lire l'expression pour qu'elles puissent toutes avoir l'information, afin de suivre Ryad dans ce passage direct au texte. Lors du bilan de séance, la tutrice a pu expliciter à Ryad les raisons pour lesquelles elle avait demandé à une apprenante de lire le texte et Ryad a répondu que l'intervention de la tutrice pendant la séance lui avait fait prendre conscience qu'il était allé trop vite par rapport à la mise en place d'une approche inductive et par rapport à la prise en compte des différences de niveau entre les apprenantes.
- 30 Coenseigner exige de s'adapter, 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) ou 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 final, Ryad a souligné cette dimension de respect et d'écoute expliquant la réussite du coenseignement ainsi : « c'est parce qu'on se respecte. On fait attention quand l'autre parle ». La position de coenseignant exige ainsi une « flexibilité communicative » (Cicurel, 2005) accrue puisqu'elle ne s'applique pas seulement vis-à-vis des apprenants mais aussi vis-à-vis de son partenaire.

- 31 Après avoir montré en quoi le dispositif étudié remplissait certains critères du coenseignement et rendu compte de sa mise en place progressive, notamment du point de vue de la co-animation pendant le cours, il s'agit à présent d'évoquer les spécificités d'un tutorat par coenseignement, du point de vue de la tutrice d'abord et du formateur tutoré ensuite.

Le coenseignant tuteur : une posture exigeante

Privilégier un coenseignement et non une co-présence

- 32 Se positionnant dès le départ en tant que tutrice, Marie s'est mise en retrait et a beaucoup observé Ryad dans sa façon d'amener les activités, de donner les consignes, d'apporter un feedback, afin de pouvoir lui faire des retours pertinents. Mais elle s'est 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, elle a eu l'impression que cette grande attention sur lui la rendait un peu moins présente aux apprenantes : elle a ainsi mal mémorisé leurs pays d'origine lors du tour de présentation. Finalement, la charge mentale élevée pendant les cours, provoquée par cette double posture, l'a amenée à choisir rapidement de privilégier la co-animation à l'observation pendant la durée du cours. Elle a conservé l'observation de Ryad en arrière-plan, remarquant les faits intéressants sans s'y arrêter mentalement, notant parfois très rapidement un élément qu'elle souhaitait évoquer lors du bilan de séance. Ne cherchant plus à être exhaustive dans ses observations, elle a pu être davantage présente lors de la co-animation, exerçant son rôle de tutrice en dehors de la séance.

Assumer la responsabilité pédagogique du cours

- 33 En tant que formatrice professionnelle, formée et ayant déjà une petite expérience de l'enseignement, la responsabilité pédagogique des séances est revenue à cette dernière en dernier recours. Tout d'abord, du point de vue de la conception, pendant la préparation des séances avec Ryad, au moment des bilans de séances, lorsqu'elle lui demandait son avis, il 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 pour juger à l'avance de la pertinence d'une activité. Il a donc en quelque sorte attribué ce rôle de responsable pédagogique à son binôme. Cette responsabilité pouvait s'étendre au-delà de l'aspect méthodologique, englobant également la gestion des interactions et le bon déroulement de la séance. Ceci impliquait la gestion d'éventuels incidents, comme la fois 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. Les autres apprenantes et les deux formateurs lui ont manifesté leur soutien et ont tenté de la reconforter. Lorsque le calme est revenu, Ryad a dit en aparté à la tutrice : « je te laisse reprendre la suite », lui

laissant la tâche délicate de revenir à une activité pédagogique après un épisode aussi bouleversant. Il lui a ainsi attribué un rôle d'animatrice experte selon la typologie de Dabène (1984). Et pour celle-ci, il lui est apparu légitime d'assumer cette position inconfortable afin d'alléger la pression psychologique sur Ryad à ses débuts.

