UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

Université de Lorraine

Ecole Doctorale Langages, Temps, Sociétés

UFR Connaissances de l'Homme

Département des Sciences de l'Education

Thèse présentée pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Lorraine

Discipline : Sciences de l'Education

Par **Catherine SIMONOT**

MOTIVATION ET AUTOREGULATION DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES : CONTRIBUTION A LA REFLEXION SUR LE ROLE DU TUTORAT DANS UN DISPOSITIF D'AUTOFORMATION PARTIELLE

Soutenue publiquement le 04 juillet 2012

Sous la direction de Mme Marie-José GREMMO

JURY :

Madame Marie-José BARBOT, Professeur, Université de Lille 3 – Charles de Gaulle

Madame Marie-José GREMMO, Professeur, Université de Lorraine

Madame Maguy POTHIER, Professeur, Université Blaise Pascal- Clermont 2

Madame Nicole POTEAUX, Professeur, Université de Strasbourg

Madame Teresa SALVADO DE SOUSA, Professora-Coordenadora, Universidade do Algarve (Portugal)

Avertissement

Cette thèse est composée :

1 – du présent volume
2 – d'un CD joint comprenant :
. l'intégralité de la thèse dans un fichier PDF
. un livret de transcription dans un fichier PDF
. les grilles d'analyse des données dans des fichiers Excel
3 – un livret présentant des transcriptions de données

REMERCIEMENTS

Je remercie les membres du Jury qui ont accepté d'examiner ce travail ainsi que ma directrice de recherche pour sa disponibilité et sa patience.

Mes remerciements s'adressent également à mes collègues du Département de Langues Littératures et Cultures sans qui je n'aurais pas obtenu de congés prolongés pour mener à bien ma recherche.

Je tiens à remercier les collègues et les étudiants qui ont participé aux différentes phases de la recherche.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à mes proches pour m'avoir soutenue pendant toutes ces années, avec une mention spéciale pour une amie intime.

SOMMAIRE 3
INTRODUCTION 9
PARTIE 1 Paradigmes de l'enseignement supérieur 15

Chapitre 1. Changements de paradigmes pour l'enseignement supérieur 15
1.1. Vers une internationalisation du système d'enseignement supérieur 16
1.2 Paradigme organisationnel 21
1.3. Paradigmes pédagogiques dans l'enseignement supérieur 25
1.3.1. Raisons historiques d'un changement de paradigme 25
1.3.2. Paradigme et cognition 31
1.3.3. Paradigme et ère de l'information 33
1.4. Deux conditions pour la relation pédagogique dans l'enseignement supérieur. 36
1.4.1. Des étudiants motivés 36
1.4.2. Une relation formative dialogique 38
1.4.2.1. Dialogue et langage 38
1.4.2.2. Dialogue et paradigme pédagogique 40

Chapitre 2. Création d'un dispositif 45
2.1. Dispositif : définitions 45
2.2. Différents dispositifs en milieu institutionnel 48
2.3. Mise en place d'un dispositif de ccopération à l'Ecole Supérieure C 51
2.4. Le dispositif pour les Unités d'Enseignement de langues étrangères 54
2.4.1. Descriptif des UE 56
2.4.1.1. Elaboration de la fiche d'UE 56
2.4.1.2. Description du contenu 59
2.4.2. Ressources 62
2.4.2.1. Ressources matérielles 62
2.4.2.2. Ressources humaines 63
2.4.2.2.1. Le rôle d'enseignant 63
2.4.2.2.2. Le rôle de tuteur 64
2.4.3. Relations et processus dans le dispositif 64
2.4.3.1. Relations 64
2.4.3.2. Processus 65
2.5. Le tutorat, conceptions et fonctionnement 67
2.5.1. Conceptions 67
2.5.1.1. Rôle institutionnel 67
2.5.1.2. Notre modèle de tutorat 69
2.5.2. Tutorer 72
2.5.2.1. Fonctions du tuteur 72
2.5.2.2. Fonctionnement du modèle de tutorat 73
2.5.2.2.1. Quelques définitions 73
2.5.2.2.2. Modalités du tutorat dans le dispositif 75
2.6. Limitations du dispositif des UE de langues étrangères 78

PARTIE 2. Motivation et autorégulation 83

Chapitre 3. Motivation 83
3.1. Définition 83
3.2. Théories du champ de la motivation 86
3.2.1 Les théories de la motivation individuelle 86
3.2.1.1. Les théories issues de l'attribution 86
3.2.1.2 Les théories humanistes 87
3.2.1.3. La théorie bi-factorielle 88
3.2.1.4. La théorie Valence, Instrumentalité, Expectation (VIE) 88
3.2.1.5. Le modèle de Mucchielli 89
3.2.1.6. Théorie de Franken 90
3.2.2 Théories de la motivation groupale 91
3.2.2.1. La théorie de l'équité 91
3.2.2.2. La théorie de la performance 91
3.2.2.3. La théorie de l'apprentissage social 92
3.3. Concepts clés centraux 93
3.3.1. L'intérêt 93
3.3.2. L'accomplissement 94
3.3.3. Le sentiment d'efficacité 94
3.3.4. Le positionnement d'objectifs 96
3.3.5. Les facteurs culturels 97
3.3.6. La facilitation sociale 97
3.3.7. Le scénario 97
3.3.8. L'expérience 98
3.3.9. La mémoire 98
3.3.10. L'intelligence émotionnelle 99
3.3.11. L'éducabilité de la motivation 99

Chapitre 4. Autorégulation 102
4.1. Définitions 102
4.2. Autorégulation et paradigme pédagogique 105
4.3. Autorégulation, motivation et apprentissage 106

PARTIE 3. Question de recherche et méthodologie de recherche 111

Chapitre 5. Question de recherche 111
5.1. Rappel du contexte 111
5.2. Rappel des liens motivation-autorégulation 112
5.3. L'importance du tuteur pour la motivation 113
5.4. L'importance de l'autorégulation dans le modèle 114
5.5. Question de recherche 115

Chapitre 6. Méthodologie de recherche 119
6.1. Analyse qualitative 119
6.1.1. Adéquation de la méthode à la théorie 119
6.1.2. Perspective des participants dans leur diversité 120
6.1.3. Réflexion du chercheur sur la recherche 120
6.1.4. Une variété de méthodes et de perspectives 122

6.1.5. La compréhension comme principe épistémologique 122
6.1.6. La constitution de cas comme point de départ 123
6.1.7. La construction de la réalité comme base 123
6.1.8. Le texte comme matériel empirique 124
6.2. Analyse de discours 124
6.2.1. Définition 124
6.2.2. Quelques notions pour l'analyse du discours 126
6.2.3. Lexique de l'analyse des interactions verbales 130
6.3. Phases de recueil de données 131
6.3.1 Phase exploratoire 131
6.3.1.1. Présentation 131
6.3.1.2. Données de la phase exploratoire 133
6.3.1.3. Conclusions de la phase exploratoire 135
6.3.2. Phase principale 138
6.3.2.1. Redéfinition des paramètres de la situation expérimentale 138
6.3.2.1.1. Cadre spatio-temporel des sessions de tutorat 139
6.3.2.1.2. Participants et procédures 141
6.3.2.2. Données de la phase principale 144

PARTIE 4. Analyse des données de la phase principale 151

Chapitre 7. Analyse des OT 153
7.1. L'interaction pour tutorer 154
7.1.1. Thématiques : un cadre pour le tutorat 157
7.1.1.1. Les thématiques comme témoins du tutorat à l'œuvre 157
7.1.1.2. Tutorer en travaillant les représentations sur trois axes 161
7.1.1.3. Gestion des thématiques dans les interactions 169
7.1.2. Indices de pragmatique : traces de fonctionnement et dysfonctionnement du tutorat 170
7.1.2.1. Demande 170
7.1.2.2. Connotation 175
7.1.2.3. Implicite 176
7.1.2.4. Iloiement 178
7.1.2.5. Règles de positionnement 180
7.1.2.6. Conseiller ou enseigner 182
7.1.3. Prise de parole : coopération et construction de sens 185
7.1.3.1. Durée et nombre de tours de parole 185
7.1.3.2. Distribution de la parole 186
7.1.3.3. Interruption, enchâssement et reprise 190
7.1.3.4. Initiative des échanges 196
7.2. Tutorer à partir de la motivation 197
7.2.1. Mention de la motivation dans les dialogues 198
7.2.2. Tutorer : intégration de la motivation dans le modèle 201
7.2.2.1. Dimension interactive 202
7.2.2.2. Dimension pragmatique 203
7.2.2.3. Entrée dans la motivation par l'aide à l'action 205
7.2.2.3.1. La suggestion 205

7.2.2.3.2. L'encouragement 207
7.2.3. Tutorées : intégration de la motivation dans les discussions 208
7.3. Conclusion de l'analyse des dialogues : une mise en œuvre du tutorat 210

Chapitre 8. Analyse des comptes rendus de sessions d'OT 215
8.1. Comment la motivation apparaît dans la réflexion 215
8.1.1. Catégories, sous-catégories 216
8.1.1.1. Projet : avoir un projet pour motivation 217
8.1.1.1.1. Scénario 217
8.1.1.1.2. Intérêt 217
8.1.1.1.3. Opérationnalisation 218
8.1.1.1.4. Objectif 218
8.1.1.2. Expérience : l'expérience comme déterminant de l'état motivationnel 218
8.1.1.2.1. Habitude 218
8.1.1.2.2. Encouragement 219
8.1.1.2.3 Modèle 219
8.1.1.2.4. Environnement représentationnel 219
8.1.1.3. Autorégulation : l'autorégulation motivationnelle 219
8.1.1.3.1. Image de soi 219
8.1.1.3.2. Monitoring 220
8.1.1.3.3. Sentiment d'efficacité personnel 220
8.1.1.3.4. Effort 220
8.1.1.3.5. Sentiment de satisfaction 221
8.1.2. Thématisation des OT 221
8.2. Des dialogues aux comptes rendus que les étudiantes en font 222
8.2.1. G1 (E1+E5) 223
8.2.1.1. Compte rendu de la session G11054 223
8.2.1.2. Compte rendu de la session G12060 225
8.2.1.3. Compte rendu de la session G14072 227
8.2.1.4. Compte rendu de la session G15073 228
8.2.1.5. Compte rendu de la session G16082 228
8.2.1.6. Compte rendu de la session G17089 230
8.2.1.7. Compte rendu de la session G18095 231
8.2.1.8. Conclusion : G1, un groupe entreprenant 231
8.2.2. G2 (E2+E6+E10) 232
8.2.2.1. Compte rendu de la session G21055 232
8.2.2.2. Compte rendu de la session G23062 233
8.2.2.3. Compte rendu de la session G24071 233
8.2.2.4. Compte rendu de la session G26081 234
8.2.2.5. Compte rendu de la session G27088 235
8.2.2.6. Compte rendu de la session G28094 236
8.2.2.7. Conclusion: G2, une apparente indépendance 237
8.2.3. G3 (E3+E9) 238
8.2.3.1. Compte rendu de la session G31056 238
8.2.3.2. Compte rendu de la session G34067 241
8.2.3.3. Compte rendu de la session G35074 243
8.2.3.4. Compte rendu de la session G36078 244
8.2.3.5. Compte rendu de la session G37084+ G37085 246

8.2.3.6. Compte rendu de la session G38090 248
8.2.3.7. Conclusion : G3, des étudiantes impliquées 248
8.2.4. G4 (E4+E11) 249
8.2.4.1. Compte rendu de la session G41057 250
8.2.4.2. Compte rendu de la session G43065 250
8.2.4.3. Compte rendu de la session G44068 251
8.2.4.4. Compte rendu de la session G48091 252
8.2.4.5. Conclusion: G4, une réflexion non exprimée 253
8.2.5. G5 (E7+E8) 253
8.2.5.1. Compte rendu de la session G51058 253
8.2.5.2. Compte rendu de la session G53061 253
8.2.5.3. Compte rendu de la session G54070 253
8.2.5.4. Compte rendu de la session G55076 255
8.2.5.5. Compte rendu de la session G56080 256
8.2.5.6. Compte rendu de la session G58093 257
8.2.5.7. Conclusion : G5, un groupe volontaire 258
8.3. Conclusion de l'analyse des comptes rendus des sessions d'OT: les étudiantes entre motivation externe et motivation interne 259
8.4. Pertinence du tutorat 261

Chapitre 9. Analyse des comptes rendus de motivation initiaux 267
9.1. Première lecture: des comptes rendus en forme de récits 267
9.2. Deuxième lecture: une analyse de discours 273
9.2.1. Catégories et sous-catégories 273
9.2.2. Thématiques 273
9.3. Résultats par thématique 274
9.3.1. La licence : un projet avant tout 275
9.3.1.1. Occurrences des catégories 275
9.3.1.2. Analyse par sous-catégories 277
9.3.1.2.1. Sous-catégories de Projet 277
9.3.1.2.2. Sous-catégories d'Expérience 282
9.3.1.2.3. Sous-catégories d'Autorégulation 285
9.3.1.2.4. Conclusion : la motivation au diplôme, une motivation pour une profession 287
9.3.2. Le FLE : une option plus sûre 288
9.3.2.1. Occurrences des catégories 289
9.3.2.2. Analyse par sous-catégories 290
9.3.2.2.1. Sous-catégorie de Projet 290
9.3.2.2.1. Sous-catégories d'Expérience 291
9.3.2.2.2. Sous-catégorie Autorégulation 294
9.3.2.2.3. Conclusion : la motivation au FLE, une motivation basée sur une performance 298
9.4. Conclusion de l'analyse des comptes rendus : des étudiantes motivées 299

Chapitre 10. Analyse des comptes rendus de motivation finals 301
10.1. Thématiques et occurrences des catégories 301
10.1.1. Thématiques dégagées 301
10.1.2. Catégories dégagées 301
10.2. Résultats par thématique et sous-catégories 302

10.2.1. Thématique FLE : un bilan positif 303
10.2.1.1. Sous-catégories de Projet 303
10.2.1.2. Sous-catégories d'Expérience 305
10.2.1.3. Sous-catégories d'Autorégulation 306
10.2.2. Thématique Cours (C) : l'enseignante au centre du bilan 310
10.2.2.1. Sous-catégories de Projet 310
10.2.2.2. Sous-catégories d'Expérience 310
10.2.2.3. Sous-catégories d'Autorégulation 311
10.2.3. Thématique Orientation par tutorat (OT) : le modèle de tutorat positif 311
10.2.3.1. Sous-catégories de Projet. 312
10.2.3.1. Sous-catégories d'Expérience 312
10.2.3.2. Sous-catégories d'Autorégulation 312
10.2.4. Thématique Tâche (Tâ) 313
10.2.4.1. Sous-catégories de Projet 313
10.2.4.2. Sous-catégories d'Expérience 314
10.2.4.3. Sous-catégories d'Autorégulation 314
10.3. Conclusion de l'analyse des comptes rendus de motivation finals: un bilan témoin du développement de l'autorégulation des étudiantes 315
10.4. Des comptes rendus de motivation initiaux aux comptes rendus de motivation finals: des facteurs motivationnels mieux ciblés 317
10.4.1. Croisement des résultats de la thématique FLE dans les comptes rendus de début et de fin de semestre : vers l'autorégulation 317
10.4.2. Bilan des comptes rendus par étudiante: des représentations aux critères d'autorégulation 321
10.4.2.1. E1 321
10.4.2.2. E2 322
10.4.2.3. E3 322
10.4.2.4. E4 323
10.4.2.5. E5 323
10.4.2.6. E6 323
10.4.2.7. E7 324
10.4.2.8. E8 324
10.4.2.9. E9 324
10.4.2.10. E10 325
10.4.2.11. E11 325
10.4.3. Conclusions sur l'ensemble des thématiques et catégories: des progressions individuelles sur fond commun 326

Chapitre 11. Conclusions de la recherche 330
11.1. Conclusion sur les discours: un retour constructif sur le tutorat 331
11.2. Conclusion sur le tutorat: un modèle pertinent 334
11.3. Conclusion sur la motivation: un bilan plus nuancé 338
11.4. Conclusion sur la recherche 340

BIBLIOGRAPHIE 343
INDEX DES AUTEURS 352
INDEX DES NOTIONS 354
ANNEXES 356

INTRODUCTION

Depuis presque deux décennies maintenant, le Portugal comme les autres pays de l'Europe communautaire s'est engagé dans un processus d'harmonisation de l'enseignement supérieur à l'échelle internationale. Les engagements pris ont donné lieu à des déclarations d'intentions suivies de leur mise en œuvre. Dans la pratique, le Portugal a procédé à des changements importants sur le plan de la structure des institutions d'enseignement supérieur et sur le plan de la mise en place de dispositifs pédagogiques. L'organisation des dispositifs a produit un nouveau rôle, celui de tuteur, et de nouvelles responsabilités pour les étudiants, la prise en charge de leur apprentissage avant tout. C'est dans ce cadre que se place notre travail.

Il se trouve qu'après une maîtrise (1993) puis un DEA (2003) spécialisés en français langue étrangère, nous sommes, depuis 1995, enseignante dans une institution d'enseignement supérieur au Portugal, plus précisément, enseignante au département de langues, littératures et cultures étrangères de l'Ecole Supérieure d'Education et Communication, école chargée en particulier de la formation des enseignants de l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire). Notre formation en didactique du français langue étrangère, effectuée à l'Université Nancy 2, auprès des chercheurs du CRAPEL, nous a sensibilisée aux questions de l'apprentissage et de l'autonomie dans l'apprentissage. En 2003, pour approfondir ces questions, nous avons suivi un stage de formation au rôle de conseil dans la même institution, et à la suite de ce stage, nous avons tenté de mettre en place des formations de langue en apprentissage autodirigé à l'école où nous exerçons notre profession enseignante. Même si leur mise en place n'a jamais pu aboutir pour des raisons diverses qu'il n'est pas utile de détailler ici, nous avons trouvé cette formation bénéfique sur le long terme, puisque nous avons été directement confrontée aux changements évoqués dans le paragraphe ci-dessus dès l'année 2004.

Nous nous trouvions à un moment privilégié de l'histoire de l'enseignement supérieur, moment de reconfiguration des institutions d'enseignement supérieur européen et donc moment d'innovation. Les bouleversements que la reconfiguration promettait demandaient de nombreux débats intéressants et soulevaient de nombreuses questions sur le devenir des universités et des écoles supérieures. Se profilaient des changements radicaux dans l'organisation structurelle des institutions et dans les

formations et basés sur de nouveaux paradigmes dont tous les acteurs de l'éducation supérieure voulaient définir les contours. Rapidement des choix administratifs ont été effectués sur le plan des formations et des filières, rapidement se sont mis en place des dispositifs. Dès les premières décisions est apparu le tutorat, sous deux formes : dans un premier temps, avant la restructuration des plans d'études, sous la forme d'une plateforme électronique ; dans un deuxième temps sous la forme de sessions de tutorat présentiel, avec la présence d'un tuteur. Pédagogiquement, le rôle du tuteur était une inconnue dans le dispositif. Autant dans la conceptualisation que dans sa mise en pratique, ce nouveau rôle a suscité de nombreuses interrogations. Notre décision de débuter notre recherche sur cette problématique est partie de la volonté de contribuer aux débats ouverts par la nouvelle relation pédagogique naissante tout en continuant notre propre formation. Comme praticienne et aussi comme débutante dans le monde de la recherche, le terrain nous a paru extrêment riche en termes de réflexion sur la pratique et en termes épistémologiques.

Notre recherche se situe dans une institution d'enseignement supérieur au Portugal, Ecole supérieure C, dans le département de langue, littératures et cultures. Jusqu'alors absent des pratiques pédagogiques dans l'école supérieure où nous menons notre recherche, le rôle de tuteur a été ajouté à celui d'enseignant par l'institution universitaire dans sa reconfiguration des dispositifs pédagogiques. L'introduction du rôle de tuteur a été faite sans formation préalable des enseignants, sans débat approfondi au sein du corps enseignant. Dans les unités d'enseignement de langues étrangères où se déroule notre recherche, le tutorat est posé comme un cadre spatio-temporel d'accompagnement personnalisé pour les étudiants. Il reste en partie à définir, notamment par rapport au paradigme pédagogique sous-jacent. Toutefois, il semble acquis que le tutorat des UE de langues étrangères met en jeu des notions fondamentales comme celle de l'autonomie de l'étudiant dans son apprentissage. D'une part, le travail dit indépendant que doit fournir l'étudiant selon la nouvelle configuration, c'est-à-dire hors contact avec l'enseignant et dans une certaine autonomie, fait appel à des compétences spécifiques que l'étudiant doit avoir ou doit développer. En effet pour que son travail puisse être qualifié d'indépendant, il doit être désormais objet de la responsabilité de l'étudiant principalement. Cette prise de responsabilité fait appel à des compétences qui n'étaient jusqu'ici pas prises en considération dans les pratiques

d'enseignement. D'autre part, il semble consensuel chez les enseignants de langues étrangères de l'école C que le tutorat doit porter essentiellement sur le travail indépendant. Il a donc des retombées sur l'autonomie de l'étudiant. Dans la recherche sur la formation autodirigée en langues étrangères, il existe un modèle d'accompagnement au développement de l'autonomie de l'apprenant appelé conseil et qui peut apporter une contribution à la définition du rôle de tuteur retenu dans le dispositif de l'Ecole supérieure C.

Par ailleurs, de nombreux chercheurs, psychologues et socio-cognitivistes, ont mis en évidence l'importance de l'autorégulation dans la réussite académique. Cette autorégulation de l'étudiant repose en partie sur sa motivation. Or, la motivation de l'étudiant n'est pas une donnée préétablie par un quelconque dispositif pédagogique. Ce n'est pas une condition pré-requise ou prédéterminée chez tous les étudiants et pour toute la durée de leurs études : si c'était le cas, les résultats seraient en partie prédéterminés et condamneraient certains étudiants à l'échec avant même qu'ils aient commencé leurs études et d'autres à la réussite assurée. Le processus de motivation aux études ne saurait être non plus uniquement intrinsèque ou extrinsèque, il ne dépend ni de l'étudiant seul, ni d'un médiateur seul. C'est un processus complexe qui semble étroitement être associé à celui d'autorégulation, et qui est fondamental dans un dispositif comme celui que nous présentons. Pour que le dispositif fonctionne, c'est-à-dire pour qu'il y ait apprentissage, nous défendons l'idée qu'il faudrait introduire une composante motivationnelle et une composante autorégulatrice dans la formation de l'apprenant. Les notions de motivation et d'autorégulation sont donc sous-jacentes aux engagements assumés par l'Etat portugais qui veut former de futurs professionnels autonomes, et aux conditions d'apprentissage du nouveau contexte. Il semble légitime d'interroger les dispositifs de formation de l'enseignement supérieur.

Partant des deux principes suivants, à savoir que le dispositif où se déroule notre étude diminue le contrôle externe sur l'apprentissage de l'étudiant et que le tutorat peut être défini comme un lieu où peut s'effectuer le passage entre ce contrôle externe et la prise en charge de son apprentissage par l'étudiant lui-même, nous avons cherché à analyser comment, dans ce passage de responsabilités, la motivation et la régulation pour l'apprentissage sont convoquées, en nous focalisant sur la question de savoir si pour faciliter ce transfert, l'intégration d'un modèle de tutorat proche du modèle de

conseil développé par la didactique des langues étrangères en autoformation est efficace et pertinente.