Un équilibre subtil entre retenue et guidage

- 34 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. Ainsi, la tutrice a-t-elle pu apporter un étayage à Ryad en fonction de ce qu'elle observait et des questions qu'il posait, et non des éléments théoriques sans rapport avec sa pratique ou ses interrogations, ce qui implique un degré élevé de personnalisation (Develay, 1994). Il en serait de même avec une observation des séances par le tuteur, mais le coenseignement offre l'avantage de permettre une observation croisée.
- 35 Lors des séances, la posture à adopter pour trouver le bon dosage entre laisser suffisamment d'autonomie au tutoré et le guider n'est pas facile à trouver 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. Si 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, l'autonomie du tutoré est indispensable à la construction de ses compétences. Ainsi, l'une des activités de routine mise en place en début de cours était de demander à une apprenante d'écrire la date au tableau¹⁰. Lors d'une séance, Ryad a demandé à Malika si elle voulait écrire la date. Cette sollicitation posait a priori problème car malgré son implication, l'écrit restait très compliqué pour cette apprenante, cette requête risquait donc 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 la tutrice ne l'aurait cru. Ryad a signalé les deux 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 bilan de séance, la tutrice a confié à Ryad qu'elle n'aurait pour sa part pas interrogé Malika, en expliquant pourquoi, mais qu'il avait visiblement eu raison de le faire. Il a alors répondu : « Il y avait encore peu d'apprenantes dans la salle, c'était le moment idéal ! ». Ici, l'autonomie laissée au tutoré a fait émerger un choix différent fondé sur d'autres critères, qui s'est révélé tout aussi pertinent, voire davantage, que celui qu'aurait fait la tutrice. La posture de tuteur, qui se construit dans un équilibre subtil entre intervention et retenue, n'est donc pas simple à trouver. Celle de tutoré n'est pas plus évidente et il convient d'évoquer à présent l'oscillation de Ryad entre le rôle de formateur et celui de formé.

Le coenseignant tutoré : un être hybride entre formateur et formé

Se positionner et agir en tant que « formé »

- 36 Même si lors de la première séance, Ryad s'est catégorisé devant les apprenantes comme leur « enseignant » et qu'il a pris en main la conduite du cours, il a également très vite manifesté une conscience d'être en formation. Il s'est en effet placé dans une posture de formé, à la fois dans ses actes et dans son discours. Il a ainsi repris à son compte des éléments indiqués par l'enseignante tutrice au moment des bilans de séance ou qu'il avait observé dans sa façon d'animer, affichant une volonté de progresser. Par exemple, à l'issue de la deuxième séance, elle lui avait indiqué 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 elle l'avait suggéré. De plus, lors de l'activité, il a repris une information qu'elle avait donnée précédemment sur la vibration des cordes vocales présente dans le son [g] et absente dans le son [k].
- 37 Enfin, cette perception de Ryad comme étant en formation était également très présente dans ses propos. En effet, en évoquant le déroulement des séances, avec sa partenaire ou avec d'autres salariés du centre social, il a mentionné à plusieurs reprises : « j'apprends » ou « je me forme ».

Évolution des représentations sur l'enseignement

- 38 Le coenseignement a permis à Ryad de construire sa pratique en suscitant 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 a indiqué qu'il pensait à l'origine faire comme avec ses enfants qui sont allés au CP. Il a ainsi pris conscience de l'écart avec les besoins d'apprenants adultes allophones : « Mon idée de départ était très loin de ce qu'on a fait ». Il a en outre exprimé rapidement un besoin en formation, par exemple en redemandant à la quatrième séance des informations sur les possibilités de formation dont il avait été informé lors de son arrivée au centre social.
- 39 Cette évolution des représentations a sans doute été favorisée par les temps de bilan de fin de séance dont Ryad a souligné l'importance lors de l'entretien de bilan final. Lors de ces échanges, il 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 importe de souligner toutefois, que cette confrontation à des représentations différentes peut aussi provoquer des blocages chez certains néo-enseignants.

Observation et imitation adaptée

- 40 Le coenseignement offre des « jeux de miroirs » (Valin, 2021) dans le sens où chacun cherche les ressemblances et les différences entre sa pratique et celle de l'autre et il permet une forme de mimétisme adapté. Ainsi, la fois où Ryad a repris une information donnée par l'enseignante tutrice à la séance précédente sur la vibration des cordes

vocales présente dans le son [g] et absente dans le son [k], 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. L'analyse de Chloé (ancienne bénévole interviewée) 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 ».

Résultats

- 41 Au terme de l'analyse de cette expérience, il convient de revenir sur les hypothèses de départ portant sur les aspects bénéfiques d'un tutorat par coenseignement, d'une part, en termes de sécurisation du bénévole, et, d'autre part, pour l'appropriation de pratiques pédagogiques (adaptées aux besoins du public et au contexte) au niveau de la conception et de l'animation des séances.
- 42 Nous avons vu qu'il n'y avait pas eu de coenseignement du point de vue de la planification des séances puisque c'est l'enseignante formée qui a pris en charge celle-ci. C'est donc la dimension de la co-animation qui a été véritablement effective alors que la coplanification ne l'a pas été totalement. Lors de l'entretien de bilan, Ryad a affirmé n'avoir absolument aucune appréhension par rapport à l'animation de séances seul et, bien que légèrement plus mesuré concernant la conception, il s'est dit prêt à construire ses séances de cours, en particulier grâce aux feedbacks reçus et à la réflexion commune à la fin de chaque séance sur la conception de la séance suivante.
- 43 En début de projet, les objectifs formatifs de la tutrice sur le plan méthodologique étaient modestes compte tenu du peu de temps imparti et du contexte de formation d'un formateur non-professionnel. Elle souhaitait l'inciter à analyser les besoins des apprenants pour définir des objectifs, varier les types d'activité, les supports, et les compétences à travailler, être attentif à la cohérence et à la progression au sein d'une séance et d'une séance à l'autre, utiliser des ressources pertinentes, notamment les manuels disponibles au centre social, s'appuyer sur l'oral pour travailler l'écrit, en travaillant la phonétique, et enfin respecter le rythme lent de l'apprentissage. Ces objectifs ont globalement été atteints, du moins en termes de sensibilisation, la mise en application n'ayant pas pu être observée. Lors des bilans de séance, Ryad a à plusieurs reprises observé qu'il avait tendance à aller trop vite. En outre, lors de l'entretien de bilan, il a insisté sur l'importance d'une bonne préparation des cours¹¹, ainsi que sur la nécessité de prendre en compte les besoins des apprenants, en fonction des objectifs qu'ils devaient atteindre. Il a également déclaré être en mesure de préparer une trame, ce qui induit une notion de cohérence et de progression au sein d'une séance¹². Enfin, il a indiqué vouloir utiliser les ressources du centre social.
- 44 Le coenseignement a semblé engendrer une progression rapide du formateur novice, grâce à une mise en situation pratique associée à un tutorat qui permet d'apporter un étayage ciblé. Ce dispositif a permis au bénévole d'obtenir les éléments dont il avait besoin à un instant T, et lui a donné le temps de se familiariser avec l'enseignement du FLE en contexte associatif et de trouver sa posture. Il a en outre favorisé une évolution des représentations initiales. 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 pratiques observées, qu'il a reprises à son compte, construisant ainsi son répertoire didactique (Cadet, 2005) d'enseignant novice. L'importance des temps réflexifs d'échanges avec l'enseignante plus expérimentée a été soulignée. Il est peut-être difficile de parler ici de praticien réflexif (Perrenoud, 1994) dans la mesure où cette pratique réflexive demeurerait assez limitée, mais l'entretien de bilan indique clairement une réflexion de Ryad sur son expérience posant les bases d'une construction de sa pratique.

- 45 Au-delà des aspects formatifs, le coenseignement a eu des effets bénéfiques en termes de sécurisation. Animer à deux permet de réduire le stress pour les débutants grâce à la répartition des tâches entre les enseignants. 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'oser en ayant un « filet de sécurité ».
- 46 Néanmoins, cette expérience a fait apparaître l'aspect potentiellement déstabilisant du coenseignement pour le tuteur comme pour le formé : tension très forte pour l'enseignant plus expérimenté entre sa position de coenseignant et celle de tuteur induisant une charge mentale élevée, difficultés de positionnement pour chacun, intensification des interactions.
- 47 L'objectif de cette expérience de coenseignement comme tutorat était à la fois de former un nouveau bénévole, mais aussi de formaliser celle-ci afin que le centre social puisse s'en inspirer et l'adapter par la suite. 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 formateur ou un coordinateur salarié ou par un bénévole expérimenté¹³. Le 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. Cependant, de nombreuses questions se posent : des bénévoles expérimentés disposeront-ils des aptitudes nécessaires, notamment sur le plan relationnel, pour faire face à l'inconfort de cette posture ? Par ailleurs, feront-ils preuve 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 ? 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. Par conséquent, l'encadrement des bénévoles, anciens comme nouveaux, par la coordinatrice, est essentiel dans la mise en place d'un tel dispositif. Elle doit 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.

Conclusion et perspectives

C'est sur cette question de la formation au coenseignement que nous achevons cet article.