Au tout début de notre étude, nous avions la conviction que la motivation était la clé de l'apprentissage, qu'elle serait donc la notion centrale de notre recherche sur le tutorat. En attribuant au tuteur du dispositif et à l'étudiant lui-même le pouvoir de travailler la motivation par la simple volonté de coopérer, nous faisions de la motivation le moteur des études des étudiants. Au fil de nos lectures et du déroulement des différentes phases de l'expérience, il est apparu que chaque fois que la motivation est convoquée pour des questions d'apprentissage de langue, l'autorégulation dans l'apprentissage l'est aussi et inversement. L'autorégulation est donc fondamentale dans les questions de motivation dans l'apprentissage. De plus, une phase exploratoire d'observation dans notre recherche nous a amenée à une constatation: un modèle de tutorat dans lequel les étudiants ne justifient pas leurs choix ne favorise pas une attitude d'apprentissage volontaire et impliqué de la part des étudiants. Si les étudiants ne participent pas à une réflexion où les facteurs de motivation et de régulation sont scrutés ou évoqués explicitement, ils n'ont pas recours à un métalangage sur les processus ou stratégies d'apprentissage et s'orientent uniquement vers une performance dont la finalité est l'évaluation sommative.

Nous avons donc fait l'hypothèse qu'un travail sur la motivation de la part du tuteur en coopération avec les étudiants doit se retrouver dans le discours des étudiants sur leur travail de façon explicite, et qu'avec le temps et la pratique systématique du tutorat, des transformations doivent être observables dans leurs discours. Nous avons pour cela défini le modèle de tutorat propice à cette mission, puis testé et observé les discours que produisent les étudiants sur cette pratique de tutorat et sur leur apprentissage. A partir des résultats obtenus, nous montrons que le modèle de tutorat peut contribuer au débat sur le rôle du tuteur dans le dispositif de l'Ecole supérieure C où nous effectuons notre recherche.

Dans la PARTIE 1 de la thèse, nous expliquons dans quel contexte le dispositif d'apprentissage des unités d'enseignement des langues étrangères de l'école supérieure C a été monté. Ce contexte est avant tout un environnement de changements de paradigme à différents niveaux pour l'enseignement supérieur, changement structural et

changement de paradigme pédagogique. Nous définissons ensuite le dispositif et ses constituants, paramètres matériels et processuels. Nous voyons quel modèle de tutorat adopter et intégrer au dispositif. Enfin, nous expliquons pourquoi nous pensons que les différents aspects de l'apprentissage et de l'expérience sont appelés à être scrutés et débattus dans le tutorat. De par le dispositif et le paradigme pédagogique, le tutorat doit prendre en compte deux éléments importants : la motivation et l'autorégulation.

La PARTIE 2 met alors en lumière les notions de motivation, d'autorégulation et décrit les liens qui font de la motivation et de l'autorégulation deux paramètres interdépendants dans l'apprentissage. Nous voyons comment ces notions sont prises en compte dans l'apprentissage des langues étrangères, en particulier celui de l'autoformation, même partielle. Cette partie permet de comprendre l'importance des processus pour le modèle de tutorat que nous voulons tester.

Dans la PARTIE 3, nous posons la question de recherche et notre méthodologie de recherche. Nous avons opté pour une analyse qualitative du corpus de données. Les données étant composées de différents discours, l'analyse des données est une analyse de discours utilisant des critères définis en cohérence avec le cadre théorique. Nous présentons ensuite une première phase d'observation d'entretiens de tutorat du dispositif d'une unité d'enseignement de langue étrangère dite phase exploratoire de la recherche, phase qui a permis de déterminer une méthodologie de recherche pour la phase principale de la recherche. Enfin, nous expliquons le passage de la phase exploratoire à la phase principale et détaillons les données recueillies. Les données toutes langagières sont issues de deux modalités de recueil : les entretiens de tutorat enregistrés dans des sessions de tutorat et transcrits, et les comptes rendus de travail et de motivation rédigés par les étudiantes (l'échantillon de la phase principale est constitué de personnes de sexe féminin, c'est pourquoi chaque fois que nous utilisons le substantif étudiante, nous faisons référence à l'échantillon spécifique de la phase principale de la recherche).

La PARTIE 4 est l'analyse complète des données de la phase principale, résultats simples et croisés. L'analyse des comptes rendus de début et de fin de semestre ont permis de déceler des différences dans le discours des étudiantes sur la motivation, sur les questions de régulation de l'apprentissage et sur le dispositif. L'analyse des interactions verbales entre la tutrice et les étudiantes montre que le modèle et les

principes de tutorat sont respectés. La tutrice travaille en coopération avec les étudiantes sur les représentations de l'apprentissage, des langues et de leur méthodologie de travail, elle prend soin d'introduire la motivation comme moteur de l'autorégulation dans l'apprentissage. L'analyse des comptes rendus hebdomadaires de travail des étudiantes montrent l'influence des entretiens de tutorat sur l'ensemble du travail des étudiantes et du dispositif. Nous proposons une synthèse de tous les résultats obtenus, des conclusions de notre analyse et des conclusions sur la méthodologie utilisée. Les données permettent d'observer les points forts du tutorat, notamment des indices de transformation des représentations des étudiants sur leur apprentissage et leur environnement d'apprentissage. Elles permettent aussi de déceler les points faibles du tutorat tel qu'il a été mené et du dispositif tel qu'il a été mis en place. Nous donnons une conclusion sur la motivation et l'autorégulation dans le travail que les étudiantes mènent en coopération avec la tutrice et qui produit des microphénomènes. Nous terminons par une réflexion sur la méthodologie de la recherche.

PARTIE 1. Paradigmes de l'enseignement supérieur

Chapitre 1. Changements de paradigmes pour l'enseignement supérieur

Au Portugal, le terme paradigme est fréquemment utilisé car en période de réformes structurelles dans tous les domaines, les représentations sont mouvantes et se discutent. Dans une utilisation courante, le terme paradigme désigne l'ensemble organisé type des représentations sur un objet déterminé, comme un prototype servant d'idéal, s'appuyant sur son origine grecque dont la signification est «modèle, exemple». Mais en termes épistémologiques, un paradigme est, selon le Trésor de la langue française informatisé (Tlfi), «une conception théorique dominante ayant cours à une certaine époque dans une communauté scientifique donnée, qui fonde les types d'explications envisageables et les types de faits à découvrir dans une science donnée». Ce sont ces deux niveaux que nous voulons évoquer dans cette Partie 1, respectivement à propos de la direction que prend l'enseignement supérieur aux niveaux international et local, et à propos des questions pédagogiques de l'enseignement supérieur.

Lorsque se produit un changement de paradigme, cela ne se fait donc pas *ex nihilo*. C'est souvent le fruit d'une évolution lente, de mouvements sous-jacents à un paradigme existant. Certains paradigmes d'un même champ cohabitent à une même époque, dans un même espace et même pour une même personne (Barbot, 2003) car, la définition le précise, c'est une question de dominance. Par exemple, dans le domaine de l'éducation, nous entendons aujourd'hui fréquemment des références au «paradigme de l'enseignement», au «paradigme de l'apprentissage», ou au «paradigme éducatif», correspondant à des visions parfois contrastées de l'éducation qui peuvent cependant cohabiter dans une même institution. Les acteurs de l'éducation ont tous reçu des formations et ces formations peuvent être différentes. Les acteurs ne partagent donc pas forcément une même vision de l'éducation. Par ailleurs, les institutions assument des accords de mise en place de paradigmes avec l'Etat, l'Etat ayant assumé de son côté les accords passés à un niveau supranational. Nous pouvons observer dans notre quotidien professionnel que certains enseignants assument à leur tour ces accords, ils assument leur part de responsabilité dans la totalité, en partie ou pas du tout. Il existe donc un ensemble d'intérêts différents qui se croisent au sein du milieu éducatif et produisent un ou des paradigmes aux dimensions variables, à la confluence d'intérêts divers

personnels ou collectifs. Dans ce jeu d'intérêts, des paradigmes prévalent car des décisions doivent être prises, d'autres sont partagés par des minorités, d'autres peuvent disparaître.

Sous-jacent à un changement de paradigme, c'est tout un ensemble de valeurs qui change, une idéologie et surtout un projet de société (Albero, 2000). On constate en effet que si les universitaires, au Portugal, parlent aujourd'hui de changement de paradigmes de l'enseignement supérieur, c'est parce que des changements de type économique et social significatifs s'opèrent depuis une décennie et ont pénétré l'enseignement et son organisation à plusieurs niveaux.

1.1. Vers une internationalisation du système d'enseignement supérieur

La globalisation est souvent référée dans les discours comme cause des nouveaux paradigmes de l'enseignement supérieur des dernières décennies. En effet, la diminution du rôle des Etats dans un monde qui s'internationalise financièrement et économiquement laisse place à des modèles de formation moins dépendants des Etats et plus dépendants des conditions socio-économiques d'une société donnée ou d'une région donnée. Sans refaire toute l'histoire de l'université au Portugal, on peut vérifier chez Dias Agudo (1968) que certains paradigmes du monde de l'université prennent racine au XVIIème siècle et sont encore aujourd'hui au cœur de la vie académique, par exemple le paradigme de la recherche. Avant le XVIIème siècle, Agudo indique que l'université était un lieu de spéculation, la science était philosophie et la technologie était proche des arts et métiers. Toujours d'après cet auteur, des progrès dans tous les domaines commencent alors à rapprocher sciences et techniques dans une association qui vise l'amélioration de la condition humaine et qui va se renforcer dans les siècles qui suivent. En même temps, au XIXème siècle, en France, Auguste Comte (1830) confirme que la science a la charge de former les esprits, d'éduquer. Le philosophe pense à une éducation intégrale de l'individu. C'est le principe sur lequel semble reposer l'enseignement supérieur depuis ce temps et qui est désigné «positivisme». La science n'est plus seulement considérée comme un savoir, elle devient éducative. La formation par le savoir a la vertu d'éduquer les esprits. Selon les théoriciens de l'époque, le développement intellectuel par la science est censé mener à l'idéal humaniste de formation intégrale de l'humain. Dès la fin du XIXème siècle, la

recherche scientifique, la technologie et l'éducation supérieure ne se pensent plus séparément. Aujourd'hui, il paraitrait inimaginable et peut-être même incongru de séparer science et technologie, il serait tout aussi inimaginable de penser l'université comme un monde séparé de la société et de ne pas la faire participer à la vie collective.

Selon Dos Santos (1996), à partir de la deuxième moitié du XXème siècle, l'université moderne a trois fonctions essentielles qui s'inscrivent dans les statuts des institutions universitaires: l'enseignement, la recherche et la mission de service à la société. Ces trois fonctions essentielles sont exigées au niveau national portugais et au niveau international. D'un côté, l'enseignement supérieur doit répondre aux demandes diverses faites par la société. Tout d'abord, entre autres exigences faites par la société civile, on peut constater que le monde de l'entreprise attend et développe une étroite relation de coopération avec les universités. De même, une demande de formation tout au long de la vie est manifeste, de nouvelles attentes de divulgation du savoir se font sentir. D'un autre côté, les observations, suggestions, interpellations ne sont pas rares venant de l'OCDE, de l'UNESCO ou de la Banque mondiale. Depuis quelques décennies, ces trois institutions supranationales réclament respectivement une meilleure gestion des changements économiques et sociaux, une plus grande responsabilisation, plus d'autonomie et d'évaluation de l'ensemble de l'enseignement supérieur (Dos Santos, 1996). En 1998, la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIème siècle de l'UNESCO expose clairement l'importance stratégique que doit adopter l'université pour soutenir et développer le monde de la connaissance qu'est le siècle alors arrivant. Certains chercheurs rappellent que ces changements ont pour principal objectif l'adéquation du système universitaire à une nouvelle société plus globale et en constant changement, une société de la connaissance comme support de la vie économique (Fonseca, Manso, Braga de Vasconcelos et Tuna, 2009). En effet, de nombreux documents sustentaient cette idée de société de la connaissance capable d'accompagner et de nourrir la vie économique. Le rapport Delors (1996), ceux de la Commission européenne (1994 ; 1995) et de l'OCDE (2000) en sont des exemples. Ces textes ont ancré l'idée que la compétitivité des économies européennes dépendait de la formation. Une nouvelle société dont la productivité est le principe économique de base et dans laquelle le travail se dématérialise pour devenir service doit changer son paradigme de formation. Cette formation doit mener les individus à devenir autonomes

de façon à gérer leur formation tout au long de leur vie. La cognition et la compétitivité doivent se combiner pour former les nouveaux citoyens. C'est pourquoi, déjà dans les années 90, les théoriciens prônaient un modèle basé sur la cognition, l'action, la création de sens, la médiation et l'autorégulation (Veiga Simão et Flores, 2006).

À la fin des années 90, ces exigences sont assimilées par les Etats de l'Europe et on assiste à une volonté déclarée de ces Etats d'effectuer les changements nécessaires pour y répondre. C'est le commencement du processus de Bologne, un processus engagé par des pays européens dont la volonté est de mettre en place les conditions d'amélioration de l'organisation universitaire, dans un esprit d'harmonisation de l'enseignement supérieur, de là à 2010. Cette volonté s'est confirmée dans la Déclaration de Bologne de 1999. Les vingt-neuf pays alors signataires (dont le Portugal) décident, dans un effort commun, de réformer leur enseignement supérieur en fonction des attentes d'un monde plus juste, plus démocratique et au développement durable, basé sur la connaissance, comme le répètent les documents ci-dessus cités.

En juin 1999, les ministres de l'éducation européens signent la Déclaration de Bologne où ils se sont assigné principes, objectifs, et délais à atteindre. Ils rappellent que la Déclaration de Bologne est la continuation d'un processus qui a débuté en 1998, à la Sorbonne et qui avait donné lieu à une déclaration du même nom signée par quatre pays, Allemagne, France, Grande-Bretagne et Italie. L'extrait de la Déclaration de Bologne suivant met en exergue les bases sur lesquelles repose le processus de Bologne, bases sur lesquelles reposait déjà la Déclaration de la Sorbonne, à savoir une idée élargie de l'enseignement supérieur, l'importance stratégique de l'enseignement supérieur dans les domaines sociaux et économiques, et à un niveau international.

> La Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, qui reposait sur ces mêmes considérations, mettait en exergue le rôle central des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes. Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour favoriser la mobilité et l'employabilité des citoyens et promouvoir le développement global de notre continent.

Comme le montre l'extrait suivant de la même Déclaration de Bologne, on trouve également énoncés des enjeux qui semblent dépasser l'ambition d'une Europe du savoir, pour répondre à une autre dimension de l'union des ministères européens de l'éducation, celle du rôle de la citoyenneté comme facteur de développement mais aussi

comme facteur de pacification des nations. En effet, à l'heure où cette déclaration est en phase d'être signée, les problèmes gravissimes rencontrés par l'Europe du Sud et concentrés dans le conflit armé du Kosovo touchent des questions ethniques de façon dramatique. L'éducation est vue comme vecteur de paix. Dans cette perspective, c'est l'esprit positiviste qui est prolongé.

> Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe de la Connaissance est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun.
>
> L'importance primordiale de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie des sociétés est universellement reconnue, et d'autant plus aujourd'hui au vu de la situation en Europe du sud-est.

L'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur des pays européens signataires de la Déclaration de Bologne passe par trois mesures essentielles : des structures de curricula et de certification équivalentes, une évaluation de la charge de travail des étudiants. Parallèlement, les pays signataires s'engagent à encourager les initiatives qui vont dans le sens de la mobilité des acteurs de l'éducation supérieur, de la coopération entre pays et de l'intégration de l'importance du fait européen dans la vie académique en général. Sous-jacents à ces propositions, apparaissent les principes d'employabilité, de compétitivité, de coopération.

> En affirmant notre adhésion aux principes généraux établis par la Déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du troisième millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'un intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial :
>
> • Adoption d'un système de **diplômes facilement lisibles et comparables**, entre autres par la mise en œuvre du "Supplément au diplôme", pour favoriser l'employabilité des citoyens européens et améliorer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur à l'échelon mondial.
>
> • Adoption d'un système fondé essentiellement sur **deux cycles principaux**, avant et après la licence. L'accès au deuxième cycle nécessitera d'avoir achevé avec succès
>
> Le premier cycle, d'une durée minimale de trois ans. Le diplôme délivré au terme du premier cycle correspondra à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cycle devrait conduire au master et / ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens.

• Mise en place d'un **système de crédits** – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation et la formation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les universités d'accueil concernées.

• Promotion de la **mobilité** en surmontant les obstacles à la réelle libre circulation, en portant une attention particulière à :
- pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés,
- pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires.

• Promotion de la **coopération européenne en matière de garantie de la qualité**, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables.

• Promotion de la **nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur**, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche.

Aux objectifs de cet accord central, s'ajoutent d'autres objectifs établis dans d'autres réunions, comme on peut le vérifier sur le site internet de l'Union Européenne[1] Nous ne citerons que la réunion Budapest-Vienne en deux étapes, une à Budapest, une à Vienne, en 2010, qui a servi de bilan à la décennie passée à la suite de la Déclaration de Bologne. Le bilan dressé dans la Déclaration de Budapest-Vienne souligne les progrès effectués depuis 1999 mais montrent que de nombreux objectifs restent à atteindre. A partir de 2010, les pays engagés dans les réformes liées au processus de Bologne sont de 47. Le prochain objectif temporel est désormais 2020.

Les objectifs définis par le processus de Bologne donnent lieu à d'importantes transformations pour le Portugal car il faut refondre les cycles pour les harmoniser à ceux des autres pays qui ont participé à la déclaration, mais aussi réformer toute l'organisation des institutions d'enseignement supérieur. Afin de promouvoir la

[1]Récupéré le 17 juillet 2011 de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm

mobilité des professionnels et des étudiants, non seulement l'université doit offrir une administration souple et élargie qui favorise le déplacement des personnes, mais elle doit encore mettre en usage des outils qui soutiennent ces ambitions. Elle doit mettre en place un système de crédits suffisamment ample, souple et ouvert pour parvenir à une offre de formation qui facilite la mobilité au-delà des cursus traditionnels et l'alignement sur ceux des autres pays. Enfin, elle doit présenter une offre variée de services et formations et développer la coopération pour devenir compétitive.

Au Portugal, les universités et les instituts polytechniques ont réformé leurs statuts et, en 2010, on peut dire que la majorité des établissements d'enseignement supérieur a pratiquement terminé les changements légaux nécessaires. Les rapports établis sur le processus dit Processus de Bologne montrent que le Portugal est un des pays les plus avancés en matière d'adaptation des institutions d'enseignement supérieur, puisqu'il a initié les changements au niveau législatif dès 2007, et qu'il a vu la totalité de ses institutions d'enseignement supérieur remettre leurs nouveaux statuts fin 2008. D'après le rapport fourni par le ministère de l'enseignement supérieur portugais[2], et en comparaison avec ceux fournis par les autres pays signataires de la Déclaration de Bologne, nous pouvons conclure à un changement effectif de l'organisation de l'enseignement supérieur.

Nous venons de voir dans les grandes lignes que les fonctions de l'université au Portugal ont évolué au cours de l'histoire dans le sens d'une intégration de plus en plus grande au tissu social, économique, culturel et international. Nous avons aussi vu que l'engagement du Portugal dans un projet européen d'harmonisation de l'enseignement supérieur s'est concrétisé dans un processus d'adaptation à long terme qui engendre des transformations dans le système d'enseignement supérieur, du cadre légal aux plans d'études. Nous allons voir maintenant quelles sont les implications de cette adaptation.

1.2 Paradigme organisationnel

Par paradigme organisationnel, nous faisons référence à une nouvelle vision de la gestion de l'organisation de l'enseignement supérieur. Au Portugal, l'enseignement

[2] Récupéré le 20 juillet 2010, du site officiel du Processus de Bologne http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/stocktaking.htm

universitaire est organisé principalement en deux sous-systèmes, d'une part celui des facultés formant le sous-système universitaire à proprement parlé, celui des écoles supérieures et instituts supérieurs formant le sous-système polytechnique[3]. L'université où nous menons notre recherche, l'Université A, est un exemple d'institution qui rassemble les deux sous-systèmes d'enseignement, polytechnique et universitaire, sous une gestion commune. Cette union date des années 80, par décret gouvernemental, et a été faite dans un souci de rationalisation des coûts administratifs. En effet, l'existence de 2 systèmes d'enseignement supérieur dans une même ville justifiait un regroupement administratif afin de rationnaliser les dépenses budgétaires. Aujourd'hui désignés comme unités organiques, les écoles, les instituts et les facultés forment ainsi une seule université. La loi de base de 2005 du système éducatif portugais énonce les principales orientations que doivent prendre les deux sous-systèmes. La spécificité du sous-système polytechnique (écoles supérieures et instituts supérieurs) est de fournir des réponses à des problèmes concrets à partir de la recherche. On peut donc parler de recherche appliquée. Une formation culturelle accompagne cette formation à caractère plutôt technique. Quant aux universités, elles sont souvent comprises comme des lieux de recherche et de création de savoirs. En plus d'une formation culturelle, on peut parler d'une formation à caractère plutôt scientifique. Là se situe l'une des principales distinctions entre les deux sous-systèmes. En termes d'offre de formation, il est à signaler que le 3ème cycle (doctorat) ne peut être proposé que dans les facultés du sous-système universitaire.

Le processus de Bologne a conduit le Portugal à revoir tout le système d'enseignement supérieur, du régime juridique général des institutions d'enseignement supérieur aux statuts des unités organiques de chaque institution. Le régime juridique contient les paramètres d'exigence et de qualité nécessaires pour mettre en place les moyens de correspondre aux exigences internationales. Parmi ces paramètres, on retrouve les engagements signés autour du processus de Bologne. Les conditions d'autonomie des institutions à tous les niveaux, aussi bien de gestion de patrimoine ou financière que d'options pédagogiques ou scientifiques sont assurées. Les conditions de coopération nationale et internationale sont inscrites dans leurs missions, de même pour les conditions de mobilité et de formation tout au long de la vie. La qualité de

[3] Il existe aussi d'autres instituts supérieurs indépendants de ces 2 sous-systèmes.

l'enseignement se veut assurée par l'Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior[4]. Les institutions d'enseignement supérieur doivent produire des savoirs mais aussi s'ouvrir à la communauté en diffusant ces savoirs et en participant à la mise en compréhension des humanités en général, mettant en œuvre les moyens nécessaires à cette fin. Elles s'insèrent aussi à la société civile en ouvrant les organes divers de gestion à des membres extérieurs aux institutions, comme par exemple le conseil général de l'université où doivent siéger 30% de membres externes à l'université sur la totalité des conseillers.

Ce changement de cadre juridique permet la restructuration des institutions d'enseignement supérieur, une réforme des statuts. Le cadre de travail et de réforme défini et formulé par le ministère de l'enseignement supérieur portugais dans le régime juridique déjà évoqué, donne l'autonomie aux institutions pour leur restructuration et par suite pour leur gestion. Ainsi, les institutions peuvent procéder de la manière qui leur semblait la plus adéquate pour rendre opérationnels les objectifs déjà tracés dans les engagements de niveau international. Dans sa réorganisation, l'université A concernée par notre recherche[5] a donc reformulé ses statuts. Dans ses statuts actuels approuvés en 2008, on retrouve des aspects définis par le régime juridique[6]. On y voit que l'université affirme son degré d'autonomie à tous les niveaux de son organisation. Elle reprend à son compte toutes les attributions déjà définies dans le régime général, soulignant sa place dans la société, une société libre.

En voici 2 exemples dans les extraits suivants.

.

Artigo 1.º **Denominação e natureza** A Universidade A, adiante designada simplesmente por Universidade, ou abreviadamente por UA, é uma pessoa colectiva de direito público dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica,	Article 1er **Dénomination et nature** L'Université A, dorénavant désignée simplement Université, ou par l'abréviation UA, est une personne collective de droit public dotée d'une autonomie statutaire, scientifique, pédagogique, culturel,

[4] Agence d'Evaluation et Créditation pour la Garantie de la Qualité de l'Enseignement Supérieur.

[5] L'initiale A est la lettre choisie pour rendre anonyme l'université de référence.

[6] Homologation des statuts de l'Université A, Journal officiel de la république portugaise.

cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar.	administrative, financière, patrimoniale et disciplinaire.
Artigo 2.º **Missão** A Universidade A é um centro de criação, transmissão e difusão da cultura e do conhecimento humanístico, artístico, científico e tecnológico, contribuindo para a promoção cultural e científica da sociedade, com vista a melhorar a sua capacidade de antecipação e resposta às alterações sociais, científicas e tecnológicas, para o desenvolvimento das comunidades, em particular da região B, para a coesão social, promovendo e consolidando os valores da liberdade e da cidadania.	Article 2 **Mission** L'Université A est un centre de création, transmission et diffusion de la culture et de la connaissance humanistique, artistique, scientifique et technologique, contribuant à la promotion culturelle et scientifique de la société, en vue d'améliorer sa capacité d'anticipation et de réponse aux changements sociaux, scientifiques et technologiques, pour le développement des communautés, en particulier de la région B, pour la cohésion sociale, en promouvant et en consolidant les valeurs de liberté et de citoyenneté.

Dans le Chapitre 1 des statuts de l'unité organique de l'Université A, l'Ecole supérieure C[7], se trouvent aussi énoncées la nature et les missions de l'institution. Voici un extrait où on peut noter que les statuts coïncident avec ceux de l'université. En résumé, il s'agit pour l'Ecole Supérieure C de s'organiser, en toute autonomie pour être un lieu de recherche et de diffusion de savoirs, de proposer des formations à plusieurs niveaux et de contribuer, au sein de la communauté en général, au développement.

Artigo 1.º **Natureza** 1 — A Escola Superior C adiante designada unicamente por Escola, é uma unidade orgânica da Universidade A, vocacionada para o ensino superior, a investigação, a colaboração com a comunidade e a cooperação internacional. 2 — A Escola dispõe de personalidade jurídica e é dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, cultural e administrativa.	Article 1er **Nature** 1 – L'Ecole Supérieure C dorénavant désignée uniquement Ecole est une unité organique de l'Université A, dont la vocation est l'enseignement supérieur, la recherche, la collaboration avec la communauté et la coopération internationale. 2 – L'Ecole dispose d'une personnalité juridique et est dotée d'une autonomie statutaire, scientifique, pédagogique, culturelle et administrative.
Atribuições 1 — A Escola Superior C é um centro de criação, transmissão e difusão da cultura e do conhecimento humanístico, artístico, científico, tecnológico e pedagógico, cabendo-lhe especificamente:	**Attributions** 1 – L'Ecole Supérieure C est un centre de création, de transmission et de diffusion de la culture et de la connaissance humanistique, artistique, scientifique, technologique et pédagogique, son rôle étant spécifiquement :
a) Ministrar cursos de ensino superior	*a)* Donner des cours d'enseignement

[7] L'initiale C est la lettre choisie pour anonymer l'école de référence.

politécnico; *b*) Ministrar cursos de actualização, aperfeiçoamento, especialização e formação especializada, bem como programas de formação avançada; *c*) Promover a investigação nos domínios do saber em que se organiza a Escola Superior C; *d*) Promover a transferência de conhecimento; *e*) Promover a formação ao longo da vida; *f*) Prestar serviços à comunidade; *g*) Colaborar com entidades públicas e provadas no contexto da formação, investigação e desenvolvimento.	supérieur polytechnique ; *b)* Donner des cours de mise à jour, de perfectionnement, de spécialisation et de formation spécialisée, ainsi que des programmes de formation avancée ; *c)* Promouvoir la recherche dans les domaines du savoir où s'organise l'Ecole Supérieure C ; *d)* Promouvoir le transfert de connaissance ; *e)* Promouvoir la formation tout au long de la vie ; *f)* Proposer des services à la communauté ; *g)* Collaborer avec des entités publiques et privées dans le contexte de la formation, de la recherche et du développement.

Les statuts de l'Université A et de l'Ecole C rappellent les ambitions humanistes de connaissance, d'apprentissage tout au long de la vie, de liberté, d'autonomie, de citoyenneté et même de paix que l'on trouve dans les documents scellant les accords internationaux.

Dans cette partie, nous avons vu qu'afin d'intégrer les objectifs des engagements internationaux, l'institution a adopté des statuts qui énoncent clairement ces engagements. Et par le biais de l'autonomie qui lui est octroyée et qui répond aussi aux exigences internationales, elle garde la liberté de définir les paramètres d'une situation qui mène aux objectifs intégrés, dans le respect de la nouvelle loi. Nous n'étudierons pas la mise en place de la structure organique de l'Université A, mais nous allons maintenant voir comment le paradigme de l'enseignement supérieur défini par tous les textes officiels peut être traduit en termes pédagogiques par des innovations.

1.3. Paradigmes pédagogiques dans l'enseignement supérieur

1.3.1. Raisons historiques d'un changement de paradigme

Par paradigme pédagogique de l'enseignement supérieur, nous entendons toutes les représentations, les analyses et les actions ayant un rapport avec l'éducation des étudiants. Dans nos lectures sur la question de l'éducation des étudiants, nous trouvons les désignations «paradigme de l'éducation», «paradigme éducatif», «paradigme de l'enseignement-apprentissage», «paradigme de la formation initiale». Or il nous semble que le qualificatif pédagogique reste un terme générique qui nous permet ici d'englober

toutes les autres dénominations. Par rapport à éducatif, l'adjectif pédagogique offre l'avantage de contenir l'aspect académique de la formation de la personne.

Par ailleurs, il nous semble que ce qui se passe dans les universités portugaises actuellement n'est pas un engagement total dans un paradigme particulier. Il nous semble que les universités sont encore en devenir, qu'elles sont encore dans une phase de compréhension et d'évaluation. Des évaluations maintenant régulières et des recommandations sur le dispositif permettent des ajustements pour l'amélioration des étapes déjà engagées du processus de Bologne. Comme nous le précisons dans le deuxième chapitre de la PARTIE 1, nous observons aussi parfois des reculs dans le fonctionnement des dispositifs de l'Université A. Mais aucun paradigme n'est défini clairement nulle part par les institutions internationales et nationales. En outre, certaines pratiques pédagogiques n'ont pas changé et ne reflètent pas un nouveau paradigme. Dans le chapitre ci-dessus cité, nous voyons aussi que l'offre de formation ne correspond pas toujours à l'esprit de la Déclaration de Bologne.

Pour toutes ces raisons, nous optons pour une désignation du paradigme en question qui mette en évidence une recherche plus qu'une affirmation. Nous employons donc le terme de façon heuristique.

La question du paradigme pédagogique est liée à celle du savoir et de sa place à l'université. Nous avons vu qu'au XIXème siècle, les sciences et les techniques sont considérées comme le cœur de la recherche et de l'enseignement à l'université et comme un pilier des progrès de la société. Dos Santos (1996) résume l'histoire de l'université en Europe de la façon suivante. De la création des premières universités (Paris, Coimbra, Oxford) à la deuxième moitié du XIXème siècle, l'Église, l'État et les classes influentes constituaient l'environnement le plus puissant de l'organisation de l'université. C'est pourquoi les domaines d'enseignement de cette période qui se maintiendront des siècles durant étaient la religion, la médecine, le droit et la philosophie. D'après l'OCDE, jusqu'au XIXème siècle, dans les universités européennes, l'éducation des étudiants par la transmission de savoirs était bien un objectif central et la recherche s'effectuait de façon individuelle et dans les disciplines traditionnelles **(**Dos Santos, ibid.).

Les changements économiques et sociaux importants du XIXème siècle produisent d'autres domaines de recherche pour les universités qui se tournent alors vers les sciences naturelles, la technologie, l'agriculture, les sciences sociales à mesure que les besoins d'une meilleure qualification de la population se fait sentir. L'université acquiert un rôle économique et social dans un environnement qui se complexifie, la recherche est renforcée, de nouvelles universités sont fondées. Au XXème siècle, l'après-Seconde Guerre mondiale est une période d'intensification des développements scientifiques et technologiques qui font partie du développement des nations. L'université est lieu de recherche et de transmission des recherches par excellence. La recherche et les relations avec la société deviennent des fondamentaux de l'université, en plus de l'enseignement qu'elle n'a jamais cessé de dispenser. On assiste alors à une augmentation du nombre et de l'ampleur des établissements d'enseignement supérieur. En même temps, on observe une augmentation des effectifs d'étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur. Mais au Portugal, dans les années 80 du XXème siècle, toujours selon Dos Santos (ibid.), l'État portugais recule dans l'investissement pour l'enseignement supérieur malgré une nécessaire gestion d'une croissance accélérée. Pourtant, les disciplines et le volume de production scientifique ne cessent d'augmenter. Multidisciplinarité, interdisciplinarité sont de nouvelles exigences pour un monde qui se compartimente en spécialités en même temps qu'il se ramifie et se complexifie. Pour s'organiser, l'université moderne prend en compte la multiplication des spécialités, de son corps de chercheurs, mais aussi des paramètres de son environnement externe aussi divers que des associations d'anciens étudiants, le secteur de l'entreprise, la région, l'État, les autres universités, les milieux scientifiques, les médias, l'opinion public, les ordres de métiers, l'enseignement secondaire. L'université a une conscience de plus en plus grande de sa place dans le tissu social.

Il ressort de ce contexte où se meut l'université qu'elle doit non seulement gérer une structure organique, mais aussi gérer un monde de la connaissance inséré dans un tissu social. La société contribue au financement de l'université, elle lui demande en retour de rendre des comptes et de participer à son développement. Du recul de l'Etat dans le financement et de l'autonomie qui lui est désormais donnée, l'université saisit l'occasion de pouvoir diversifier son financement sous diverses formes et réduire sa dépendance à l'Etat, ce qui l'oblige à produire et servir la communauté de façon à

obtenir ses propres recettes. Ce qui est produit à l'université, aussi bien les savoirs que les savoir-faire mais aussi les ressources humaines, doit avoir des applications et être adaptable au monde qui l'environne, sans quoi l'université court le risque de se couper du monde et de n'être plus financée. Ce paradigme universitaire présente un système dynamique et complexe de l'université qui n'est plus compatible avec l'ancien, une organisation rigide et fermée de la recherche et un mode de transmission et de construction du savoir linéaire, d'enseignant à étudiant. Les savoirs que produit l'université ne sont plus perçus en général comme un bagage à transmettre d'une personne à l'autre, mais une construction à faire en collaboration visant le développement de compétences nouvelles. Collaboration entre pays sur le modèle proposé dans la déclaration de Bologne, entre institutions que ce soit d'un pays à l'autre ou en réseau national, entre monde économique et recherche, entre pairs, enseignants et étudiants. Les universités et les universitaires ne sont plus isolés, ils travaillent en réseaux. Ensemble tous participent à l'organisation de l'université et donc du savoir, d'une culture commune. A cette nouvelle vision de la place de l'université dans la vie collective, correspond une vision d'un savoir lui aussi plus collectif, d'autres méthodes de travail plus collaboratives. La relation pédagogique est par conséquent différente. L'apprentissage n'est plus réductible à l'enseignement, les savoirs ne sont plus uniquement des concepts venus «d'en haut», la transmission des conceptions théoriques n'est plus suffisante pour préparer à la construction des savoirs et pour plus tard à l'‘insertion dans la vie professionnelle.

Jusque récemment, sous le paradigme pédagogique ancien, la transmission de concepts se faisait sous la forme de cours magistraux, et était souvent basée sur la recherche individuelle de l'enseignant. On a tous connus les cours magistraux, ils existent encore. Le cours magistral date du Moyen Age et Albertini (1992) y voit à l'époque un souci de mettre à disposition des étudiants un savoir qui n'était pas à la portée de tous. Ce modèle s'est maintenu malgré l'évolution des sociétés, la divulgation des savoirs, les effectifs d'étudiants en augmentation et les demandes bien différentes faites à l'université. Au Portugal, avant le processus de Bologne, dominait la méthode expositive et si on en croit les constatations de la chercheuse Gonçalves (2008), encore aujourd'hui il est impensable de ne pas utiliser cette méthode.

De façon générale, le Portugal n'échappe donc pas à la tendance historique. Le paradigme ancien résiste face aux changements à différents niveaux. En effet, comme nous l'avons déjà fait remarquer, des changements politiques et scientifiques sont survenus au XIXème siècle et ont ouverts les écoles à tous dans un souci de satisfaire les idéaux républicains d'universalité de l'instruction et d'amélioration des qualifications. Un nombre croissant d'élèves gravissent les échelons de l'enseignement et se retrouvent préparés à devenir étudiants de l'enseignement supérieur. Pourtant l'innovation reste peu courante.

En théorie, l'instruction publique se généralise à la même époque au Portugal qu'en France, avec la création du Ministério da Instrução Pública en 1870 (De Carvalho, 2001). Mais ce sont les efforts de la 1ère République (1910-1926), avec la création des universités de Porto et Lisbonne, qui marquent un véritable bond dans les effectifs de l'enseignement supérieur. De 1262 étudiants en 1910, les effectifs passent à 4117 en 1926 (De Carvalho, ibid.). En 2009, le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur public est de 288000 d'après les archives du Ministère de la science, technologie et enseignement supérieur[8], pour une population totale du Portugal de 10555853[9]. La population en 1926 était de presque 6 millions (Rocha, 1984). Sans même prendre en compte les questions de proportion des effectifs respectifs par rapport à la population totale, il est évident que les conditions d'études offertes dans le premier quart du XXème siècle ne peuvent être les mêmes qu'au début du XXIème siècle.

A partir du régime salazariste, dès 1932, la fréquentation de l'éducation scolaire (cycles primaires, secondaires et supérieurs) ne cesse d'augmenter au Portugal. Quant au profit obtenu par les étudiants (de tous les niveaux) au cours de cette fréquentation, il paraît faible. Les options prises par le régime dictatorial ne vont pas dans le sens de résultats fiables: il a été observé une augmentation des effectifs comme un peu partout en Europe mais aussi une manipulation des résultats et un mauvais fonctionnement des institutions (De Carvalho, ibid.). Quoi qu'il en ait été des changements de cette époque

[8] Récupéré le 05/08/2011 sur le site du gouvernement portugais : http://www.governo.gov.pt/pt/GC18/Governo/Ministerios/MCTES/Intervencoes/Pages/20100111_MCTES_Int_Contrato_Confianca_EnsSup.aspx)

[9] Récupéré le 05/08/2011 sur le site de l'institut national de la statistique: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao

au niveau des enseignements primaires et secondaires, ils ont ouvert l'école et préparé le terrain pour un mouvement plus vaste de scolarisation au niveau primaire puis secondaire, et enfin supérieur, mais de façon lente. Mais c'est à la consolidation de la démocratie (fin des années 70, début des années 80) que les établissements d'enseignement supérieur se sont véritablement multipliés.

Qu'en est-il des grandes tendances de l'enseignement supérieur du Portugal aujourd'hui ? Même si, pour des raisons économiques et démographiques (faible taux de natalité), la population ne se renouvelle plus, le nombre décroissant de jeunes n'empêche pas la tendance: étudier toujours plus longtemps et tout au long de la vie. Malgré cela, les effectifs de tous les cycles sont aujourd'hui en baisse et les cours au faible *numerus clausus* sont le plus souvent fermés pour des raisons économiques. Les établissements d'enseignement supérieur s'étaient multipliés en même temps que les effectifs. Récentes pour la plupart, les institutions offrent des conditions matérielles de travail adaptées à l'époque. On y trouve de vastes espaces aménagés, laboratoires et salles d'ordinateurs pour les cours et d'autres mises à la disposition des étudiants, salles de travail, bibliothèques, réseaux de communications mobiles, administrations. Ces bonnes conditions matérielles des universités récentes combinées aux voies technologiques de circulation de l'information facilitent une nouvelle organisation autour des savoirs universitaires. On voit donc que les conditions démographiques et matérielles ont évolué au point de mettre en cause des méthodologies d'enseignement.

L'université doit non seulement s'adapter mais aussi se maintenir adaptable, être autonome et aussi donner de l'autonomie. C'est donc bien en termes de structure mais aussi en termes de pratique pédagogique et scientifique que l'université doit se transformer. Cela passe par la souplesse, souplesse des formations et des curricula, de la construction des savoirs et des compétences. C'est par exemple, la possibilité d'organiser une formation fortement personnalisée et compétitive. On peut observer un changement de paradigme pédagogique issu d'un continuum historique mais aussi de pratiques et mesures concrètes liées aux conditions actuelles. Pour toutes ces raisons, nous avons compris que l'enseignement supérieur est prédisposé à un nouveau paradigme pédagogique qui prend en considération l'autoformation.

1.3.2. Paradigme et cognition

Aux raisons et thèses historiques déjà fournies, s'ajoutent d'autres études, d'autres théories, notamment celle de la psychologie cognitive. La psychologie cognitive des années 90 a introduit une vision de l'apprentissage comme processus actif de construction des savoirs et comme processus interactif. Cette notion de l'apprentissage a conduit les pédagogues à penser les méthodologies plus centrées sur l'apprenant que sur le savoir ou l'enseignant. C'est ce qu'on appelle communément aujourd'hui «centration sur l'apprenant». L'enseignement qui se centre sur l'apprenant nécessite que l'apprenant s'engage et s'implique dans son apprentissage. Veiga Simão et Flores (2006) rappellent qu'aujourd'hui l'université doit soutenir les étudiants dans ce processus. Les chercheuses portugaises étayent leur rappel avec les résultats de la recherche en psychologie et psychologie sociale. Zimmerman et Pintrich sont deux des exemples de chercheurs qu'elles choisissent pour mettre en lumière un travail nécessaire sur la motivation, la réflexion et l'autorégulation comme conditions nécessaires à un apprentissage qui se veut réflexif et dont l'un des objectifs est l'autonomie.

L'apprenant est placé au centre de sa formation et c'est à lui que revient une partie de la responsabilité des choix à effectuer pour cet apprentissage. L'apprenant doit se charger de son apprentissage dans le cadre fixé par l'institution afin d'acquérir des savoirs et des savoir-faire, avec l'appui des enseignants. Selon Viegas Abreu, (1998) une perspective relationnelle de la personnalité, c'est-à-dire selon laquelle l'individu est inséparable de son milieu et est pris dans un système de relations avec son monde, une telle perspective valorise l'action, la dynamique et le long terme pour l'apprentissage. Au contraire, une perspective individualiste de la personnalité, c'est-à-dire selon laquelle la personnalité se forme avec une intégration partielle d'éléments extérieurs intégrés isolément (comme si la vie mentale était séparée de la vie matérielle et sociale), renvoie à des courants behavioristes de la psychologie. Chez les premiers, importance des besoins cognitifs et sociaux, de l'actualisation des comportements, de l'organisation et de la réorganisation des structures qui orienteront les actes à venir, chez les deuxièmes, importance de la réponse immédiate. Chez les uns, continuité avec le monde, mise en relation par des projets, chez les autres circuits fermés de l'apprentissage. Chez les uns, motivation par la tension liée à l'action qui donne un sens, qu'elle soit d'ordre intellectuel ou plus pratique, activation de processus qui font

sentir à l'apprenant qu'il se développe et devient autonome. Chez les autres, indétermination de la motivation liée plutôt à des besoins primaires, à un mécanisme de stimulus et réponse. La différence entre l'un et l'autre, c'est la différence entre apprentissage et conditionnement, entre motivation interne et motivation externe pour l'apprentissage, entre «savoir adaptable» et «savoir caduque», entre courants cognitivistes de la personnalité et courants behavioristes. Chez les premiers, la vision relationnelle de la personnalité conduit la satisfaction des besoins sur le long terme à travers la notion d'organisation à long terme et la notion de persistance, chez les autres, la vision individualiste se base sur des besoins primaires à satisfaire, comme manger, et le court terme prévaut pour l'apprentissage de comportements, sans besoin d'impliquer des processus cognitifs.

Nous sommes en accord avec les théories selon lesquelles les apprenants ne sont pas seuls en situation d'apprentissage mais que leur interaction avec le milieu signifie évolution cognitive. Cette évolution vise l'autonomie des apprenants sur le long terme par la fixation de motivations. L'étudiant qui s'implique dans son apprentissage et coopère avec son milieu pour apprendre participe aux décisions concernant sa formation et ce faisant, il se positionne au centre de sa formation, il détermine son apprentissage. Il contrôle les éléments de la situation, voire de l'environnement de la situation d'apprentissage. Dans une pédagogie centrée sur l'apprenant et qui vise son autonomie, l'étudiant doit s'approprier «sans se faire enseigner» (Gremmo, 1995), il doit donc apprendre à s'approprier, «apprendre à apprendre» (Holec, 1990), il doit réguler ses objectifs, évaluation, stratégies, ressources (Barbot et Camatarri, 1995 ; Sá, 2004). L'apprenant est un acteur à part entière dans les processus éducatifs. Pour cela, il est important que l'apprenant se sente motivé. En milieu institutionnel, cette compétence de régulation vise à correspondre au profil de sortie de l'université de l'étudiant que les instances européennes et internationales ont tracé: se formant tout au long de la vie, mobile, adaptable et employable.

En milieu institutionnel, en réalité l'étudiant ne contrôle pas tous les paramètres de l'environnement d'apprentissage. Il doit par exemple atteindre des objectifs définis et certifiés par l'institution, ou encore utiliser des concepts liés à la matière imposés par les programmes des UE. Une partie de la motivation de l'étudiant a donc une origine qui lui est extérieure et prédéterminée. Si l'étudiant ne trouve toujours pas de motivation dans

ce contexte, à la charge des enseignants de le susciter, de lui faire ressentir le besoin d'apprendre et d'apprendre à apprendre, d'avoir une attitude d'«apprenance», c'est-à-dire une prédisposition à l'apprentissage, une mobilisation entière de la personne dans son apprentissage, un plaisir même, une nouvelle attitude durable devant le savoir car c'est la société de la connaissance qui l'invite à la faire (Carré, 2005). Nous comprenons bien le paradoxe de l'autonomie de l'étudiant qui trouve une motivation hétéro-formée. Mais donner une motivation paraît un enjeu plus réaliste que celui d'apprendre pour les autres maintenant qu'il est admis que l'apprentissage ne dépend que de soi[10]. Mais il est pour nous assez évident que l'ensemble du système d'enseignement supérieur va dans le sens d'une plus grande part d'autoformation et implique le phénomène de motivation.

1.3.3. Paradigme et ère de l'information

Pour Albertini (1992), ce ne sont pas les décisions politiques et économiques qui, les premières, ont conduit au changement du paradigme pédagogique, mais les transitions sociales et technologiques, le passage de l'ère de l'industrie à l'ère de l'information. On trouve le même raisonnement dans les études psychosociales. Pour Bandura (1995), ces transformations doivent être accompagnées du développement de compétences cognitives appropriées à la résolution des problèmes d'aujourd'hui. En effet, les technologies de l'information se développent de façon accélérée, de même que l'accès à l'information s'accélère. Le savoir se renouvelle et est diffusé constamment et collectivement. Et pour accéder et s'adapter à ce savoir fluctuant et en changement continu, autonomie et compétences cognitives sont les meilleures formes adaptatives. En conséquence, dans le domaine de l'apprentissage, la relation sujet connaissant/objet concerne autant celle de l'enseignant-savoir que celle de l'étudiant-savoir.

Il n'est plus à démontrer qu'une grande part de l'information qui circule est à la portée de tous grâce aux moyens de divulgation faciles d'accès comme un simple «clic» de la «souris» d'un ordinateur. On assiste aussi à une mutualisation des savoirs dans les

[10] Paradoxalement encore, au Portugal, l'actuel ministre de l'éducation et de l'enseignement supérieur remet en cause l'«apprendre à apprendre» et à la suite, la volonté d'apprendre par et pour soi-même, finalement l'apprentissage tout au long de la vie. Il contrarie ainsi des décennies de pensée sur la société de la connaissance, tous les engagements internationaux et l'idée que la motivation est un moteur d'apprentissage.

réseaux. Le rapport au savoir a évolué et nous pouvons légitimement nous poser des questions sur le rôle de l'éducation et des acteurs de l'éducation au-delà des recommandations et engagements internationaux. Si l'une des fonctions de l'enseignement supérieur est la transmission de savoirs et de savoir-faire, quels savoirs enseigner dans un monde où l'information est surabondante ? Qu'enseigner et comment le faire ? Quelle est la place de l'enseignant autrefois détenteur du savoir si l'information est disponible un peu partout ? Et que dire de la présence obligatoire en cours si l'accès au savoir peut se réaliser à distance ? Information signifie-t-elle connaissance ?