- 48 Tremblay et Toullec-Théry (2020) estiment que la transformation des habitudes d'enseignement induites par le coenseignement requiert un accompagnement, une formation. Dans le cas où le coenseignement se double d'un tutorat, en quoi pourrait

consister cette formation au coenseignement ? Il conviendrait de 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 et Toullec-Théry (2020) et de Tremblay et Granger (2020) fournissent des éléments précieux à cet égard. Mais comment former aux aspects interpersonnels, qui jouent un rôle considérable dans le coenseignement comme dans tout travail collaboratif ? 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 est-il possible de former à la confiance, au lâcher prise ? Comment aider les futurs coenseignants à dépasser des résistances provoquées par des émotions souvent mal identifiées ? Il ne fait aucun doute que la temporalité doit être prise en compte en ce sens que le coenseignement est un processus impliquant la possibilité de se tromper et d'en discuter. Ainsi, 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. 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 ou tout au long de la vie qu'à une formation de bénévoles, nécessairement plus courte. Ainsi, la formation par coenseignement en structure associative semble se heurter à la problématique du temps et des moyens qui peuvent être alloués à la formation des bénévoles. Le risque est donc que la réussite d'un tel dispositif dans ce contexte dépende largement d'aptitudes préexistantes des individus, notamment sur le plan interpersonnel.

- 49 Cette recherche aura permis de rendre compte grâce à une approche ethnographique vécue en participation observante, d'un dispositif existant dans diverses structures associatives mais qui n'a pas fait l'objet de recherches jusqu'alors. D'autres recherches sont en passe d'être menées afin d'étudier d'autres modalités de coenseignement, impliquant deux enseignants novices par exemple ; il s'agit de proposer des outils et des modalités d'accompagnement pour une optimisation de ce dispositif dans ces structures associatives ou dans des contextes de formation d'enseignants. L'une des pistes est en outre de s'interroger sur les répercussions de cette modalité d'enseignement sur les apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29, 9-44. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm>

Adami, H. (2020). *Enseigner le français à des adultes migrants*. Hachette.

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan.

- Cadet, L. (2005, 14-16 février). Le développement du répertoire didactique des enseignants natifs de FLE en formation professionnelle : description et analyse d'un processus. Communication publiée dans le CDROM du 5ème colloque international Recherche(s) et Formation « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », IUFM des Pays de Loire, Nantes. <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>
- Cicurel, F. (2005, juillet). La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le Français dans le monde Recherches et applications*, 180-191.
- Chaliès, S., Bertone, S. (2015). Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles du métier. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, (p. 137-158). De Boeck Supérieur.
- Cook, L., Friend, M. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting (Albuquerque, New Mexico, April 29, 2004). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, 55, 39-46.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* ESF.
- Ferrari de, M., Forzy, B. et Nguyen, M. (2005). Guide descriptif. Actions socialisantes à composantes langagières, CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion). http://www.aslweb.fr/media/cms_page_media/86/Guide1.pdf
- Friend, M., Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration skills for school professionals*. Pearson Education.
- Harent, R., Toullec-Théry, M. (2021). Sept configurations à deux en classe. *Les Cahiers Pédagogiques*, 566, 32-33.
- Huber, M. (2007). *Former des formateurs, quels outils pour quelle stratégie ?* Chronique sociale.
- Labruffe, A. (2005). *La formation des adultes*. AFNOR.
- Leclercq, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. Dans V. Leclercq, H. Adami, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, (p. 173-196). Presse universitaire du Septentrion.
- Magogeat, Q., Messonnier A. (2021). Va-t-en, grand monstre vert! *Les Cahiers Pédagogiques*, 566, 12-13.
- Pedroso, G. (2021). Casser les murs. *Les Cahiers Pédagogiques*, 566, 17-18.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Priou, N. (2021). Et toi, comment fais-tu ?, *Les Cahiers Pédagogiques*, 566, 41-43.
- Pujol, L. (2009). *Management du bénévolat*. Vuibert.
- Seghetchian, D. (2021). À l'école de la confiance réciproque. *Les Cahiers Pédagogiques*, 566, 20-21.
- Tremblay, P., Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Éditions de l'INSHEA.
- Tremblay, P., Granger, N. (2020). *Regards croisés sur le coenseignement en francophonie*. *Education et francophonie*. Vol XLVIII : 2 <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2020-v48-n2-ef05812/>

Valin, S. (2021). Jeux de miroirs. *Les Cahiers Pédagogiques*, 566, 50.

NOTES

1. www.aslweb.fr

2. Cette recherche a été menée par Marie dans le cadre de son mémoire de Master 2 en didactique des langues. Sa directrice de mémoire et elle sont co-auteurs de cet article qui reprend des extraits du mémoire sans guillemets, le projet d'article commun ayant été amorcé pendant l'écriture du mémoire.