Pour reprendre un titre de chapitre chez Carré (2005), disons que «la société de l'information n'est pas la société cognitive». En effet, Carré rappelle les principales distinctions entre information, connaissance et savoir, faisant de la première une donnée structurée mais inerte, de la deuxième des représentations personnelles assimilées et de la troisième un ensemble d'énoncés et de procédures. Les réponses aux questions ci-dessus posées se trouvent donc dans le rapport de ces termes à la cognition admis socialement.

Lorsque l'on parle de l'information, on parle aussi et surtout des technologies de l'information car elles ont envahi tous les secteurs de la société et de la vie en général, faisant de l'information un bien, une consommation difficile à contourner. Dans l'éducation, il en va de même. Et bien qu'une part de la réflexion sur les nouveaux paradigmes de l'éducation semble dépendre de la place des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), et que les TIC au service de l'enseignement soient un enjeu des pays européens, il ne nous semble pas nécessaire de pousser cette réflexion dans le sens d'une description détaillée des potentialités qu'elles portent en elles. Les TIC sont des équipements d'appui aux processus de formation, enseignement, apprentissage mais ne sont pas forcément synonyme de changement de paradigme. Barbot et Camatarri (1999) signalent le fait que la technologie n'apporte pas en elle-même des changements au niveau éducatif. Ils montrent d'ailleurs que l'entrée des TIC dans le monde éducatif est avant tout un enjeu économique, politique et social. Il faut donc que les TIC soient intégrées et adaptées au monde de l'éducation. Cela signifie encore un effort de la part des acteurs éducatifs pour se mettre en accord avec la société sur les enjeux de l'éducation et de l'informatique. Par contre, les TIC facilitent certaines

opérations liées à l'apprentissage ou à l'enseignement, elles permettent de développer certaines compétences et d'accéder à des données en quantité indéfinie. Dans certaines unités d'enseignement, comme celles des langues étrangères, elles sont même devenues indispensables. Pothier (2003) ajoute par ailleurs que la didactique n'est pas imperméable au milieu social et que les méthodologies sont adaptatives, évolutives.

Pour notre propos, nous retenons que les TIC ont déjà pénétré les institutions de formation en général, qu'elles entrent dans les pratiques et qu'elles offrent un potentiel d'autonomie, à condition de le vouloir, car comme le précisent Barbot et Camatarri (ibid.), la première question que posent les TIC n'est pas celle de l'autonomie mais celles des contenus et de la communication. C'est pourquoi, si de nos jours la divulgation et la transmission des savoirs sont facilitées, si de nouvelles compétences issues de l'utilisation des TIC peuvent servir l'apprentissage, les TIC n'obligent pas à passer à un autre paradigme. De son côté, Pothier (ibid.) pense que les dispositifs sont une occasion de faire entrer les TIC dans les formations car en étant flexibles et en facilitant les ajustements elles permettent d'intégrer individualisation de l'apprentissage, supports, tuteur, travail de groupe ou individuel, notamment en période de changement de paradigme.

Les éléments que nous avons évoqués comme étant facteurs de changements de paradigme sont les suivants : évolution du rapport au savoir, évolution de l'environnement de l'université, évolution des disciplines du champ de la psychologie, évolution démographique. Ensemble ils composent une situation favorable au changement de paradigme pédagogique.

Indépendamment des résultats effectifs obtenus par les étudiants dans leurs études, c'est-à-dire indépendamment des résultats liés à des paradigmes qui auraient fait ou non leurs preuves ou qui ont déjà pu être mis en évidence, lorsque qu'un Etat procède à des réformes profondes de l'organisation des institutions d'enseignement, pour répondre à de nouvelles attentes, de nouveaux engagements, de nouveaux objectifs il faut s'attendre à de nouveaux paradigmes, car il faut justifier les réformes, redéfinir des objectifs, puis il faut adapter ou répercuter les changements en termes pratiques. Personne ne prétend changer l'organisation profonde d'un système tout en conservant des façons anciennes de travailler. Le changement de paradigme observé dans les

institutions d'enseignement supérieur européennes, et en particulier au Portugal, dépasse la simple innovation dans la relation pédagogique, nous observons des changements fondamentaux à plusieurs niveaux.

Même si le paradigme pédagogique régnant dans les théories sur l'enseignement supérieur n'est pas encore stabilisé, il semble qu'en général, les universités et les groupements polytechniques s'organisent dans le sens de plus d'apprentissage et moins d'enseignement, favorisant l'expérience autour du savoir chez les étudiants, avec plus d'autonomie et des nouveaux rôles pour les enseignants. Les institutions d'enseignement supérieur ont mis en place des réformes de leur système sur tous les plans, y compris le plan pédagogique. Cela signifie qu'il existe des changements pour les enseignants, mais pour les étudiants aussi. C'est ce que nous expliquons dans les paragraphes qui suivent.

1.4. Deux conditions pour la relation pédagogique dans l'enseignement supérieur.

Pour parvenir à une situation d'enseignement en milieu institutionnel où les étudiants coopèrent et prennent en charge une partie leur apprentissage, deux conditions doivent être réunies : que les étudiants soient motivés à se former et s'autoformer, qu'ils puissent établir et maintenir une relation formative avec l'enseignant.

1.4.1. Des étudiants motivés

Au Portugal, l'application des résolutions prises à niveau international a conduit les institutions d'enseignement supérieur à la réduction du temps de formation des étudiants pour une licence et à la réduction du temps de cours présentiels, donc d'exposition à un enseignement traditionnel. Les étudiants sont amenés à se familiariser plus rapidement aux concepts des matières en étude, à la variété de perspectives scientifiques et d'expériences sur le monde, dans le court espace de temps d'heures en présentiel. Au lieu que l'étudiant soit amené à s'acculturer à la manière ancienne, en étant complètement assimilé à la vie académique et à une perspective scientifique, il est prévu que l'étudiant soit exposé à un plus large éventail d'expériences et soit en contact avec des non-universitaires, lors de stages chez des professionnels, par exemple. Il lui faudra ensuite vivre sa propre expérience et devenir autonome plus rapidement que par le passé, pendant et après son apprentissage, car à partir des réformes le premier cycle

d'études avant le master est plus court que ne l'était celui d'avant la réforme. Mais les étudiants ne sont pas toujours préparés à étudier de façon autonome car cette autonomie ne se résume ni à une indépendance, terme qui apparaît dans les programme d'UE et qui rappelle les devoirs à la maison comme le faisait déjà remarquer Holec (1990), ni à l'absence totale d'orientation.

L'éducation supérieure est de moins en moins tournée vers le savoir du formateur et de plus en plus vers l'apprentissage, vers le savoir construit par l'apprenant en coopération avec les acteurs de l'éducation : ce que dit Carré (2005) de la formation nous semble pertinent pour le contexte éducationnel en général. D'abord, il n'est pas démontré que lorsqu'il y a formation avec formateur (et donc éducation avec éducateur), il y a apprentissage. Puis, ce qui est montré en cours doit encore être confronté à la réalité et risque de prendre une autre configuration dans sa mise en pratique. Enfin, une compétence en milieu de formation ou d'éducation ne se transforme pas toujours en performance sur le terrain. Nous partageons ces réflexions de Carré, et nous ajoutons que le savoir théorique dit objectif ne semble pas toujours approprié ou suffisant pour une pratique dans le monde extérieur à celui de l'université car la science et sa divulgation s'effectuent avec de plus en plus de rapidité et d'intensité et les savoirs deviennent caducs aussi rapidement.

Même si l'une des fonctions de l'université et des écoles supérieures est de produire du savoir, la composante pratique et expérimentale des cursus intègre la nouvelle approche actionnelle de la formation, c'est-à-dire qui comprend les étudiants comme des agents actifs de la société et non pas comme des individus passifs. Il est donc souhaitable que les étudiants soient impliqués dans toute la vie universitaire, ce qui inclut une compréhension de son fonctionnement, une participation à sa pratique de recherche et dans sa relation à la communauté pour gagner en autonomie. A cette attitude participative, s'ajoute la nécessité d'entrer activement dans la phase de l'apprentissage intensif que représente la formation universitaire. L'appropriation d'informations, leur transformation en savoir puis en connaissance dépend avant tout de l'apprenant et de sa culture d'apprentissage. Carré (ibid.) en appelle à une nouvelle posture devant l'apprentissage, celle qui met en avant toutes les dispositions favorables à l'apprentissage. Il nomme cette posture, comme nous l'avons vu, «apprenance».

L'apprenance est une attitude qui mobilise tout l'être vers une inclination à apprendre, vers des dispositions d'ordres cognitif, affectif et conatif.

Ce qui a profondément changé dans ces dernières années ce n'est donc pas un simple réaménagement des moyens humains et financiers, c'est une conception de l'accès au savoir. L'apprentissage est la base du nouveau paradigme aujourd'hui sollicité par les agents économiques et les instances supérieures (Bologne, OCDE). Il faut donc des étudiants motivés, dans un type d'apprentissage de plus en plus tourné vers l'autoformation.

En milieu institutionnel, l'étudiant est de plus en plus convié à prendre en charge son apprentissage, mais il n'est pas isolé. Il doit le faire en coopération avec l'institution et ses représentants, principalement l'enseignant avec qui il est le plus souvent en contact.

1.4.2. Une relation formative dialogique

Des chercheurs en psychologie, en sciences de l'éducation et en sciences du langage défendent que le dialogue peut prendre une place primordiale dans les études. La verbalisation est un comportement et un acte qui contribue à la construction de sens. Que signifie «coopérer» dans un dispositif d'enseignement supérieur ? Certains penseurs et certains chercheurs définissent concrètement ce que pourrait être la coopération dans la relation pédagogique enseignant-étudiant: le «dialogue». Et c'est là, nous le croyons, que notre recherche doit porter, sur certaines formes de dialogue existant dans le dispositif. C'est ce que nous voyons dans la partie suivante.

1.4.2.1. Dialogue et langage

Avec Benveniste dans les années 50-60, Austin (1970[11]), puis Searle à sa suite, on sait que parler c'est agir. Dans un premier temps, Benveniste introduit l'énonciation comme production discursive dépendant d'un cadre spatio-temporel et de la présence de co-énonciateurs. Plus tard, d'autres penseurs, comme Austin puis Searle, ont montré, en travaillant des énoncés performatifs, énoncés qui sont action de par leur énonciation, que le langage n'est pas une simple codification et qu'il va au-delà de la simple notion

[11] Années 50 pour l'édition américaine.

de vérité et de la représentation des choses. Ils ont en particulier développé la théorie des actes de parole qui est une des preuves de la performativité du langage, un accomplissement par l'énoncé des actes. Au départ, appliqué à une série de verbes, la théorie s'est élargie à tout acte performatif. Un énoncé est performatif lorsque ce que l'on dit est ce que l'on fait. En termes de communication, cela signifie qu'un interlocuteur agit sur un autre par le langage, l'obligeant le plus souvent à réagir, en parole ou par action. Selon Gschwind–Holtzer (1981), la parole n'est pas seulement un code ayant pour fonction d'informer, elle donne les conditions de négocier du sens, d'agir en parlant. C'est la sociologie du langage qui apporte l'idée que le langage, c'est autre chose que le respect de la syntaxe d'une langue. Parler c'est construire du sens dans une situation donnée.

En milieu universitaire, l'enseignant établit un lien entre l'individuel, projet ou programme de l'étudiant, et le social, projet académique ou de l'unité d'enseignement. Ce lien social qui produit de l'interaction est le langage. Grâce au langage qui tient un statut doublement cognitif : «en tant que *medium* et *lieu opératoire* du travail quotidien sur nos états de connaissance et en tant que *système dynamique producteur* même de ces états sous forme empirique nécessaire à l'activité humaine de rationalisation» (Vignaux, 1991), et un statut social, les acteurs de l'éducation interagissent verbalement pour agir ensuite sur le monde qui les entoure. Les contraintes syntaxiques, sémantiques et pragmatiques du langage parlé sont «vecteurs et medium d'intervention sur le monde» et producteurs de représentations. Ils permettent ensuite d'orienter ou de réorienter l'action. Par le langage, l'étudiant et l'enseignant verbalisent et construisent en même temps un savoir sur le monde et sur une partie du monde. Zimmerman (1995) rappelle que des expériences menées chez de jeunes enfants montraient que ceux qui verbalisent les stratégies sous-jacentes aux opérations arithmétiques réussissent mieux que ceux qui suivent pas à pas l'exemple de l'enseignant (Zimmerman, ibid.). La recherche récente (Woznitsa et Volet, 2009) démontre l'importance du dialogue dans la réussite scolaire. Des expériences à d'autres niveaux de scolarité au Portugal ont montré que la réflexion sur soi et les conditions de l'apprentissage amènent au succès scolaire (Duarte, 2004).

C'est pourquoi nous pensons avec Laurillard (1993) que le dialogue entre l'étudiant et le tuteur est l'une des meilleures façons d'accompagner pédagogiquement dans les études. Le dialogue est la relation qui peut être privilégiée en milieu

académique, et nous montrerons que cette relation vise aussi le développement et la consolidation de la motivation et de l'autorégulation chez les étudiants.

1.4.2.2. Dialogue et paradigme pédagogique

Qu'est-ce que le lien pédagogique dans l'enseignement supérieur? La première proposition, nous la prenons de Laurillard (1993). La référence date bientôt d'une vingtaine d'années, et s'intéresse d'abord aux environnements multimédia. Cependant elle n'en est pas pour autant hors propos car la question de la médiation entre les étudiants et le savoir continue à se poser. De même, Laurillard soutient l'importance d'un rôle de tuteur. La réflexion que l'auteur mène là, à Londres, à cette époque-là, est toujours actuelle ici, à notre époque. Pour repenser l'accès au savoir dans un système qui introduit les technologies de l'information et de la communication, Laurillard voit la nécessité de repenser la méthodologie de la médiation entre le savoir et l'étudiant. Partant du principe que le savoir est relationnel, sujet-objet de savoir, elle voit dans le rôle de tuteur un maillon important pour l'étudiant dans la chaîne action-*feedback*-intégration autour du savoir. Laurillard ne rejette pas le besoin de contenus théoriques dans le travail d'apprentissage que doit fournir l'étudiant, mais elle met l'accent sur le rôle du tuteur. Après avoir découvert et abordé différentes représentations du monde, avec ou sans contact avec l'enseignant, l'étudiant intègre ses représentations, les manipule et agit sur ce monde et sa description, par sa propre expérience, sous forme de tâches, projets ou programme de travail à réaliser, adoptant telle ou telle perspective. Puis il bénéficie du retour proposé sur son action et ses résultats, dans un dialogue, par celui qui sert de médiateur, le tuteur. L'étudiant réfléchit ensuite sur le cycle but-action-*feedback*. Dans cet environnement, le tuteur veille à ce que l'étudiant passe par la phase de la découverte des concepts, celle du développement des représentations et celle du développement épistémologique, le niveau académique étant l'enseignement supérieur (Laurillard, ibid). Ici, on peut clairement observer avec Laurillard que le dialogue qui s'établit entre le tuteur et l'étudiant n'est plus centré sur le savoir académique mais sur l'expérience du monde en général. Cette expérience passe par des tâches à réaliser, des projets à élaborer et exécuter, des stages de mise en contact et/ou de pratiques de compétences acquises, d'où l'intérêt d'un rôle comme celui de tuteur.

En milieu institutionnel, un tuteur continue à représenter une autorité à l'instar d'un enseignant puisqu'il représente l'institution, mais au lieu d'essayer d'agir sur le savoir de l'étudiant, il agit sur l'étudiant pour que celui-ci agisse sur le savoir. Le tuteur donne du pouvoir à l'étudiant qui n'existe pas dans un cours, celui d'intervenir sur son apprentissage et sur la relation avec le tuteur. Mais s'agissant, dans le milieu institutionnel d'une relation de pouvoir entre étudiant et représentant de l'institution, il est nécessaire d'introduire la notion de coopération, une coopération qui fonctionne sur la base de la construction et non du dépannage. En effet, donner du pouvoir à l'étudiant ne consiste pas à inverser les rôles mais à les harmoniser. Le tuteur n'est pas qu'un consultant, il ne sert pas à donner des renseignements mais à co-construire le projet de l'étudiant. Le déséquilibre qui existe entre le tuteur et le tutoré ne repose pas sur le savoir extérieur mais sur la relation entre les deux. Tuteur et tutoré sont des personnes, des identités en relation autour du savoir, non pas des objets au service du savoir.

A la même époque que Laurillard, dans les universités françaises, des chercheurs en linguistique appliquée, en particulier les chercheurs du CRAPEL[12], étayent la même hypothèse, à savoir que «c'est par la discussion que l'apprenant va faire évoluer ses savoirs et ses savoir-faire» (Gremmo, 1995). Ils ont alors mis en place un nouveau rôle de médiateur entre l'apprenant et les langues, le conseiller. Pour eux, dans les formations en apprentissage autodirigé des langues étrangères qu'ils mettent en place dans le cadre de la formation permanente, l'entretien que l'apprenant a auprès d'un conseiller facilite l'explicitation des décisions qu'il prend, sa conscientisation et par suite la transformation des représentations quand nécessaire (Gremmo, ibid.). En outre, l'entretien apporte des connaissances et un point de vue d'expert. Dans ces entretiens, il est question de «faire évoluer les représentations et les techniques méthodologiques de l'étudiant» (Gremmo, ibid.), ce ne sont ni des cours de langue étrangère, ni des cours particuliers (Bailly, 1995). Ajoutons que, dans le cadre d'apprentissages autodirigés, les entretiens de conseil sont pour les apprenants l'occasion de préparer un programme de travail avec le soutien d'un conseiller.

Dans l'entretien, le conseil porte sur 3 domaines de compétences. Un premier domaine est la culture langagière de l'apprenant. D'un côté, travailler les

[12] CRAPEL : Centre de Recherche et d'Application En Langues.

représentations des apprenants sur ce qu'est une langue, son fonctionnement, son caractère social, de l'autre effectuer un travail sur les représentations des stratégies de communication. Un deuxième domaine est celui de la culture d'apprentissage de l'apprenant. Le travail dans ce domaine porte sur l'utilité des activités d'apprentissage, les styles d'apprentissage. Le troisième domaine est celui des compétences méthodologiques. Le conseil porte ici sur ce qui est utile à la prise de décision, la définition d'objectifs, des moyens de les atteindre, de la gestion du temps et du matériel, d'évaluer le travail réalisé, etc. (Holec, 1992). En guise de synthèse, l'action du conseiller agit par un «apport conceptuel» (aide au développement de cultures), un «apport méthodologique» (travaille comme expert dans sa matière), un «apport psychologique» (assiste et objectivise) (Gremmo, 1995).

Les chercheurs (Holec, 1998, Gremmo, 1995, 2003, Bailly 1995, Barbot et Camatarri, 1999) ont montré l'importance du dialogue dans les entretiens de conseil pour l'apprentissage des langues étrangères. Selon nous, se produit donc une série d'actions qui passent dans l'interaction : conseiller, accompagner, faciliter, guider, conduire, inspirer, animer, éclairer. A l'université, il est possible d'adopter des changements dans l'appui pédagogique aux étudiants. Pour cela, doit s'effectuer un passage du rôle d'enseignant à un autre rôle sur le modèle de passage d'enseignant à conseiller systématisé par les chercheurs du CRAPEL. Carette et Castillo (2004) nous livrent une liste non-exhaustive mais significative de ce passage: quand enseigner devient conseiller, les actions verbales donner de l'information, expliquer et donner des réponses deviennent suggérer, stimuler devient soutenir psychologiquement, contrôler et évaluer deviennent aider à contrôler ou à évaluer, apporter du matériel devient proposer. Nous pourrions allonger la liste des fonctions du conseiller, primer devient encourager, prescrire devient proposer, imposer devient clarifier, etc. Si nous tenons compte de tous les changements survenus dans l'enseignement supérieur et dans les questions d'accès au savoir, nous pouvons concevoir un nouveau rôle pour l'enseignant du supérieur qui soit très proche de celui de conseiller.

D'autres études plus récentes insistent sur l'importance du retour sur l'action effectuée dans le dialogue tuteur ou enseignant-apprenant, d'un côté pour un réajustement de stratégies et d'objectifs, de l'autre pour nourrir le sentiment d'autonomie nécessaire à l'autorégulation (Bjornebekk, 2009, Lewalter et Scholta,

2009, Dweck et Master, 2009, Veiga Simão, Flores, Fernandes et Figueira, 2008, notamment). Consignes, encouragements, retour sous forme d'informations, la médiation intervient à plusieurs niveaux de l'apprentissage de l'étudiant. Chez Lewalter et Scholta (2009), le retour sur action, *feedback*, est primordial pour l'apprentissage. Le plus habituel des retours dans le monde de l'éducation est le résultat, la performance, la note chiffrée. Mais le fait qu'un enseignant donne de l'information utile sur le travail effectué ou à effectuer, même à travers un logiciel, comme c'est le cas dans l'expérience que ces derniers auteurs ont menée, nourrit le sentiment de compétence et d'autonomie chez les étudiants, indépendamment du résultat obtenu. En réalité, les étudiants se montrent plus réceptifs à la déconstruction de leurs erreurs puis à la tentative de poursuivre ou relancer l'effort qu'à l'obtention d'une évaluation sommative ou d'une correction du type correct ou incorrect. L'article de Lewalter et Scholta montre que, grâce à l'autonomie obtenue par l'expérience de l'apprentissage, les étudiants maintiennent leur motivation.

En outre, l'apport d'informations, comme catalyseur de processus cognitifs, paraît être un élément de la solution aux problèmes de motivation. Dans le dialogue, un enseignant peut renvoyer à l'étudiant l'image de son expérience en rapport à une tâche, un projet ou un programme. Il met en lumière des potentialités personnelles, conceptuelles, méthodologiques et psychologiques. Nous pouvons là encore rapprocher ce modèle à celui de l'entretien de conseil chez les théoriciens de l'apprentissage autodirigé en langues étrangères, c'est une façon de redonner à l'étudiant une part de responsabilité dans les procédures d'apprentissage car «conseiller n'est pas enseigner» (Gremmo, 1995), de même qu'enseigner n'est pas apprendre.

Pour Laurillard, le dialogue dépasse le cadre d'une UE et d'un apprentissage spécifique. Dialoguer avec les étudiants c'est coopérer, c'est interagir avec la personne et la considérer comme membre à part entière de la vie universitaire. Au demeurant, dialoguer entre tuteur et étudiant, c'est aborder les paramètres de tout l'environnement d'apprentissage : participation à la vie académique, prise de responsabilité à tous les stades du processus de formation par l'étudiant; moments de déconstruction et construction de modèles personnels ; moments d'exploration, d'expérimentation, d'erreurs et de correction.

Synthèse : Nous avons pu observer des changements à plusieurs niveaux de l'enseignement supérieur au Portugal. Nous avons vu que l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur des pays européens et les engagements internationaux qui définissent les objectifs de cette harmonisation ont produit des changements de paradigmes de l'enseignement supérieur, paradigme des organisations institutionnelles, paradigme pédagogique. Ces changements de paradigme ne sont pas survenus soudainement, mais ont accompagné des tendances à d'autres niveaux, niveau économique, niveau technologiques, niveau communicationnel. Concrètement, ces changements ont permis la réalisation de réformes des structures d'enseignement supérieur ainsi que des plans d'études. Les caractéristiques nouvelles de la structure d'enseignement supérieur et du paradigme pédagogique ont mené assez naturellement les institutions d'enseignement supérieur à repenser les questions d'accès au savoir. Même si la documentation officielle ne fait état d'un modèle d'autoformation pour les étudiants, nous voyons l'occasion d'introduire de l'innovation dans la relation pédagogique. En effet, les objectifs des accords internationaux passés et les avancées sur les questions de l'apprentissage convergent vers un contexte favorable à l'autonomie. Ces chercheurs ont déjà pensé la relation pédagogique en milieu académique mais aussi en milieu d'autoformation, d'une part Laurillard en conceptualisant le rôle de tuteur et du dialogue tuteur-étudiant, d'autre part les chercheurs du CRAPEL en introduisant la pratique de l'entretien de conseil dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Laurillard légitime le rôle du tutorat dans la nouvelle vision de l'accès au savoir et soutient la verbalisation de la relation au savoir dans un va-et-vient action-rétroaction. Nous avons alors vu les caractéristiques que peut prendre un dialogue de tutorat. De leur côté, les chercheurs du CRAPEL ont décrit le passage du rôle d'enseignant à celui de tuteur et ont précisé l'acte de conseil dans l'autoformation en langues étrangères. Par ailleurs, les chercheurs posent la question de la motivation, y compris Laurillard. Nous allons voir dans le chapitre suivant comment le dispositif qui se met en place à l'Ecole C nous donne les moyens d'introduire un modèle de tutorat très proche de celui des chercheurs du CRAPEL.

Chapitre 2. Création d'un dispositif

L'organisation de l'université doit fournir un environnement d'apprentissage aux étudiants qui soit le reflet de son rapport au savoir, de sa conception de l'apprentissage et de son propre environnement de développement. Pour s'adapter aux nouvelles donnes, l'Université A a conçu une structure qui intègre les nouveaux paradigmes de l'enseignement supérieur, dans des organisations pédagogiques appropriées au nouveau contexte et que nous appelons dispositif. Et pour que le dispositif soit aménagé aux besoins de chaque formation, il revient à chaque unité organique de proposer son dispositif. La réorganisation complète de la structure de l'Université A, comme toute université engagée dans le processus de Bologne au Portugal, a engendré une restructuration des cycles d'études et favorisé des innovations afin d'apporter des réponses au nouveau paradigme pédagogique. Des altérations profondes des parcours universitaires ont amené les institutions d'enseignement supérieur à admettre un besoin de réflexion pédagogique et didactique et la possibilité de faire entrer un nouveau rôle, celui de tuteur. L'université A a mis en place de nouvelles organisations pédagogiques complexes et variées qui redessinent les contours de nouvelles pratiques pédagogiques et reformulent les relations des éléments de médiation entre le savoir et les étudiants. Nous désignons par le terme de dispositifs ces nouvelles organisations. C'est dans ce contexte que nous proposons et développons notre modèle de tutorat. Dans ce chapitre nous voyons le concept de dispositif, sa mise en place à l'Ecole Supérieure C et les conditions de fonctionnement du dispositif pour les unités d'enseignement de langue étrangère, en particulier le tutorat.

2.1. Dispositif : définitions

Selon Peeters et Charlier (1999), la définition première de la notion de dispositif est celle qu'en donne Foucault en 1994, à savoir que le dispositif est un «réseau que l'on peut établir entre les éléments». Elle est simple et très générique et permet une adaptation à tous les secteurs de la vie sociale.

Dans un contexte éducatif, un dispositif est une organisation technico-pédagogique (Albero, 2000). Dans tous les cas, un dispositif est compris comme un espace intermédiaire, de l'«entre-deux» (Peeters et Charlier, ibid) de médiation entre individu et collectif, à la fois symbolique (par la configuration et l'interprétation du sens

des relations, par exemple) et technique (par la technologie, par exemple, mais pas seulement), «conçu comme un composé d'humain et de non-humain», d'éléments techniques, symboliques et relationnels (Peeters et Charlier, 1999 ; Charlier, 2006) d'éléments interdépendants (Peeters et Charlier, ibid.), mais aussi entre apprenant et savoir. Par opposition à des modèles anciens d'action, notamment dans l'enseignement où le modèle était expositif, les dispositifs sont des agencements de moyens qui accompagnent le nouveau paradigme pédagogique fait d'enseignement mais aussi et surtout d'apprentissage, c'est-à-dire où l'action éducative se centre sur l'apprenant. Pour Peeters et Charlier (ibid.), l'apprenant devient élément du dispositif et il faut tenir compte, pour l'aménagement du dispositif, de son autonomie malgré l'interdépendance des éléments du dispositif. Autrement dit, l'apprenant a une autonomie qui a sa place dans le dispositif. Le dispositif n'est pas seulement un instrument mais un environnement, un contexte social où l'apprenant ne reçoit pas passivement un savoir mais fait l'«expérimentation du savoir» et se régule, comme l'affirment les chercheurs Peeters et Charlier (ibid.). Les dispositifs prennent donc en compte l'attitude des apprenants face à l'apprentissage.

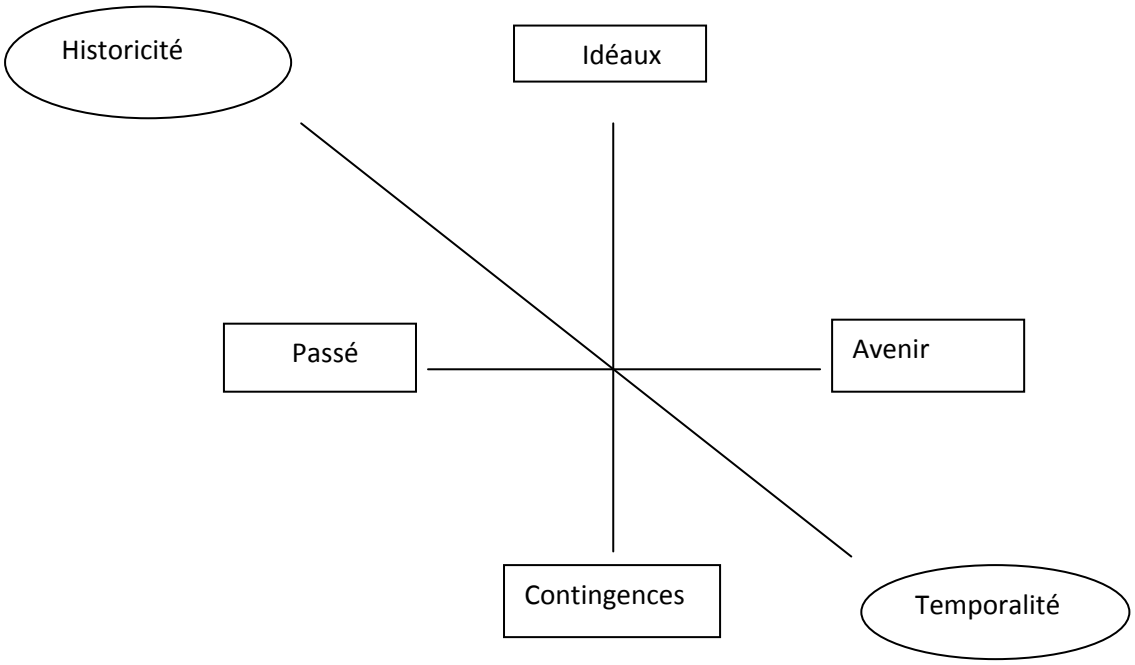
Le dispositif remet l'acte d'apprendre dans un contexte fluctuant qui dépend beaucoup de la conception de l'«entre-deux» qu'en font les participants et les concepteurs. Peeters et Charlier (ibid) mettent en garde contre un dogmatisme abusif qui peut être fait du dispositif. Certes, le dispositif est une norme, mais il peut glisser «vers une conception idéologique» qui d'un côté condamnerait à l'autonomie plus qu'il ne l'encouragerait, ou, d'un autre côté rendrait les agents soumis au dispositif plutôt qu'acteurs du dispositif (Charlier, 2006). Le dispositif s'oppose à un modèle pédagogique traditionnel, mais il est une autre norme. En cela il a un caractère tout aussi idéologique que la tradition et il peut devenir une imposition totalitaire alerte Charlier (ibid.). Mais s'il tient sa place de l'entre-deux, entre liberté et contrainte, il est questionnable et adaptable, il favorise la flexibilité et l'innovation et sert véritablement le propos de l'autonomie, il se construit en même temps qu'il est utilisé, il est constamment renégocié par les participants. La mise en place de dispositifs peut donc varier d'institution en institution, de formation à formation, d'acteurs à acteurs. Il est donc aussi compréhensible, dans cette conception du dispositif, de pouvoir observer des variantes ou des résistances à sa mise en place. Le dispositif tel que nous allons le poser,

et tel que le posent les chercheurs, est une organisation où est permise l'innovation, l'adaptation à chaque contexte. Chaque unité organique de l'Université A adapte le dispositif à ses propres caractéristiques et à son environnement.

Les étudiants doivent développer des compétences qui leur permettront de participer à une société changeante dont les savoirs fluctuent. C'est cette capacité adaptative pour se former dans un contexte mouvant qui construit et prépare une véritable autonomie. Le nouveau paradigme pédagogique de l'enseignement supérieur est en fait associé au nouveau paradigme de la connaissance en tant qu'acquisition des savoirs construits à partir de l'information. Dans un cadre où les savoirs sont variables dans le temps, où les étudiants sont au centre de l'action de l'enseignant, où l'on attend que les étudiants construisent des parcours uniques, compétitifs et adaptables, l'individuation devient l'objectif de la formation. Les étudiants deviennent actifs, participatifs, ont des intentions, choisissent, s'orientent. Dans un paradigme pédagogique où l'éducateur vise l'autonomie de l'apprenant, sa régulation dans une organisation pédagogique complexe, il nous semble légitime de parler de dispositif et d'autonomie pour une société dite «de la connaissance». Le dispositif offre les possibilités de cette réalisation de l'individu par l'autorégulation. Le dispositif est donc un espace qui favorise la liberté et que nous voulons mettre à profit.

Dans le schéma que nous reproduisons ci-dessous, Albero (2000) synthétise ce que nous avons nommé contexte fluctuant. Ce schéma montre combien l'acte pédagogique est politique. Les dispositifs se trouvent à la croisée de tendances globales d'ordre éthique, individuelles et collectives, temporelles, idéologiques et de préoccupations diverses, d'organisations techniques et pédagogiques. Ce schéma montre les tensions entre trois axes, l'axe du temps, l'axe idéologique, l'axe phénoménologique, qui se recoupent en un point de conjoncture où le dispositif cherche continuellement un équilibre. C'est cette recherche d'équilibre constante qui justifie l'appellation de dispositif car elle fait des dispositifs des organisations à dimensions variables. Les acteurs du dispositif doivent trouver leur place au milieu de ces tensions. Ce schéma permet aussi de comprendre l'importance des éléments extérieurs aux acteurs de l'éducation et conditionnent la construction du savoir. Enfin, on voit dans ce schéma que les dispositifs ne sont pas des agencements simples et fixés une fois pour toutes mais qu'ils sont des organisations en construction permanente, le contexte

d'insertion, l'environnement, étant lui-même en changement constant sur l'axe du temps. Dans l'enseignement supérieur, un dispositif éducatif est le reflet idéologique de l'institution mais aussi de l'environnement de l'université. Cet environnement représente les influences du contexte, influences qui sont des indicateurs des nécessités extérieures à l'université.



Le dispositif, une actualisation de tensions, Albero (2000).

2.2. Différents dispositifs en milieu institutionnel

C'est la perspective d'un dispositif comme un confluent de tensions qui permet à Albero de dégager cinq catégories de dispositifs en milieu institutionnel, dans une mouvance entre liberté et contrainte. Les dispositifs en milieu institutionnel sont souvent mis en place en centres de ressources, dans une optique d'autoformation des apprenants, c'est-à-dire dans un apprentissage qu'ils pratiquent en autodirection, mais toujours avec la possibilité d'une assistance. Elle désigne aussi ces dispositifs, dispositifs d'autoformation. Les catégories de dispositifs repérées par Albero sont génériques. Elle les classe de la plus hétéroformative à la plus autoformative:

enseignement individualisé ; dispositif à dominante prescriptive ; dispositif à dominante tutorale ; dispositif à dominante coopérante ; dispositif à dominante auto-directive ; pratiques autodidaxiques (Albero, ibid.).

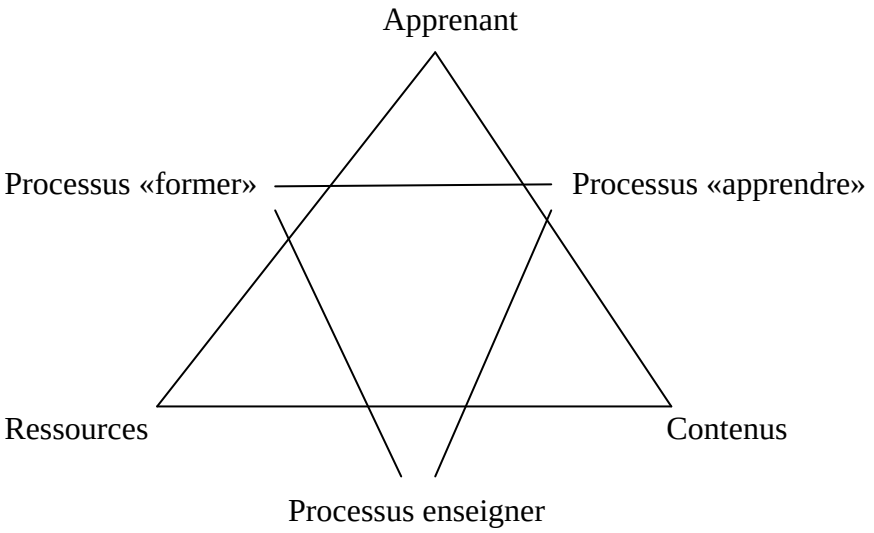
Pour Albero, l'enseignement individualisé et l'autodidaxie sont aussi des propositions d'autoformation observables en milieu de formation institutionnel. Ce sont des projets qu'elle qualifie d'extrêmes et difficiles à considérer comme de réels dispositifs car pour l'un la formation est très fortement encadré, pour l'autre il y a absence presque totale d'encadrement. Nous l'avons déjà signalé, et pour reprendre l'expression de Peeters et Charlier (1999), un dispositif est un concept de l'«entre-deux», un cadre normatif spatio-temporel pour un réseau fluide d'éléments hétérogènes, intermédiaire entre la liberté et la contrainte, entre «approche totalisante» et «approche rhizomatique» (Peeters et Charlier, ibid.). Les enseignements individualisés et l'autodidaxie n'entrent pas pour nous dans le concept de dispositif de Peeters et Charlier. Quant aux dispositifs à dominante prescriptive et tutorale décrits par Albero, ils correspondent à des situations où le centre des préoccupations est le matériel et la matière. Dans ces catégories entrent les enseignements à distance ou les centres de formation d'une part, des situations d'enseignement où l'exposition à la matière domine le champ pédagogique. Albero qualifie d'hétéroformatifs ces dispositifs centrés sur l'enseignant ou le tuteur.

Nous allons nous arrêter plus longuement sur les caractéristiques des dispositifs à dominante coopérante, car l'organisation technico-pédagogique de l'Ecole C nous semble relever de cette catégorie. Dans un dispositif à dominante coopérante, la formation de l'apprenant s'effectue entre autodirection et hétérodirection. La centration s'effectue à deux endroits du dispositif, sur les ressources humaines et sur l'apprenant. Une partie de la formation est organisée par l'institution, une autre partie est organisée par l'apprenant, entre un fonctionnement pédagogique traditionnel et une approche cognitive de l'apprentissage. On retrouve une approche de la coopération chez Mangenot (2003) à propos de dispositifs universitaires d'apprentissage à distance. Pour lui, coopérer signifie que l'hétérodirection est dominante, que la matière est prescrite par l'enseignant, que la capacité à collaborer et l'autonomie de l'apprenant sont visées par les pratiques donc à acquérir par la formation.

Albero souligne aussi trois autres innovations dans ce type de dispositifs : l'organisation de travail en équipe afin de faire face au défit de la mise en place de nouvelles représentations ; l'organisation en équipe complexifie le dispositif et multiplie les potentiels pour tous les participants au dispositif ; la pédagogie de l'accompagnement qui mène les apprenants à se décentrer et prendre conscience de la complexité de l'environnement de l'apprentissage.

Selon Albero, dans un dispositif à dominante coopérante, les processus éducatifs processus «former», processus «apprendre», processus «enseigner» et les éléments apprenant, ressources, contenus, entrent dans le triangle pédagogique conforme proposé par Houssaye, et se situent sur un même plan (Albero, 2000). Ils peuvent prendre la part la plus importante du dispositif en fonction d'une situation d'apprentissage donnée. Ce dispositif mérite le qualificatif de «rhizomatique».

Triangulations pédagogiques et dispositifs d'autoformation (Albero 2000)



Le schéma ci-dessus permet de vérifier l'absence de hiérarchisation. Cette absence de hiérarchisation permet de varier, donc d'innover dans les pratiques pédagogiques. Bien que l'on soit en présence d'éléments témoignant d'un dispositif en partie hétéroformatif, les ressources humaines peuvent varier. Cela montre qu'enseigner n'est plus prépondérant dans le système à dominante coopérante, il existe un partage des

responsabilités et des tâches, et une répartition des objets qui amènent à l'apprentissage. C'est pourquoi le dispositif est dit de coopération.

On peut voir aussi que le dispositif permet de multiplier les combinaisons entre les éléments qui le composent. La gestion des moments, des espaces d'apprentissage et des ressources peut varier. En effet les besoins et les conditionnements institutionnels mènent au choix d'un dispositif à dimensions variables dû à la variété des formations proposées mais aussi aux préférences du personnel enseignant en matière de méthodologie de travail.

Comme nous l'avons dit, l'organisation technico-pédagogique de l'Ecole C est à rapprocher du dispositif de coopération. Elle ne remet pas la responsabilité totale de la formation à l'étudiant mais elle peut contribuer à l'autorégulation des étudiants. En même temps, elle reste sur des pratiques anciennes car les nouvelles représentations liées aux nouveaux paradigmes sont encore en construction. Par exemple, à l'Ecole C, la conception du travail indépendant reste parfois très proche du «devoir à la maison» alors que d'un autre côté, des moyens pouvant faciliter l'innovation sont mis en place. A ce dispositif est associé un support technologique servant à monter un dispositif qui contribue à une plus grande indépendance de l'étudiant, notamment par l'accès aux sommaires et au matériel et à la résolution de problèmes à distance. Le concept de dispositif hybride facilite une conception de l'apprentissage par centration sur l'apprenant (Pothier 2003, Charlier 2006), c'est pourquoi il peut être utile en milieu institutionnel où existe encore une forte proportion d'enseignement traditionnel. Dans le cas de l'Ecole C, il ne s'agit pas d'un modèle hybride mais d'un modèle qui donne plus de responsabilités à l'étudiant, l'obligeant à se réguler. Par exemple, si l'étudiant est absent, il doit récupérer ce qui a été fait. Ce qui a été fait apparaissant sur la plateforme, l'étudiant doit s'y rendre pour travailler. Le dispositif de l'Ecole C adopte d'une part des composantes institutionnelles (cours théoriques, imposition de programmes, évaluation sommative, présence obligatoire, etc.), et d'autre part des composantes de l'autoformation (projets, résolution de problèmes, tâches, travail autonome, etc.).

2.3. Mise en place d'un dispositif de coopération à l'Ecole Supérieure C

Les dispositifs de l'Ecole C se régissent sur un ensemble de règles de base communes. Comme dans les autres pays engagés dans le processus de Bologne,

l'autonomie des institutions d'enseignement supérieur garantie par un nouveau cadre juridique et l'instauration des modèles Licence-Master-Doctorat (LMD) constituent la base des réformes des cursus de l'université au Portugal. Chaque université est autonome et responsable de sa réorganisation. Elle définit ses statuts, ses principes, ses objectifs et ses modes de fonctionnement ainsi que la structure des filières de recherche et de formation. Chaque université et chaque polytechnique peut aussi mettre en place un ou plusieurs dispositifs. Dans certaines institutions, un document émanant de la présidence de l'université a servi de ligne directrice vers des changements de pédagogie ou de réorganisation des plans d'études (Fonseca, Manso, Braga de Vasconcelos et Tuna, 2009). Dans d'autres institutions portugaises, a été pris pour modèle le processus de réforme d'institutions déjà plus avancées en termes de transition vers le nouveau modèle inspiré de Bologne.

Dans l'école où nous menons notre recherche, la restructuration s'est faite dans le sens de l'instauration de cycles tels que ceux préconisés par la Déclaration de Bologne, de façon à donner une homogénéité des formations dans les différentes filières. La modification des méthodologies a débuté avec l'année universitaire 2004/2005 et va vers des pédagogies où l'action est centrée sur les étudiants, au sens où ce sont des pédagogies faites en fonction d'apprenants qui deviennent sujets de leur apprentissage. L'autonomie apparait dans tous les descriptifs de compétences d'UE. Les étudiants peuvent aussi très tôt dans leur cursus intégrer des équipes professionnelles et devenir agents de leur apprentissage. Ils intègrent par exemple des laboratoires et participent à des stages. Ils prennent une part active à l'UE dans une grande variété de situations d'apprentissage.

L'innovation la plus significative en termes d'organisation du dispositif est l'introduction d'une grande variété de temps d'apprentissage. Le temps est divisé en temps encadré par l'institution (laboratoires, cours, tutorat, etc.) et temps libre de travail (domicile, terrain, etc.) :

HEURES DE TRAVAIL DE L'ETUDIANT
Nombres d'heures de contact par semaine:
Total d'heures de contact par semestre :
Total d'heures restant à distribuer en diverses catégories :
TOTAL D'HEURES DE L'UNITÉ D'ENSEIGNEMENT :

CONTACT (en nombre d'heures) **Total :** Théoriques (T): Théorico-pratiques (TP): Pratique et Laboratoire (PL): Travail de terrain (TC): Séminaire (S): Stage pratique (PP/E): Tutorat (OT): Autre (O):	**TRAVAIL INDEPENDANT** **Total :** Etude individuelle (EI) : Travail de groupe (TG) :	**EVALUATION** **Total :** Discussion sur travaux (DT) : Examens(E) : Autres (OF) :

D'une unité à l'autre, la typologie est variable. Elle dépend du nombre d'heures total réservé aux UE, de la perspective didactique dans laquelle se placent les enseignants chargés d'élaborer le programme mais aussi en fonction de la nature de la matière à enseigner et des besoins en ECTS. Ainsi, certaines UE contiennent des heures de contact en présentiel théoriques, d'autres non. Certaines contiennent du travail dit de terrain, d'autres pas. L'évaluation s'adapte à chaque méthodologie de travail et se diversifie aussi en fonction de l'aménagement du temps de travail (avec ou sans portfolio, projet, tests en présentiel, etc.). Mais en termes pédagogiques, l'introduction la plus significative est celle de l'obligation de travail indépendant et la possibilité d'heures de tutorat que nous détaillerons plus loin dans le présent chapitre.

L'uniformisation de la méthode de calculs de crédits a été respectée sur l'ensemble des unités organiques de l'université. A cet égard, les crédits (ECTS) offrent l'avantage aux étudiants de pouvoir personnaliser leur parcours car un nombre important d'options peut compléter et personnaliser la formation initiale, à la condition que les étudiants atteignent le nombre de crédits exigés en fin de formation. Le comptage des crédits et du temps pédagogique ont conduit à revoir l'organisation des UE dans leur totalité, contenus, objectifs, compétences, évaluation, à repenser l'accompagnement et la participation des étudiants.