3. Le CIR (anciennement Contrat d'accueil et d'intégration) imposé à des personnes primo-arrivantes en situation régulière issues de l'espace non européen demande à ces dernières de suivre une formation linguistique

4. Exemple de l'appel à projets régional 2022 en Auvergne-Rhône-Alpes : <https://www.prefectures-regions.gouv.fr/auvergne-rhone-alpes/content/download/90943/582965/file/cahier%20des%20charges%20AAP%20reg%20BOP104%202022.pdf>

5. Le choix du féminin ici se justifie par la réalité du terrain, très majoritairement féminin.

6. Il s'agissait d'une expérience inédite dans ce centre social. Soulignons que les pratiques, en termes de cours de FLE ou d'ASL, sont extrêmement hétérogènes d'une structure à l'autre et parfois d'un territoire à l'autre. Ainsi, le coenseignement, relativement rare dans les structures associatives de la région lyonnaise, semble plus développé par exemple à Grenoble, qu'il s'agisse du coenseignement avec deux bénévoles ou avec une coordinatrice et un.e bénévole.

7. Dispositif en place dans le centre social concerné.

8. Dans le cadre de ce dispositif créé à l'université Grenoble Alpes en 2019, des étudiants de différentes disciplines (majoritairement de Master FLES) assurent en binôme des cours auprès d'adultes migrants. Cette expérience d'enseignement bénévole est reconnue dans le parcours de formation des étudiants. <https://coformer.univ-grenoble-alpes.fr/>

9. Friend et Cook (2007) ont proposé une typologie des configurations de travail possibles de coenseignement (renvoyant à l'organisation spatiotemporelle dans la classe) dont le tandem, particulièrement exigeant en termes de coordination.

10. Ce type d'activité, hérité d'une routine scolaire classique, n'a pas sa place a priori dans un cours de FLE pour adultes. Elle avait été proposée par Ryad et avait été acceptée par la coenseignante tutrice qui souhaitait lui laisser une certaine latitude et ne considérait pas cette activité de routine absurde dans un cours orienté vers l'écrit.

11. Cela peut sembler évident mais ça ne l'est pas pour tous les bénévoles.

12. À aucun moment ces éléments théoriques n'ont été exposés à Ryad. C'est ce qu'il a déduit en observant la façon de travailler de son binôme et en partageant ses réflexions lors des bilans de séances.

13. Soulignons qu'un dispositif approchant existe à la MJC Abbaye de Grenoble où tous les ASL sont animés par des binômes de bénévoles qui accueillent les nouveaux bénévoles dans leur cours pour quelques semaines ce qui aboutit à un enseignement en trinôme.

RÉSUMÉS

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) 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 cet enseignement auprès d'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 cours 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 ?

The teaching of French as a foreign language (FFL) in non governmental structures relies largely on volunteers, who often have no training in FFL and sometimes no teaching experience. In spite of the support of the structures, they find themselves largely helpless in the face of the heavy task of teaching migrant learners. An experiment in co-teaching between a professional trainer and a new volunteer was set up in the framework of a course in a social center in order to train the new volunteer. On the basis of this experiment, the aim is to analyze how co-teaching, considered as tutoring, can constitute a training tool for new volunteers who teach FFL in a non governmental context. What are the advantages and limitations? Under what conditions can a training system integrating co-teaching be relevant in this context?

INDEX

Keywords : co-teaching, training, volunteers, tutoring, French as a foreign language (FFL)

Mots-clés : coenseignement, formation, bénévoles, tutorat, Français langue étrangère (FLE)

AUTEURS

MARIE DUBOS

Collège du Tonkin, Villeurbanne

Marie Dubos a été traductrice pendant dix ans. Elle a ensuite enseigné le FLS, en tant que salariée, auprès d'un public d'apprenants adultes dans un centre social d'une commune de l'agglomération lyonnaise où elle a pu mener une expérience de coenseignement avec un enseignant-bénévole nouvellement arrivé. Cette expérience de coenseignement comme dispositif de formation a constitué le sujet de son mémoire de Master 2 Didactique des langues parcours FLES à l'Université Grenoble Alpes. Elle est aujourd'hui enseignante de FLS FLScO, coordonnatrice du dispositif UPE2A au collège du Tonkin à Villeurbanne.

Mariedubos[at]yahoo.fr

CHARLOTTE DEJEAN

Université Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem

Charlotte Dejean est enseignante-chercheuse à l'université Grenoble Alpes. Elle a longtemps travaillé sur différentes dimensions de la collaboration entre pairs dans des contextes

d'enseignement apprentissage des langues en présentiel et à distance, ou dans le cadre de formations d'enseignants de FLES à distance. Elle s'intéresse actuellement au coenseignement comme dispositif de formation pour les futurs enseignants et les formateurs bénévoles, en lien spécifiquement avec les contextes d'enseignement à destination des publics d'apprenants en exil.
Charlotte.dejean[at]univ-grenoble-alpes.fr