A l'Ecole C, le dispositif est à dominante coopérante pour toutes les filières, mais à l'intérieur même de ce dispositif, les situations et les raisons qui conduisent les acteurs de l'institution à adapter l'organisation de base du dispositif aux besoins du contexte dans lequel ils évoluent sont diverses, souvent entre routines anciennes et pratiques innovantes. Il existe donc de nombreuses variables dans les combinaisons des paramètres du dispositif. Par exemple, la licence en dessin de communication prévoit

plusieurs moments d'évaluation basés sur le projet, la licence en traduction prévoit d'être conclue par un stage en entreprise. A l'intérieur de chaque type de dispositif, il n'existe pas une uniformité de pratiques. Certains enseignants donnent des consignes de travail indépendant, d'autres établissent des feuilles de route en fonction des besoins des étudiants définis en coopération avec le tuteur ou la tutrice. Les pratiques de tutorat ou de méthodologie d'enseignement dépendant aussi de priorités qui se trouvent à la croisée de tensions qui découlent des apprentissages des étudiants mais aussi, nous le rappelons, des orientations données par les directions d'établissements. Ainsi, les responsables d'UE doivent expliciter le fonctionnement du dispositif des UE dans un document appelé «fiche d'unité d'enseignement». Ce document est exemplifié dans la partie suivante, pour les UE de langues.

On voit donc que le dispositif dépend du parcours de l'institution, des diverses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants et d'autres obligations inhérentes au profil des étudiants qui sortiront de la formation. En 2010, l'année où s'est déroulé le recueil de données, nous pouvons encore parler de stade expérimental du dispositif à l'Ecole supérieure C car l'adaptation du dispositif implique des évaluations, des questionnements, des reformulations, des perfectionnements.

2.4. Le dispositif pour les Unités d'Enseignement de langues étrangères

Nous avons dit que notre recherche se déroule dans un dispositif à «dominante coopérante» pour toute l'Ecole Supérieure C. Nous présentons maintenant les paramètres qui composent le dispositif des UE de langues étrangères dans le tableau suivant.

Tableau descriptif du dispositif des UE de langues étrangères :

Public apprenant	Etudiants spécialistes de la Licence de traduction et interprétation ; Etudiants non-spécialistes de toutes les autres licences (8 en 2010) ; Etudiants issus des programmes de mobilité (ERASMUS ou autres).
Objectifs	Développer chez les apprenants des compétences de communication en langue étrangère, des compétences interpersonnelles, instrumentales, systémiques (dont la capacité de travailler de façon autonome), des compétences générales et

	des compétences spécifiques à l'utilisation d'une langue étrangère (savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir apprendre, écoute, interaction et production orale, médiation, lecture, écriture). Accorder des ECTS.
Evaluation	Evaluation continue (productions écrites et orales effectuées en cours) ; exposé ; portfolio.
Cadre temporel	Heures de contact avec le responsable de l'UE réparties en : cours théoriques, cours théorico-pratiques, séminaires, stages (seulement pour la licence en traduction), évaluation, tutorat en présentiel, travail sur le terrain (recueil d'information), heures de permanence de l'enseignant. Heures de travail indépendant (hors contact) à prévoir pour au moins la même durée que le travail en contact. Travail en groupe lorsqu'il est prévu une tâche. A traiter dans les heures de tutorat.
Cadre spatial	Heures de contact effectuées dans l'établissement (salles de cours, bibliothèque avec salles de travail, salles informatiques), sauf le travail de terrain qui peut être effectué hors de l'établissement (entretien, enquête...). Heures de travail indépendant effectuées dans ou hors de l'établissement (domicile ou autre)
Supports	Plateforme Moodle (désigné tutorat électronique dans le dispositif). Mise à disposition de tout le matériel sélectionné par l'enseignant sur la plateforme.
Ressources	Humaines : par UE : un seul enseignant qui assure les cours de l'UE et a aussi le rôle de tuteur ; personnel non-enseignant (service informatique et audiovisuel). Matérielles : bibliothèques de 2 campus; salles informatiques de l'établissement, service audiovisuel.
Fonctionnement du dispositif	Le dispositif fonctionne en alternance en fonction de la répartition des heures : - travail indépendant individuel ou de groupe - travail en contact collectif (l'ensemble de la promotion) - travail en contact de groupe et individuel (tutorat présentiel). L'organisation temporelle et spatiale oriente l'apprentissage vers la recherche de l'autorégulation.

Nous allons synthétiser les composantes du dispositif afin de souligner certaines caractéristiques importantes de fonctionnement.

2.4.1. Descriptif des UE

Les UE sont définies dans un document appelé fiche d'UE. Une fiche d'UE est une sorte de fiche technique qui doit rendre compte de tous les éléments dont les apprenants doivent prendre connaissance afin de pouvoir gérer leur apprentissage en toute connaissance du dispositif et être mise à disposition dès le début du semestre.

2.4.1.1. Elaboration de la fiche d'UE

Une fiche ne représente pas tout le dispositif, mais elle met en évidence les possibilités de travail dans le dispositif. Elle présente la multiplicité des types de situation d'apprentissage possible.

A l'Ecole C, la fiche descriptive d'une UE (voir annexe 3) de langue étrangère est conçue par les responsables de l'UE, c'est-à-dire par un groupe d'enseignants de langues désignés par l'ensemble des enseignants de langues[13]. Il existe donc une base commune, un accord, mais aussi des négociations entre pairs dans la conception du travail à réaliser au cours des semestres (un semestre étant l'unité de durée d'une UE de langue étrangère). Les fiches des UE sont élaborées sur la base du respect des recommandations :

a - de l'institution et des décisions du Conseil scientifique en matière de méthode de calcul ECTS (European Credit Transfer System)[14]. En général, une licence est composée de 6 semestres auxquels est attribué un nombre de crédits en fonction du volume de travail. 1 crédit correspond à 30 heures d'une UE dans les recommandations du ministre de l'enseignement supérieur mais à l'université A, les recommandations de la présidence de l'Université A sont de 1 crédit pour 28 heures (comptabilisation du travail en contact et hors contact). A l'Ecole C, le nombre de crédits accordés aux UE de langue est le même accordé à toutes les UE formant la licence. Il varie de 5 à 6. En théorie, chaque étudiant construit ainsi son parcours pour atteindre le nombre de crédits nécessaire. Les ECTS sont des instruments d'indépendance et de mobilité pratiques.

[13] A partir de décembre 2011, chaque enseignant est responsable de l'UE qui est distribuée dans son emploi du temps. C'est lui qui élabore la fiche d'UE.

[14] Récupéré le 24 janvier 2012 du site de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur : http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo%20de%20Bolonha/Objectivos/ECTS

b - des descriptions du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Comme son nom l'indique, le CECR sert de référence à niveau européen pour l'enseignement des langues. Il établit des principes de base qui permettent d'harmoniser les définitions de niveaux, de compétences générales des apprenants et d'établir une terminologie des actions dans le domaine de la didactique des langues. Le CECR offre des orientations assez détaillées pour aider les enseignants de langues à déterminer des objectifs d'une approche actionnelle de l'apprentissage des langues d'une part, des objectifs comparables d'un pays à l'autre au sein de l'UE d'autre part.

c - des définitions des points de référence du projet Tuning, Système de Convergence des Structures Educatives[15]. Tuning est aussi un programme de référence pour l'enseignement des langues. Il est, comme son nom l'indique, une façon de faire converger les systèmes éducatifs des pays qui l'adoptent, c'est-à-dire des pays qui adhèrent au processus de Bologne. Elaboré par des universités et soutenu par la Commission européenne, le projet a pour ambition de relever plusieurs défis lancés par le processus de Bologne, harmoniser les cycles d'études, les diplômes et les systèmes de crédits afin de faciliter les échanges d'un pays à l'autre, œuvrer pour la qualité de l'enseignement en conseillant des pratiques pédagogiques considérées comme indispensables. Il sert de base pour l'emploi de terminologies communes dans les programmes d'études, favorisant une intercompréhension à un niveau international, une «convergence» autour des systèmes de certification.

Dans le CECR et dans Tuning, qui servent à la préparation des fiches de cours de langues étrangères, c'est la perspective actionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage qui domine et il est assez commun de dire que l'apprentissage est conçu comme un processus actif, cognitif, constructif, autorégulé, sensé et avec médiateur (Veiga Simão et Flores 2006). C'est pourquoi la conception de l'apprentissage des langues étrangères de l'Ecole C est en cohérence avec les paradigmes nouveaux que nous avons déjà évoqués. En conséquence de cette conception de l'apprentissage et de la mise en place du dispositif, la conception de l'enseignement a subi des transformations méthodologiques, relationnelles et de rôles des acteurs de la situation

[15] Information récupérée sur le site de la commission européenne : http://ec.europa.eu/education/calls/doc1711_en.htm

éducative. L'apprentissage académique n'est pas considéré comme la conséquence directe de l'action de l'enseignant, il se fait en coopération avec l'enseignant. Si les processus d'apprentissage sont donc en partie dépendants de l'enseignement, ils ne sont pas limités à l'enseignement.

Les UE de langues étrangères sont donc définies dans une fiche qui explicite le dispositif et est mise à disposition des étudiants dès le début du semestre universitaire. On y trouve : la matière et les savoirs à travailler, les ressources, la typologie en termes de répartition des heures de travail, une méthodologie, des objectifs, les compétences à développer par l'étudiant, les conditions et méthodes d'évaluation. La fiche d'UE est disponible sur une plate-forme informatique, Moodle, désignée «tutorat électronique». Depuis 2007, l'utilisation de la plateforme par les enseignants et les étudiants est rendue obligatoire sur décision de la présidence de l'université[16] bien qu'elle ait été activée dès 2004. La plateforme ne remplace pas un enseignant ou un tuteur. Elle est employée à mettre à disposition des étudiants toutes les informations nécessaires au déroulement des cours, du travail indépendant, et tout ce qui peut se rapporter à l'UE et à la formation des étudiants en général et un échange de messages électroniques. Il est possible également de monter des forums. Les étudiants peuvent donc accompagner le travail effectué ou à effectuer à distance.

La fiche d'une UE est un outil important pour les étudiants car elle leur permet de s'orienter dans leur apprentissage, notamment dans les phases de travail autonome désigné travail indépendant. Elle permet de faire des choix et de prendre des décisions. Elle permet d'envisager un apprentissage sur la durée totale du semestre et de prévoir des objectifs intermédiaires si besoin en est, d'évaluer le travail par rapport à des objectifs plus globaux. Par ailleurs, nous avons remarqué que les étudiants sont très curieux de découvrir les fonctionnalités du support. Les étudiants semblent satisfaits de découvrir que la mise à disposition de tout un matériel leur permet une certaine indépendance par rapport à l'enseignant. Ils ont accès à tout moment et en tout lieu à une partie de l'environnement d'apprentissage. La fiche d'UE et la plateforme sont donc des premiers outils d'autorégulation et de motivation.

[16] En 2012, l'utilisation de la plateforme compte dans l'évaluation du personnel enseignant.

2.4.1.2. Description du contenu

La fiche est composée de plusieurs compartiments (voir annexe 3) que nous allons énumérer puis préciser: heures de travail de l'UE par étudiant ; objectifs ; compétences ; matière ; méthodologie ; bibliographie ; évaluation.

Heures de travail par étudiant : L'aménagement des heures de travail met en évidence la complexité et la diversité du travail dans le dispositif, c'est pourquoi nous la mettons en avant dans cette partie descriptive. A la base de l'organisation de la fiche d'UE se trouve la définition dite typologique des heures de travail de l'unité d'enseignement. Comme nous l'avons déjà constaté, il existe sept catégories d'heures de contact entre les étudiants et un représentant de l'institution ou de la formation. On peut noter que cet environnement s'étend à la communauté de diverses manières et peut ne pas se limiter aux enseignants, notamment en cas de stage (formation de traducteurs), mais même à l'intérieur de l'établissement. Les responsables des UE peuvent combiner les heures de différentes façons et ne pas se limiter à des scénarios traditionnels d'enseignement et évaluation en salle de classe. Enfin, nous pouvons constater que le travail en groupe est considéré comme important au même titre que le travail indépendant, remplissant chacun une catégorie distincte des autres. La fiche d'UE (voir annexe 3) montre aussi le travail en équipe des responsables d'UE, comme nous le signalions dans l'explication du dispositif à dominante coopérante d'Albero.[17]. Mais toute les potentialités du dispositif ne peuvent être mises à profit et cela pour plusieurs raisons ; manque de préparation du corps enseignant à certains types de «contact» ; absence de ressources matérielles pour la mise en accès libre d'un laboratoire. Les UE de langues étrangères combinent heures de contact théorico-pratiques, pratiques et de laboratoire (comprises uniquement comme pratiques car il n'existe pas de laboratoire de langues dans l'institution), parfois travail de terrain, tutorat, évaluation. Par ailleurs le travail indépendant compte obligatoirement dans le calcul d'ECTS donc il est présent dans toutes les UE. Il comprend normalement les heures de travail de groupe dans les UE de langues.

[17] En 2012, une UE n'a qu'un responsable, comme si la phase de travail en équipe ne se justifie plus.

Objectifs : la fiche doit présenter les objectifs de l'UE concernée. Les objectifs des UE de langues étrangères doivent répondre à des besoins communicatifs et sont tournés vers l'action du futur utilisateur de la langue étrangère cible. Le travail de groupe, le travail en autonomie, la recherche bibliographique et le travail basé sur diverses sources font partie des objectifs attribués à toute UE de langue étrangère.

Compétences : Les compétences visées par l'UE sont précisées : elles doivent recouvrir différentes compétences à développer pour l'apprenant, des compétences dites instrumentales, c'est-à-dire d'apprentissage spécifique d'une langue étrangère, des compétences interpersonnelles, c'est-à-dire liées à des questions d'interaction, le travail en groupe ou le multiculturalisme par exemple, enfin des compétences systémiques, c'est-à-dire qui préparent à la complexité du monde qui nous entoure.

Matière : La matière est définie par le groupe d'enseignants responsables de l'élaboration de la fiche de l'UE, en fonction du profil d'étudiant sortant visé par la licence, surtout s'il est spécialiste ou non-spécialiste, et souvent en fonction des débouchés de la formation, notamment pour définir la matière sous ses aspects de civilisation.

Méthodologie d'enseignement : La fiche précise la méthodologie des cours de l'UE. Cette méthodologie doit prendre en compte le fait que l'apprenant est un acteur social. Il doit être mis dans des situations de communication diversifiées. Les enseignants doivent aussi lui fournir les moyens de se former tout au long de la vie, c'est-à-dire qu'ils doivent se placer dans une perspective d'apprentissage en autonomie.

Bibliographie : La bibliographie dépend non plus du groupe qui élabore le programme de l'UE mais de l'enseignant qui fera les cours. Mais à la base, une bibliographie doit contenir des éléments qui visent à compléter ou qui permettent d'atteindre les objectifs fixés. Elle contient aussi une sitographie qui permet à l'étudiant de varier ses ressources.

Evaluation : L'évaluation indiquée dans la fiche doit prendre en compte les règlements de l'institution d'une part, règles d'accès aux examens de rattrapage par exemple, et une série de d'éléments définis là encore en groupe et au niveau du département de façon à harmoniser les formations en langues étrangères. Il est

notamment demandé aux étudiants d'organiser un portfolio. Pour les UE de langues, le portfolio est un recueil organisé de travaux effectués pour les cours ou en cours, évaluations et réflexions sur les apprentissages au long du semestre d'études. Le portfolio est devenu l'une des pièces importantes pour l'évaluation des étudiants dans les diverses disciplines du cursus car il est vu comme favorisant un apprentissage réflexif et régulé de façon personnelle.

Conformément aux propositions du Conseil de l'Europe, le portfolio des langues est entré dans les habitudes de nombreuses disciplines de langue de l'école. Pour l'accomplissement des recommandations issues du processus de Bologne, l'ensemble des enseignants de langues étrangères a opté pour l'introduction de ce document dans toutes les disciplines, hormis pour les UE organisées en séminaires et stages. Le portfolio européen des langues s'inscrit dans les principes du CECR et a deux buts principaux, «motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux», «fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises». Ces deux buts sont à atteindre à travers les fonctions principales suivantes : une fonction pédagogique de motivation et une fonction de documentation/présentation des apprentissages effectifs. La motivation définie par le Conseil de l'Europe vise l'amélioration des capacités à communiquer en langues étrangères, l'apprentissage d'autres langues, la recherche de nouvelles expériences, l'appui à la réflexion, la planification et l'autonomie, l'expérience interculturelle[18].

Bucheton (2003) souligne d'autres qualités, avantages et objectifs à élaborer un portfolio. Parmi les principaux apports à l'apprentissage du portfolio, nous soulignerons, la verbalisation et distanciation de l'expérience, la réflexion, la construction de la connaissance, notamment le «tissage » conceptuel qui consiste à reconstruire un discours cohérent entre toutes les ressources utilisées par l'étudiant, le dialogue avec les formateurs, le récit d'étudiants normalement plus effacés, la «mise en cohérence» des moments de l'apprentissage.

[18] Récupéré le 24 août 2010 sur :
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html

À noter que le portfolio est un objet personnel, mais qu'il est destiné à une utilisation publique, soit comme curriculum, soit comme moyen pour l'enseignant de se rapprocher de la formation de l'étudiant. Il est donc un moyen d'évaluation formative et continue de l'apprentissage. En ce qui concerne la fiche de l'UE du dispositif expérimental de la phase définitive (voir annexe 3), les heures sont réparties en heures théorico-pratiques et heures de tutorat. Cela signifie bien que l'UE, qui n'était pas de notre responsabilité en 2009/2010, a été prévue pour intégrer le tutorat. C'est une vision valorisant le tutorat qui entre dans notre recherche.

Ainsi, la fiche d'UE montre un dispositif au potentiel riche en diversité qu'il faut mettre à profit au service de l'apprentissage des étudiants.

2.4.2. Ressources

Dans le dispositif où a été menée la recherche, les ressources sont de deux types, matériels et humains.

2.4.2.1. Ressources matérielles

Sur le plan matériel, à l'époque où se déroule la recherche, l'Université A dispose d'une bibliothèque sur chacun de ses 2 campus. Actuellement, il existe un centre de langues sur le campus du sous-système polytechnique. Mais ce centre n'offre que des formations sous la forme de cours du soir et un service de traduction[19]. Les équipements audiovisuels quoique modernes ne sont ni en accès libre ni ouverts aux autres formations[20].

Par ailleurs, l'Ecole Supérieure C possède plusieurs salles informatiques, dont une équipée d'une douzaine d'ordinateurs d'accès libre aux étudiants. Il existe aussi un service audiovisuel qui fournit un soutien matériel et technique. Excepté la salle informatique, il n'existe pas de ressources matérielles en libre accès pour

[19] En 2012, l'Université A crée un centre de langues dirigé par les trois unités organiques disposant d'enseignants de langues étrangères. En mai 2012, le centre n'est pas opérationnel.

[20] En 2012, des efforts sont faits dans le sens de la création d'un centre de langue auquel participeraient toutes les unités organiques ayant manifesté leur volonté de participer à cette mise en œuvre.

l'apprentissage des langues étrangères. Le matériel, appareils et logiciels de sous-titrage de films, n'est accessible qu'aux étudiants de la licence en traduction.

En ce qui concerne la plateforme Moodle, tous les enseignants y ont accès comme administrateurs. Cet environnement informatique, ensemble de logiciels et d'applications, est une base de travail qui facilite la circulation d'informations entre les enseignants et les étudiants, et la circulation de travaux produits par les étudiants. Nous n'entrerons pas dans une description détaillée de cet élément du dispositif car il n'entre pas comme variable de notre étude. Simplement il convient de signaler que son utilisation est obligatoire dans toutes les unités d'enseignement de l'Ecole C.

2.4.2.2. Ressources humaines

Les ressources humaines sont de plusieurs types : l'enseignant, le tuteur lorsque des heures de tutorat sont prévues dans le programme de l'UE, le directeur de stage dans le cas où l'UE est un stage, avec son corollaire sur l'endroit du stage, le superviseur du stage, le personnel technique, le personnel administratif universitaire. Pour les informations et inscriptions en UE de langues optionnelles ou pour la mobilité entre les unités organiques de l'institution, les étudiants se renseignent auprès du personnel administratif. Cela fait partie de l'intégration des étudiants à la vie académique qui ne peut se limiter au contact avec le personnel enseignant.

Cependant, les deux rôles majeurs pour le déroulement d'une UE sont celui de d'enseignant et celui de tuteur. Ils sont assurés par une seule et même personne, et l'enseignant d'une UE est aussi le tuteur de l'UE : il joue donc deux rôles différents vis-à-vis des étudiants de son UE.

2.4.2.2.1. Le rôle d'enseignant

Le rôle d'enseignant implique la responsabilité de toutes les fonctions définies dans les statuts de l'université et que lui attribue l'école pour une année universitaire. Ces fonctions sont les suivantes : appliquer des programmes des unités d'enseignement attribuées, effectuer une permanence, faire de la recherche, participer à la divulgation des savoirs et proposer ses services à la communauté. Un enseignant peut aussi être directeur ou sous-directeur de formation et occuper d'autres postes de responsabilité

pédagogique, scientifique, de participation ou de direction d'unités organiques de l'université et/ou d'un département.

Pour l'enseignant responsable de l'unité d'enseignement, il existe une marge de liberté entre ses attributions et sa pratique. En fonction de sa formation et de ses convictions personnelles ou qu'il a en partage avec l'institution, il a aussi la possibilité de déterminer la pédagogie/méthodologie/didactique/stratégie qu'il souhaite adopter, il fera que l'étudiant se sente plus ou moins en autonomie sur certains aspects de sa formation ou sur tous les aspects de la situation d'enseignement ou d'apprentissage. Le nouveau règlement de l'institution laisse à l'enseignant la totale liberté d'orientation et d'opinion scientifique pour l'organisation des cours sans préjudice des décisions des organes de décision. L'université devra toutefois veiller au respect des principes du processus de Bologne (journal officiel - règlement 683/2010).

2.4.2.2.2. Le rôle de tuteur

Nous avons vu plus haut qu'un des éléments nouveaux introduits dans le dispositif de l'Ecole Supérieure C, est la mise en place d'heures de tutorat. L'introduction d'un espace d'orientation par tutorat offre un potentiel nouveau par rapport à ce qui se faisait avant 2004/2005. Le rôle du tuteur est d'assurer l'accompagnement des étudiants au cours d'heures en présentiel désignées «orientation par tutorat» (OT). Le tuteur décide de l'organisation des sessions d'OT. Ce sont des heures obligatoires pour les étudiants inscrits dans les disciplines où le tutorat est une composante obligatoire de la discipline. Dans le dispositif, le tuteur attaché à une unité d'enseignement est l'enseignant responsable de cette unité d'enseignement. Ainsi, le rôle de tuteur est présenté comme une autre facette de la personne enseignante.

Nous dédions une sous-partie au tutorat plus loin, en 2.5., car c'est le centre de notre recherche et fait l'objet d'un traitement séparé.

2.4.3. Relations et processus dans le dispositif

Le dispositif n'est pas fait d'éléments isolés. Sa spécificité consiste en la mise en rapports de ces éléments. Ces rapports sont de deux natures, des relations et des processus.

2.4.3.1. Relations

Dans le dispositif, se développe un ensemble de processus et de relations humaines. Ces relations, même si elles sont développées dans un dispositif dit de coopération, n'en sont pas moins des relations de pouvoir, de par leur nature sociale d'une part, de par les rôles attribués à chacun des acteurs de la situation d'autre part. La question de la relation de pouvoir est déterminante dans l'intervention des acteurs en interaction. Dans le cadre spatio-temporel du dispositif, le tuteur a la possibilité de gérer les éléments déterminants pour la relation de pouvoir, de rôles, d'évaluation. Peu de règles sont imposées aux tuteurs de l'établissement sur ce que peut ou doit être le tutorat au sein de l'institution en 2007[21]. La gestion des différentes fonctions du tuteur est faite en toute indépendance, indépendamment des coordinateurs et chefs de département. Pour l'étudiant, la pratique de l'enseignant ou du tuteur est hautement informative sur le rôle qu'il doit tenir et sur sa place dans le dispositif. C'est dans l'interaction avec le tuteur que nous voyons comment cela est géré.

L'enseignant de l'UE peut ne pas être intéressé à donner une part de responsabilité de son apprentissage et de liberté à l'étudiant. Dans ce cas, il ne fera pas de sa méthodologie un espace d'expression de choix de l'étudiant et du tutorat un espace d'entretien où peuvent être traités des aspects liés à sa formation. En tant que tuteur, il peut tenir une position prescriptive, de validation, de contrôle auprès des étudiants. Il est parfois encouragé dans ce sens aujourd'hui (voir note de bas de page nº21). Mais l'enseignant de l'UE peut opter pour une pratique de tutorat proche du conseil d'apprentissage des formations autodirigées, c'est-à-dire tenir un rôle de conseiller qui suggère, soutient, n'évalue pas. S'il veut mettre en pratique les principes du dispositif, l'enseignant doit admettre l'existence d'un espace désigné «orientation tutorale» et pratiquer une forme d'orientation et pas seulement de contrôle, de même qu'il centre sa méthodologie sur l'apprentissage de l'étudiant et en complément du tutorat.

[21] Le rappel des normes en 2011 suggère un type de tutorat dont l'objectif est d'organiser et accompagner les activités de travail autonome de l'élève qui sont proposées par l'enseignant» (« O objectivo das tutorias é organizar e acompanhar as actividades de trabalho autónomo do aluno que são propostas pelo docente.»).

2.4.3.2. Processus

Les processus induits par l'organisation pédagogique des UE concernent les trois principaux rôles au sein du dispositif, celui de l'enseignant, celui du tuteur et celui de l'apprenant.

Une réflexion sur le besoin de penser la didactique et la fonction de tuteur est en cours chez les professeurs et les enseignants du supérieur en général (Andrade A.I., Alarcão I., Flores M.A., Veiga Simão, et d'autres). Le système de tutorat est venu bouleverser les pratiques les plus prescriptives d'enseignement. Les enseignants sont nombreux à présent à admettre qu'être exposé à l'information ne suffit pas pour acquérir le savoir et la connaissance et que dans le processus apprendre, le sujet apprenant est actif. L'enseignant doit donc orienter l'étudiant pour qu'il devienne, s'il ne l'est pas, sujet de son apprentissage. L'enseignant met l'étudiant en relation avec l'information pertinente pour le propos académique, à savoir l'approche scientifique et critique de la réalité, la création de savoirs, et il prépare l'étudiant à l'acquisition de ces savoirs et de compétences liées à ces savoirs.

Nous avons vu qu'Houssaye distingue trois processus dans le dispositif pédagogique (2.2.). Ces trois processus former, enseigner et apprendre sont souvent confondus dans la conversation courante. Mais comme le soulignent les auteurs du Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (dictionnaire de FLES) (Cuq, 2003), enseigner et apprendre se situent dans des logiques différentes mais complémentaires. Enseigner concerne les questions méthodologiques de l'enseignement alors qu'apprendre concerne les questions d'acquisition. Former est un processus qui dépasse le plan de l'enseignement et de l'apprentissage car il concerne la personne entière. Dans un dispositif d'autoformation en milieu institutionnel, les trois processus sont bien distincts mais en même temps indissociables (Albero, 2000). A partir du triangle pédagogique d'Houssaye, il est facile de voir qu'enseigner est une centration sur l'enseignant et son savoir, former une centration sur la relation enseignant-apprenant et apprendre est une centration sur l'apprenant.

Nous avons vu qu'avec les apports des études en psychologie, en particulier en psychologie cognitive et en psychologie sociale, les paradigmes éducationnels ont été mis en cause. L'individu n'est plus considéré comme séparable de son milieu, il est

inséré dans un contexte. Il n'est pas une somme de données accumulées, il est en relation constante avec le monde qui l'entoure. L'individu n'est pas seulement un ensemble de processus internes isolés, il est un système en interaction avec l'extérieur. Pour son organisation cognitive, l'individu interagit avec le monde. Individuation et socialisation sont admises aujourd'hui comme conditions nécessaires à l'apprentissage. C'est pourquoi à l'Ecole C, pour les UE de langues étrangères il est prévu d'utiliser une méthodologie basée sur une approche actionnelle de l'enseignement.

Les apprenants sont considérés tels qu'ils sont, c'est-à-dire des acteurs sociaux. L'apprentissage du français est orienté vers l'action dans des situations de communication diversifiées. De plus, l'apprenant est mis dans une perspective de formation à long terme, tout au long de la vie. C'est pourquoi la méthodologie doit contenir des moments de préparation à l'apprentissage en autonomie, des moments de travail indépendant et des moments de contact avec la langue étrangère de façon authentique, c'est-à-dire dans des scénarios qui ne sont pas produits que pour une situation didactique prédéfinie mais qui confrontent les apprenants à la communication en langue étrangère.

2.5. Le tutorat, conceptions et fonctionnement

2.5.1. Conceptions

Tel que nous l'avons présenté, il existe deux niveaux d'approche du tutorat dans notre thèse :

- le premier concerne le rôle institutionnalisé par la mise en place d'un dispositif lié au paradigme de l'enseignement supérieur ;

- le deuxième concerne la reconnaissance d'un besoin d'autorégulation des étudiants dans le dispositif et son implication sur le tutorat, il s'agit alors d'un modèle de relation pédagogique dont nous voulons tester la viabilité dans le contexte de ce nouveau paradigme.

2.5.1.1. Rôle institutionnel

Comme espace d'accompagnement des étudiants dans le dispositif, le tutorat revêt une importance particulière. Si la formation est reconnue comme un dispositif, le

tutorat est l'occasion de penser l'apprentissage en coopération et de donner la parole aux étudiants pour qu'ils se situent dans un dispositif de coopération pensé au départ un lieu de co-construction des savoirs et pour donner de l'autonomie aux étudiants pour leur apprentissage. En effet, dans les normes internes (voir annexe 1), le tutorat est prévu pour un accompagnement individualisé autant que faire se peut dont l'objet est le travail indépendant. C'est à partir de ce cadre que chaque tuteur doit définir ce qu'il va mettre en place comme accompagnement.

Par rapport au nouveau paradigme pédagogique, se pose la question de la compétence. Quelle formation spécifique est offerte aux enseignants pour le développement de compétences nouvelles qui peuvent engendrer un nouveau rôle pour l'enseignement? Nous savons qu'il n'existe pas de formations systématiques dans ces domaines. Un nouveau type de formation doit engager chaque enseignant à l'auto-formation pour de nouvelles pratiques et de nouvelles compétences car jusqu'à présent, cette formation n'existe pas dans les cursus des enseignants de niveau supérieur. Pour s'adapter aujourd'hui chaque enseignant doit donc compléter sa formation et développer des compétences nouvelles.

Au niveau national portugais, aussi bien dans les conceptions que dans les pratiques, le rôle de tuteur prend plusieurs figures selon les options de chaque institution (Veiga Simão, Flores, Fernandes et Figuiera, 2008). Il peut être mentor, étudiant tuteur, enseignant/tuteur, tuteur. Veiga Simão et al. (ibid.) expose la diversité des dimensions que prend ce nouveau rôle dans les institutions d'enseignement supérieur, de la dimension administrative et légale à la dimension éducative, de la dimension de tutorat à distance à la dimension des relations personnalisées. Ces dimensions entraînent une série d'objectifs de fonctions. Selon l'importance des objectifs à atteindre, il se forme des modèles de tutorat. Veiga Simão et al. (ibid.) rappelle trois caractéristiques communes à tous les modèles et que nous synthétisons de la manière suivante: le tuteur a pour fonction de guider les étudiants dans leur formation personnelle, d'effectuer une supervision individualisée de l'évolution du travail de l'étudiant tout en aidant l'étudiant à se réguler, de préparer l'étudiant à son intégration à la vie académique en général.

Toujours à un niveau institutionnel, nous avons vu que l'une des fonctions du tuteur que nous pensons essentielle est celle de donner un *feedback* à l'action de

l'étudiant. Pour exercer cette fonction, le tuteur doit admettre qu'il est passé d'un mode disciplinaire, c'est-à-dire qu'il doit sortir de son rôle d'enseignant, mode où l'élément central est l'enseignant et les paramètres de la situation d'apprentissage sont préétablis, à un mode qui permet l'équilibre entre les éléments du dispositif. De son côté, l'étudiant doit admettre qu'il passe de l'hétéro-surveillance totale à l'auto-surveillance partielle. Selon Veiga Neto (2008) le passage d'un mode à l'autre s'insère dans une société elle-même passée de l'«objectivisme» (réalité imposée de l'extérieur aux individus) au subjectivisme (réalité construite de l'intérieur par l'individu), du modernisme (affirmation) au postmodernisme (relativisation). Pour préparer les étudiants à cette société, l'enseignant est censé accepter qu'au mode enseigner se substitue le mode apprendre. Par conséquent, pour l'étudiant, les concepts abordés et travaillés dans un contexte académique dépendront plus de ses expériences et du *feedback* obtenu en contact avec le tuteur que de transmissions de notions et de savoirs prédéfinis inculqués.

Nous voyons maintenant le type de feedback que nous voulons que le tuteur donne.

2.5.1.2. Notre modèle de tutorat

Le fait que le travail indépendant soit obligatoire et soit mentionné dans les directives concernant le tutorat permet de poser la question de la régulation, de la motivation, et justifie l'accompagnement des étudiants. Dans les instructions pour la réforme des plans d'études selon Bologne, il avait été imposé un système de calcul des ECTS où entraient en compte les heures de travail indépendant. Concrètement, le résultat des calculs impose un travail indépendant d'une durée 3 fois supérieure à celle des heures de contact. Autrement dit, chaque étudiant doit totaliser 9 heures de travail indépendant par semaine si les heures de contact sont de 3 heures. Dans une filière, toutes les UE ont le même nombre d'ECTS et la formule de calcul des heures de contact et de travail indépendant est la même pour toutes les UE.

Si l'enseignant donne du travail indépendant à réaliser (voir annexe 1), il devrait contrôler ce temps, ce qui semble difficile à concrétiser. Si l'enseignant conçoit le travail indépendant comme un travail autonome et autonomisant, c'est l'étudiant qui doit contrôler ce temps et sa gestion. L'autorégulation peut donc se développer de façon significative autour du travail indépendant. Les étudiants peuvent décider d'une partie

de leurs activités puisque le dispositif le permet. Pour cela il est très important que l'étudiant ait une attitude d'«apprenance», la volonté de développer un projet plus personnel au milieu d'un programme institutionnel. Il nous semble donc important de ne pas renoncer à cet espace de liberté de penser et d'agir et de ne pas revenir en arrière pour faire de l'autonomie une obéissance aux consignes d'un enseignant.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, nous avons vu que le rôle de tuteur n'est pas nouveau. La nécessité de réfléchir sur la question n'est pas nouvelle. En effet, les centres de langues et centres de ressources se sont multipliés, l'apprentissage des langues étrangères se déroule de plus en plus en autoformation et de nouvelles formes d'accompagnement des apprenants ont été conçues (Bailly, 1995, Gremmo et Riley, 1997, Albero, 2000). Dès les années 70, la réflexion est menée au CRAPEL de Nancy sur les nouveaux besoins et demandes et formation et sur le rôle de conseiller pour l'apprentissage des langues (Gremmo et Riley, ibid, Albero, ibid.).

Nous posons que, dans le dispositif de l'Ecole C, les fonctions du tuteur dans les OT sont celles d'un conseiller : son rôle est d'aider l'apprenant à «apprendre sans se faire enseigner» et d'organiser le dispositif comme dans le système de conseil du CRAPEL (Gremmo, 1995). Son objectif principal est de «faire évoluer les représentations et les techniques méthodologiques des apprenants». Cette nouvelle fonction assignée à l'enseignant par le biais de son rôle de tuteur constitue un élément nouveau pour le dispositif de l'école. C'est dans cette vision du tutorat qu'une partie des enseignants de langues étrangères de l'Ecole Supérieure C conçoit le rôle de tuteur, tout en respectant les directives de l'Université A sur la conception du tutorat. Ce qui est formellement demandé au tuteur, c'est d'accompagner l'étudiant dans son travail, et de lui donner un *feedback*[22]. Le tuteur n'occupe pas les OT par de l'enseignement ou de l'évaluation. Le tuteur accueille, appuie, aide les étudiants à organiser leur travail. Mais là encore, libre à lui de définir les modalités de fonctionnement du tutorat. Nous avons choisi de donner à la fonction de tuteur l'action de conseiller tel que défini par le CRAPEL dans les limites offertes par le cadre institutionnel. En outre nous intégrons les composantes motivationnelles au modèle de tutorat. En effet, que ce soit chez Carré,

[22] Dans les dernières recommandations venues de la présidence de l'Université A, c'est l'étudiant qui donne du *feedback* de son travail (voir annexe 1).

Barbot, Laurillard et dans les recherches du domaine de l'autorégulation dans l'apprentissage (voir Partie 3), la motivation est posée comme un moteur de l'action. L'autorégulation ne se fait que si l'étudiant est motivé à agir.

Dans ces conditions, le tuteur est un acteur de l'éducation aux multiples compétences. Pour Barbot et Camatarri (1999), la médiation humaine dans ce type de contexte fait appel à de nombreuses compétences. Nous les résumons : compétence socioculturelle (identification du monde qui l'entoure) ; compétence disciplinaire et interdisciplinaire (savoir de son domaine d'enseignement et de beaucoup d'autres) ; compétence métacognitive (contrôler sa propre formation, s'adapter) ; compétence pédagogique (concevoir et monter des projets, adopter son rôle) ; compétence psychologique (flexibilité dans la relation avec ses pairs ou avec les apprenants) ; compétence sémiotique (utilisation de nouveaux langages, communication technologique). Ces compétences ne sont pas acquises sans apprentissage, elles sont indispensables pour une professionnalisation de l'accompagnement à l'apprentissage. Or, nous avons reçu cette formation et nous voulons la mettre à profit de manière constructive.

La mission que nous voulons donner au tuteur dans le dispositif des UE de langues à l'Ecole C n'est pas de reprendre le modèle de dialogue de la maïeutique de Platon dont Barbot et Camatarri (1999) et Laurillard (1993) ont déjà montré les limites. En effet se mettre dans la position de Platon pour «accoucher les âmes» c'est conserver une position de maître, position contraire à celle de qui veut accompagner une personne qui est à la recherche d'elle-même. Platon posait les questions qui menaient nécessairement à un résultat qu'il avait prévu, il obligeait le disciple interrogé à adhérer à sa rhétorique. Autrement dit, ce n'est pas la fonction du tuteur que de poser des questions dont il a déjà la réponse. Au contraire, le tuteur évite d'amener l'étudiant à un modèle qu'il aurait élaboré. Il mène les étudiants à trouver leur propre modèle et c'est pour cela qu'il part du travail effectué par les étudiants et pas d'un questionnaire préétabli. Le questionnement peut notamment servir le tuteur à se former un diagnostic sur les représentations des étudiants. Le questionnement se fait dans le sens de donner l'occasion à l'étudiant d'expliciter ses choix en termes de culture langagière, de culture d'apprentissage et de compétences méthodologiques, et il se fait aussi dans le sens de rendre les phénomènes de l'apprentissage de l'apprenant plus compréhensibles par le

tuteur (Gremmo, 1995). Mais la modalité de travail du tuteur, comme celle de conseiller, est aussi de l'ordre du déclaratif. Le tuteur informe, suggère, propose et adapte son discours en fonction de l'évolution des interactions verbales qu'il développe avec les étudiants. En outre, l'assertion permet au tuteur d'introduire de nouvelles représentations chez l'étudiant (Gremmo, ibid.). Enfin rappelons-le, l'apport d'informations par le tuteur fonctionne comme catalyseur de processus cognitifs et paraît être un élément de la solution aux problèmes de motivation et de régulation de l'apprentissage.

2.5.2. Tutorer

2.5.2.1. Fonctions du tuteur

D'après ce que nous avons dit du modèle de tutorat que nous voulons appliquer, tutorer c'est :

- Recevoir les étudiants par groupes ou individuellement lorsque cela est possible dans une optique d'accompagnement de l'apprentissage ;
- Travailler en coopération les représentations sur trois axes, culture langagière, culture d'apprentissage, méthodologie ;
- Agir par l'interaction dans le dialogue qui doit avoir les caractéristiques suivantes : adaptabilité des participants car aussi bien le dispositif que l'apprentissage sont en construction, narrativité car c'est l'apprenant et ses décisions et démarches qui sont au centre de l'attention, réflexivité car l'analyse porte sur la régulation de l'apprentissage par le recul;
- Partir des comportements, actions et discours de l'apprenant relatifs aux activités liées au travail dans une unité d'enseignement en général ;
- Procéder par écoute, questionnement, assertion, information, *feedback*;
- Mener les apprenants de langue étrangère à se réguler dans l'apprentissage, en particulier approcher la question de la motivation avec les étudiants ;
- Mener les étudiants à prendre en charge une partie de leur apprentissage en milieu institutionnel.

2.5.2.2. Fonctionnement du modèle de tutorat

Dans un premier temps, nous posons quelques définitions importantes pour la compréhension du fonctionnement du tutorat. Dans un deuxième temps, nous expliquons les modalités de l'orientation par tutorat dans le dispositif.

2.5.2.2.1. Quelques définitions

Dans les UE de langues étrangères, le conseil du tuteur part du travail effectué à partir de l'objet majeur de l'UE: le travail indépendant. Ce travail indépendant compte activité individuelle et tâche de groupe.

Activité : Nous comprenons l'activité comme elle est définie par le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, 2003), c'est-à-dire caractérisée par des opérations cognitives, des exercices concrets ou des supports. Mais elle peut être aussi la coordination de ces trois éléments dans une même entreprise d'apprentissage. L'activité se situe dans l'une des 3 phases d'apprentissage de la langue, la découverte (prise de conscience des phénomènes liés à la langue, lecture d'un document écrit par exemple), la systématisation (entraînement à la mise en habitude, acquisition, la consultation d'un dictionnaire en ligne par exemple) et l'utilisation (mise en pratique en situation réaliste, une traduction par exemple). Cette occupation du temps par l'étudiant peut se réaliser en divers endroits et divers moments de l'environnement en question de notre recherche, en contact ou pas avec l'enseignant-tuteur ou l'établissement de formation. C'est la distinction travail en contact et travail indépendant.

Dans le dispositif, les activités sont choisies soit par l'enseignant dans la gestion des cours en présentiel, soit par les étudiants dans la perspective d'un travail indépendant, mais toujours dans le cadre concret du programme institutionnel. Discuter les activités concrètes d'apprentissage de la langue dans le tutorat est indispensable car c'est par les activités que se dévoilent les représentations des étudiants sur leur culture langagière et didactique. Coopérer dans l'analyse des activités est un partage des responsabilités de régulation dans l'apprentissage, une phase transitoire qui doit mener à l'autorégulation des étudiants pour apprendre la langue et un grand nombre de langues.

Tâche : dans l'enseignement des langues, une tâche est un ensemble cohérent d'activités qui débouche sur une situation de communication qui tient compte de tous les paramètres de la communication. Au contraire de l'activité qui est langagière, la tâche fait appel à d'autres compétences nécessaires à la communication. Normalement elle est exécutée en groupe, «entre pairs», car pour qu'il y ait communication humaine, il faut au moins deux personnes qui interagissent. Cette définition correspond à celle du dictionnaire de FLES (Cuq, ibid) qui rappelle que la même définition est utilisée par le CECR (2001), associée à la centration sur l'apprenant, dans une perspective actionnelle. Les rédacteurs du dictionnaire soulignent l'importance de «*croiser une analyse fine du support avec des objectifs (en termes d'appropriation) afin de susciter des activités langagières riches, tout en étant attentif au dispositif spatio-temporel et humain*» dans la conception d'une tâche. Etant donné que la tâche est un complexe intégré (de la définition d'objectifs au résultat final, par prise de décisions individuelles et collectives), elle fournit un grand nombre de paramètres d'environnement et de régulation d'apprentissage des étudiants et devra par conséquent occuper une bonne part des entretiens d'OT.

De par sa structure et son organisation de travail, la tâche oblige les membres du groupe à se réunir, se justifier, expliquer leurs options et négocier le sens des actions et activités qui doivent mener à un résultat final. Cette obligation conditionne le bon fonctionnement du groupe, le bon déroulement et l'achèvement de la tâche. En permettant aux membres du groupe de s'exprimer et de s'affirmer, la tâche est l'occasion d'une négociation des positions/rôles/statuts dans le groupe. Là, l'enjeu est très important car il concerne l'image que chacun a de lui-même, image qui forge ou renforce la motivation à la tâche. En ce sens, la tâche est médiatrice de motivation, et le tutorat un moment privilégié pour l'exprimer. À travers la gestion de la réalisation de la tâche se gère la motivation des membres du groupe. Dans le modèle de tutorat que nous avons choisi, le tuteur ne vise pas l'application d'un idéal de fonctionnement du travail en groupe, il agit en observateur attentif et soucieux, il tient compte avant tout des caractéristiques motivationnelles du groupe dans son ensemble et de chacun des membres avant d'intervenir

Dans le cas concret de notre recherche, la tâche consiste en une présentation (sorte d'exposé) en groupe à un auditoire (le reste de la classe), d'un thème de culture

attachée à la langue étrangère et faisant partie de la matière de l'UE. Le thème fait d'abord l'objet d'une recherche puis d'un traitement et d'une réorganisation afin de pouvoir être communiqué oralement. Cela implique des activités comme la recherche d'informations, leur compréhension, la synthèse, la présentation.

Travail indépendant : Le travail indépendant correspond au travail réalisé dans des activités effectuées hors contact avec l'enseignant ou le tuteur. Dans le dispositif, cela ne fait pas seulement référence à un éventuel travail commandé par l'enseignant, comme le suggèrent les dernières recommandations du président de l'Université A (voir annexe 1), mais à des exercices choisis et/ou élaborés par l'étudiant, en fonction d'objectifs liés au programme dont ceux de la tâche de groupe. La difficulté pour le fonctionnement du tutorat réside dans l'absence totale de préparation des étudiants à ce type d'apprentissage autodirigé.

Le travail indépendant, sur un projet individuel ou de groupe, est l'occasion pour les étudiants de rendre visibles leurs capacités, pas celles qui sont prédéfinies dans le cadre du programme de la discipline, égales pour tous, mais celles qui font qu'ils sont des individus qui s'autorégulent, quelles que soient les caractéristiques de cette autorégulation.

La tâche, le travail indépendant et les activités sont des occasions de donner à observer les capacités adaptatives de chacun, selon des objectifs et stratégies ajustées au long du semestre. Ce qui est en jeu dans une activité, dans le travail indépendant ou dans la tâche, ce sont des compétences par rapport à une orientation choisie, des capacités à se réguler, la motivation pour le faire, et non une performance par rapport à un résultat prédéterminé par une institution. Le tutorat sert à réfléchir à ces points précis de l'apprentissage.

2.5.2.2.2. Modalités du tutorat dans le dispositif

Dans le dispositif mis en place pour les UE de langues étrangères, les sessions de tutorat présentiel, désignées officiellement OT (Orientação Tutorial), fonctionnent sous la forme d'entretiens de conseil. Elles se déroulent dans des salles de cours mais peuvent aussi se dérouler dans des salles aménagées à des fins autres que les cours magistraux de façon à obtenir un cadre spatial facilitant l'échange en tête-à-tête ou avec

les groupes. Les étudiants exposent le travail effectué, font une évaluation des situations d'apprentissage auxquelles ils se sont confrontés entre les deux sessions de tutorat et des problèmes rencontrés. S'il est nécessaire, le tuteur aide à formuler des critères pour l'évaluation du travail. Si les étudiants n'ont pas défini les prochaines étapes, le tuteur suggère la définition d'objectifs pour les semaines qui suivent.

Le tuteur reçoit les étudiants par groupes de travail constitués selon des affinités et pour les besoins d'une tâche liée au programme de l'UE. Nous pensons qu'aller contre les motivations des membres du groupe peut être contreproductif pour l'ensemble de la démarche de la tâche, c'est pourquoi nous pensons que l'affinité entre les membres d'un groupe est un critère acceptable de formation des groupes. Les raisons du choix d'un fonctionnement en groupe sont les suivantes : l'offre de 5 h d'OT par étudiant au long du semestre, comme stipulé dans la fiche descriptive de l'UE, est matériellement impossible pour une promotion de plus de cinq étudiants car cela représenterait un total d'heures pour le tuteur incompatible avec le nombre d'heures de la distribution de service (son emploi du temps). L'idée d'un accès libre individuel aux OT est impossible. Si nous nous en tenons au calcul mathématique de la présence en OT, nous vérifions par exemple que dans le tutorat mis en place pour notre recherche, l'étudiante qui a le plus comparu aux OT ne totalise que 58'46'' à la fin du semestre (voir annexe 4), loin des 5 heures recommandées dans les programmes et les orientations institutionnelles. Nous verrons dans l'analyse des données ce qu'en disent certaines étudiantes. La participation hebdomadaire obligatoire peut aussi paraître peu conforme à la préparation à l'autorégulation et ne ressemble pas aux formations en auto-apprentissage où l'apprenant décide des moments de rencontre avec le conseiller. Cependant, dans notre recherche, nous avons gardé la possibilité, pour les étudiantes qui le souhaitaient, de rencontrer la tutrice individuellement si elles en faisaient la demande.

Dans la phase d'exploration de notre recherche, que nous décrivons plus loin, nous avons observé que si aucun thème de travail d'OT n'est préétabli avec le tuteur, la nécessité de recourir aux OT dépend uniquement de l'avancée de la tâche des groupes, ce qui peut apporter des problèmes d'organisation si trop de groupes ont besoin de participer à une OT le même jour. Dans la phase définitive de la recherche, afin de garantir une rotation de tous les groupes sans exception et de mettre à la disposition des étudiantes le temps imparti par le programme, il a été demandé à chaque groupe de

participer aux OT toutes les semaines et de bénéficier ainsi régulièrement d'un temps hebdomadaire d'OT.

Ce mode de fonctionnement en groupe dans les sessions d'OT présente certains inconvénients. Premièrement, nous pouvons nous interroger sur ce qui fait la différence entre la tâche du groupe et les activités de travail indépendant individuel. Peut-on travailler l'orientation du travail de la tâche et du travail en individuel dans un même espace-temps ? La méthode de travail pourrait sembler être en contradiction avec la préoccupation de donner un accompagnement individualisé ou différencié aux étudiants.

En effet, même en groupe, la perspective sur la tâche n'est pas égale d'un membre du groupe à l'autre. Chaque membre du groupe est un cas individuel d'apprentissage malgré des objectifs communs et une culture d'apprentissage souvent commune. Mais deux des objectifs de travailler la tâche de groupe dans les OT est de faire assumer des responsabilités des uns face aux autres et de rendre les uns et les autres assertifs sans imposer. Il s'agit en substance de mener les étudiants à développer des compétences de travail au milieu d'un collectif, d'avoir une participation sociale, de respecter des opinions diverses, de prendre part à la confrontation d'idées. Il n'est donc pas contradictoire pour les membres d'un groupe de devoir se justifier devant les autres membres du groupe, au contraire puisque cela constitue un objectif du travail en groupe. En même temps, il est question pour le tuteur de parvenir à consolider la cohérence ou susciter la cohérence dans l'organisation du groupe et des activités qui mènent à la tâche. En tant qu'ensemble cohérent, le groupe doit être reçu et entendu par le tuteur comme une entité, même s'il ne s'exprime pas d'une seule voix, la cohérence étant un processus de négociation constante des rôles. Le tuteur devient coresponsable du bon fonctionnement des équipes formées pour travailler ensemble car c'est son devoir de conduire les étudiants à développer des compétences de travail en groupe.

La tâche se pratique entre pairs, mais un avis extérieur, comme celui du tuteur, peut être enrichissant, surtout dans un cadre éducatif. Par le dialogue, le tuteur peut contribuer à créer ou conserver la cohésion du groupe afin que les objectifs de la tâche et l'évaluation ne soient pas mis en péril. Le tuteur est à l'écoute des motivations de tous les membres du groupe et des problèmes qu'ils rencontrent. Toutefois, cette mission du tuteur est une contribution à la régulation et non pas au contrôle.

Quant à la conciliation de deux chantiers dans les sessions d'OT, d'un côté la nécessité de travailler la tâche et de l'autre celle de s'occuper du travail individuel, la flexibilité et l'absence de grandes formalités entre les étudiants et le tuteur font que la présence en tutorat permet des raccourcis et que le traitement des deux aspects du travail se fait sans difficultés majeures.

A cet égard, nous pouvons aussi questionner la notion de travail indépendant. L'institution donne ces recommandations quant au travail indépendant et les enseignants adaptent ces recommandations à leur propre notion de ce que peut être ce travail indépendant. Le travail indépendant se résume souvent, dans l'esprit des étudiants et des enseignants, à un travail qui n'est pas autonomisant. Lorsque les UE ne sont pas envisagées comme une préparation à un apprentissage autorégulé ou un travail personnel autonome, des moments d'apprentissage ne sont envisagés que comme des activités prédéfinies par les enseignants. Ce type de travail indépendant est à l'opposé de notre conception du travail indépendant autonomisant et à l'autonomie de l'étudiant. Les étudiants et les enseignants qui ne sont pas habitués à ce que le travail indépendant soit autonomisant sont parfois réticents à cette idée de travail autonome et préfèrent se réfugier dans leurs habitudes du «devoir à la maison» (Holec, 1990).

2.6. Limitations du dispositif des UE de langues étrangères

Les quatre remarques qui suivent illustrent des ordres de limitations à la concrétisation des objectifs du dispositif en présence.

Première remarque, nous avons effectivement pu constater sur simple observation que la répartition d'ECTS a été faite de manière très variable d'une filière à un autre à l'Université A ; ce qui rend difficile, pour les étudiants, la construction d'un cursus différencié et la mobilité interne. Par exemple, un étudiant, pour compléter son emploi du temps peut désirer ou avoir besoin d'une option de langue qui lui apporte 6 ECTS. Or l'aménagement des crédits est faite de telle façon qu'il peut ne trouver que des disciplines à 5 crédits. Grâce à la mobilité interne à l'université, il pourrait effectuer des choix dans d'autres unités organiques de l'institution. Cependant nous avons souvent constaté que pour des questions de nombre de crédits, l'étudiant peut ne pas trouver l'option qu'il souhaite au départ.

Deuxième remarque, la multiplication des heures de travail par semestre due aux heures de tutorat est parfois si élevée pour l'enseignant qu'elle amène à l'élimination du système de tutorat en présentiel ou oblige à un tutorat par grands groupes. Par exemple, si dans une discipline de langue sont prévues 4h de tutorat en présentiel par étudiant sur un semestre, et que le nombre d'étudiants inscrits à cette discipline est de 35, il devient effectivement impossible d'assurer le tutorat. En effet 35 étudiants représentent 140h de tutorat pour l'enseignant, une moyenne de 10h/semaine si 8 groupes de 5 sont constitués; ce qui élève considérablement le nombre d'heures de service hebdomadaire. En théorie, la législation en vigueur prévoit un maximum de 12 heures de cours hebdomadaires par enseignant. Pour le tutorat, il se voit dans l'obligation d'opter pour un tutorat en groupes ou d'éliminer simplement le tutorat, ou encore de ne pas le rendre obligatoire.

Troisième remarque, Veiga Simão et al. (2008) rapportent que des enquêtes sur certaines formes de tutorat ont été menées auprès de tuteurs et étudiants. Ces études montrent, entre autres résultats, que les tuteurs se plaignent de leur manque de préparation au tutorat et les étudiants se plaignent que le tuteur et l'enseignant d'une discipline soit la même personne. Au cours de notre activité professionnelle, nous avons pu entendre le même discours des étudiants. De plus, les étudiants se plaignent du caractère obligatoire du tutorat présentiel. Ces résultats illustrent la nécessité de continuer à questionner le dispositif et son adéquation au contexte.

Quatrième remarque, nous avons déjà souligné le fait qu'un changement de paradigme n'est pas forcément une révolution. C'est une transformation qui peut durer sur le long terme. Par conséquent, une période de transition abrite plusieurs paradigmes d'un même objet, comme c'est le cas dans certaines réformes de l'enseignement. Il n'est donc pas étonnant de rencontrer des conceptions différentes d'un même objet dans un même espace-temps. Cela s'explique par exemple par une résistance à la nouveauté ou un refus de la nouveauté. Si une modification est sentie comme une menace, s'installe une sorte de résistance des défenseurs d'un paradigme ancien à des visions différentes du monde. Porcher (2005) dénonce aussi le vide de certaines réformes non accompagnées par la volonté des enseignants de s'adapter. En ce qui concerne la mise en application du projet de Bologne, Amaral et Veiga (2009) voient plus un changement de formes que de fonds. Concrètement, le changement de paradigme a atteint la

structure des institutions universitaires mais pas forcément les pratiques pédagogiques. En soi, la résistance n'est pas un défaut. Par contre si l'on confond la résistance de l'esprit avec l'esprit de résistance, le débat sur une possible évolution entre dans une impasse, et l'incohérence dans le dispositif pourrait devenir dysfonctionnement. Si un tuteur se voit pas la nécessité et l'efficacité du travail dans le tutorat, il l'abandonne et n'accomplit pas l'UE qui lui est confiée.

Ces 4 limitations sont des contraintes sur le dispositif : l'autonomie des étudiants peut être contrainte par des questions contingentes comme celles des ECTS, l'accompagnement individualisé en tutorat présentiel est parfois contraint au travail de groupe à cause de la formule de calcul des heures de contact, le rôle de tuteur n'est pas questionné et les étudiants se sentent limités en termes d'autonomie pensée comme indépendance, les pratiques pédagogiques ne tiennent pas forcément compte des changements de paradigmes, limitant les étudiants dans leurs possibilités de travailler certaines compétences et d'atteindre certains objectifs avec l'appui d'un tuteur, les heures de tutorat sont parfois complètement abandonnées. Toutes ces contraintes limitent ici encore les potentialités du dispositif et son efficacité.

Synthèse : Les dispositifs pédagogiques sont des agencements de moyens humains et matériels au service d'un apprentissage qui trouve un équilibre grâce à des processus et des relations entre ses éléments. Le dispositif décentralise son objet pour le répartir entre ses éléments. Il privilégie le relationnel dans l'acquisition du savoir Le dispositif est assez uniforme pour toutes les UE de l'Ecole C. Cependant il existe des variantes dues à plusieurs facteurs. D'une part, des conceptions différentes du rôle et de la fonction du tuteur ainsi que des pratiques différentes engendrent des modèles de tutorat différents. D'autre part, la notion même de dispositif favorise l'innovation et l'autonomie dans l'action éducative. Mais dans les deux façons de concevoir le tutorat en présentiel existe un dénominateur commun, privilégier un accompagnement individualisé et donner des conditions d'autonomie aux étudiants. Nous avons privilégié l'entretien ou dialogue comme caractéristique principale de l'action de tutorer.

Le dispositif des UE où nous menons notre recherche est un dispositif pédagogique de coopération. Il allie la formation en présentiel à la formation en travail

indépendant, dans une coopération entre les différents acteurs de l'institution éducative. Le dispositif favorise l'autonomie des apprenants et respecte les individus en tant que sujets actifs de leur apprentissage d'une langue étrangère, assumant et exécutant les engagements pris par les gouvernements successifs. Le tutorat est conçu sur le modèle de conseil des formations autodirigées de façon à fournir aux apprenants un temps de réflexion sur l'apprentissage. Il porte principalement sur les activités, la tâche et le travail indépendant. Le dispositif respecte les objectifs tracés par l'Ecole C, tout en préconisant et incitant les étudiants à une plus grande autonomie dans et pour leur apprentissage, par l'autorégulation et la motivation, notamment dans les moments de tutorat.

Dans le cas des unités d'enseignement de langues étrangères de l'Ecole Supérieure C, le modèle de tutorat se rapproche fortement du modèle de conseil élaboré par le CRAPEL (Gremmo, 1995) pour l'apprentissage autodirigé des langues étrangères. Nous gardons du tutorat qu'il est un espace de dialogue qui fonctionne comme fonctionne l'entretien de conseil défini par le CRAPEL. Nous avons montré l'importance du dialogue tuteur-étudiant comme passerelle de transfert des responsabilités de l'apprentissage, dialogue que nous voulons action, dont nous voulons qu'il soit un travail de déconstruction, déconditionnement et construction, reconstruction de modèles d'expériences sur la base de principes de tutorat proposée par le tuteur. Dans le dispositif, le dialogue doit donc permettre la transition de pratiques d'hétéro-formation à des pratiques d'auto-formation.

Enfin, dans ce dispositif, l'étudiant est conduit à construire lui-même son apprentissage en coopération avec d'autres acteurs de l'éducation. Préparer les outils d'un apprentissage semi ou autodirigé (équipement, contenus, compétences, objectifs, projet ou programme de travail) est l'ambition du dispositif institutionnel des UE de langues à l'Ecole C. Pour cela, la motivation et l'autorégulation sont des éléments indispensables.

Nous avons vu aussi que le milieu institutionnel n'est pas un obstacle à la responsabilisation de l'apprenant pour son apprentissage. Le dispositif oblige l'étudiant à adopter une attitude responsable, c'est-à-dire à avoir un rôle actif dans son apprentissage, une prise en charge de son propre apprentissage mais aussi

d'engagement, de volonté d'apprendre, d'enthousiasme que Carré (2005) a appelé «apprenance». Or le comportement actif et la prise en charge font appel, en autres besoins, à la motivation d'une part, l'autorégulation d'autre part. Les recherches actuelles sur les questions liées à l'action humaine (Heckhausen et Heckhausen, 2008) suggèrent que l'action humaine en général a deux fondements principaux, le besoin de contrôle et l'organisation des motivations pour s'engager ou se désengager. Autrement dit, la régulation et la motivation sont à la base de l'action dans l'interaction sociale.

Dans la prochaine partie, nous faisons un état des recherches sur la motivation et l'autorégulation. En effet, nous avons vu que la motivation et l'autorégulation sont convoquées dans le nouveau rôle de l'étudiant. Nous savons dans de nouvelles pratiques pédagogiques de nouvelles attitudes sont requises. Un étudiant ne prend pas part entière à son apprentissage et ne prend pas la place qu'il devrait dans un dispositif complexe où il doit participer de diverses manières s'il n'est pas motivé à le faire, pas plus qu'il ne s'autorégule. Nous allons voir l'importance que la motivation et l'autorégulation prennent dans son apprentissage.

PARTIE 2. Motivation et autorégulation

Chapitre 3. Motivation

Aussi bien dans le monde de la formation que dans le monde du travail, le terme «motivation» est un terme polysémique, instrumentalisé, souvent confondu avec l'idée positive d'engagement volontaire et soutenu dans une tâche. Or la motivation est objet d'études car elle ne va pas de soi, ni pour les chercheurs ni pour les individus qui veulent former ou se former, pas plus pour ceux qui travaillent ou orientent le travail des autres. Un individu peut être motivé par la réussite ou par l'échec. Ce qui est motivant aux yeux des uns ne l'est pas forcément aux yeux des autres. Une activité en classe peut-être ennui pour certains étudiants ou occasion d'enthousiasme pour les autres.

En lisant les chercheurs qui travaillent dans le champ de la motivation, nous découvrons un vaste travail de recherche. Parler de l'origine d'une thématique de recherche c'est se positionner par rapport à cette recherche. Des études sur la motivation font état de la pensée philosophique sur la matière de l'antiquité grecque jusqu'aux siècles les plus récents (Fenouillet, 2003, Mucchielli, 1981), en passant par les débuts de la pensée dite moderne, mais nous ne choisissons que la période contemporaine afin de limiter notre champ. En effet, notre réflexion s'appuiera sur des perspectives qui traversent la fin du XIXème siècle, mais surtout le XXème siècle, et dont la progression nous amène jusqu'à aujourd'hui. Les théories sur les questions de motivation humaine sont variées et nombreuses. Elles occupent des courants des champs de recherches sociologiques, biologiques et psychologiques pour être opérationnalisées, grâce à la psychologie, la psychologie sociale en particulier, dans les domaines de l'éducation, de la formation, du travail.

3.1. Définition

Dans son ouvrage, Fenouillet (2003) montre l'ampleur et la diversité des recherches sur la motivation. Se plaçant dans une perspective psychologique, Fenouillet reprend les grandes lignes qui conduisent à l'état actuel des principaux domaines de cette recherche et des domaines d'application, à savoir le travail et l'apprentissage. Tout d'abord nommée instinct puis drive, besoin, habitude, énergie, attitude, parmi bien d'autres selon la perspective d'approche de la problématique, la notion traitée évolue

vers ce qui est nommé, de façon désormais stable, motivation. C'est avec l'arrivée de la psychologie cognitiviste dans les années 60, que la motivation occupe le champ de l'étude du comportement humain. Depuis, on est resté dans ce que Fenouillet nomme «l'ère de la motivation» (ibid.). En effet, il semble que la notion et la désignation soient stabilisées. L'auteur reprend les grands chercheurs qui ont laissé leur nom à des théories de la motivation ou aux concepts clés qu'ils ont apportés à l'étude des phénomènes liés aux processus de motivation, chercheurs que nous retrouvons dans d'autres ouvrages ou travaux sur l'état des lieux de la recherche sur la motivation (Franken 2002, Veiga Branco 2004).

Dans un sens courant, la motivation est l'apport de motifs ou raisons d'agir. Selon le Trésor de la langue française informatisé (Tlfi), le terme est un dérivé de motiver, attesté au XVIIIème siècle et signifie alors, donner une raison ou servir de raison, de motif. En psychopédagogie, c'est l'«ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre»[23].

La définition générale de motivation la plus souvent admise dans les études sur la motivation est celle de Vallerand et Thill et date de 1993 (Fenouillet, 2003):

> «Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement».

Nous proposons la définition de Fenouillet[24], basée sur la première définition mais retravaillée:

> « La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action»

[23] Récupéré le 26 janvier 2012 du site du Tlfi: http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1637792070;

[24] Récupéré le 29 juillet 2011 sur le site de Fabien Fenouillet, Professeur de psychologie cognitive : http://www.lesmotivations.net/spip.php?page=apropos

La motivation est «un construit hypothétique», cela montre combien elle reste une abstraction, un concept qui n'est pas fermé. C'est une fondation pour une construction complexe (facteurs internes et externes impliqués et imbriqués comme nous le verrons) et qui prend en considération causes et conséquences du phénomène. La définition de Fenouillet précise le caractère avant tout personnel, individuel de la dynamique du phénomène. Etant plus précise, c'est celle que nous retenons pour notre étude.

Carré (2001) fait référence à la définition de Vallerand et Thill pour retenir en particulier qu'elle concerne l'«aspect dynamique des relations entre l'individu et son environnement». Nous insistons sur l'aspect dynamique que contient cette conception de la motivation car c'est surtout cette interaction qui importe dans la relation tuteur-étudiant. Cet aspect détermine aussi la variabilité du phénomène, sa perméabilité et sa sensibilité à l'environnement. Il nous semble que comprendre la motivation dans un sens plus statique, ce serait accepter que la motivation est un objet sans vie, sans énergie ou encore un point source, fixe et originaire de tous les autres et de tous les processus. En somme elle n'entrerait pas dans le domaine de la formation car elle serait stable ou déterminée une fois pour toutes.

Pour Vallerand et Thill, la motivation est un ensemble de forces dont on devine mal l'origine, mettant sur le même plan forces internes et forces externes. Fenouillet différencie également force et détermination, et nous pouvons distinguer nettement la dynamique interne désignée force, des facteurs ajoutés qui peuvent ne pas être des forces, et dont la nature est aussi bien interne qu'externe. Enfin, Fenouillet ajoute la distinction entre comportement et action. En effet, nous pouvons supposer qu'un comportement peut être caractérisé par l'absence d'action.

Quant aux phases d'action et de comportement où se manifeste la motivation, Fenouillet reprend celles données par Vallerand et Thill : déclenchement (modification comportementale), direction (finalité), intensité (effort), persistance (comportement sur la durée). Pour notre étude, les définitions de Vallerand et Thill et de Fenouillet ont l'avantage de pouvoir englober toutes les autres théories de la motivation. Ces définitions se retrouvent dans les théories du champ d'étude. Nous les présentons dans la partie suivante.

3.2. Théories du champ de la motivation

Nous avons relevé des théories de la motivation qui placent la motivation dans des perspectives individuelles de la motivation. Il existe aussi des théories qui ont une approche plus groupale de la motivation. Nous traiterons les premières dans une partie puis les secondes dans une autre partie.

3.2.1 Les théories de la motivation individuelle

3.2.1.1. Les théories issues de l'attribution

D'après Fenouillet (2003), les théories de l'attribution doivent leur renommée à la psychologie, à travers Heider et Weiner entre autres (Fenouillet ibid). Ces théories établissent que la personne humaine attribue des causes et des effets internes ou externes à ses actions et comportements et à ceux des autres, toute personne attribue des intentions et des dispositions à l'action des autres. Les causes se situent sur trois axes, celui de l'origine du contrôle des causes, celui de la stabilité des causes et celui de la contrôlabilité des causes. Ceci fournit à l'individu une dimension de la possible variabilité de chaque situation rencontrée et ainsi détermine ses réactions face à elle et de là une motivation vers le succès ou pas.

Ce processus psychologique peut être utilisé par la personne pour se justifier. Par exemple, un étudiant cherchera la raison de son échec : un facteur interne possible, son manque de travail ; un facteur externe, l'enseignant n'a pas donné assez de temps pour exécuter le travail. Cette quête de sens réduit par exemple l'incertitude ou le manque d'assurance, et permet d'attribuer des causes à des phénomènes que l'individu ne contrôle pas. De cette façon, il diminue sa part de responsabilité dans l'échec. Dans le domaine de l'éducation, l'impact d'un tel comportement sur l'apprentissage est donc important.

Ces théories expliquent aussi que les émotions servent de motif à l'action ou à l'inaction. En effet, la perception et l'examen que fait l'individu de résultats obtenus et ce à quoi il attribuera ces résultats, influencent la motivation pour le même type d'activité avenir. La mémoire que l'individu a d'une expérience oriente son choix de causes, tout comme l'environnement. Si un apprenant a ressenti un inconfort à l'issue

d'une activité, une fois remis dans une situation similaire, il s'esquivera ou changera de stratégie d'action.

Par ailleurs, l'effort étant un facteur instable d'origine interne à l'individu, il sera plus confortable pour l'apprenant d'attribuer un échec à son manque d'efforts qu'à son manque de capacités. Effectivement, la perception d'un manque de capacité ferait de son échec un défaut de la personne et non de circonstances variables, ses efforts. Si un apprenant en échec se trouve en présence d'apprenants qui réussissent, il peut percevoir son propre échec comme le résultat de son incompétence, la force de l'*ego* étant plus importante là où la compétition est forte. Il peut aussi ressentir que la cause de l'échec est due au rejet de l'enseignant envers lui. Si toute personne attribue des intentions et des dispositions à l'action des autres, et que cette personne arrive à la conclusion que l'action des autres est plus intentionnelle que due aux circonstances, cela aura des effets sur son rôle d'apprenant. Autre exemple, si une personne découvre qu'elle n'a pas de contrôle sur une situation et que cette confrontation est pour elle insoutenable, elle cherchera à se déculpabiliser par le processus déjà décrit. Les forces en jeu, personnelles et environnementales ont permis à Heider de mettre l'accent sur les causes internes de l'action. La théorie de l'attribution n'est pas prédictive, elle est explicative. Autrement dit, elle ne permet pas de diagnostiquer mais elle permet après coup de comprendre la motivation. Il est donc intéressant d'obtenir des indices d'explication après l'action ou le comportement.

3.2.1.2 Les théories humanistes

Les théories humanistes, de Rogers et Maslow entre autres (Fenouillet, ibid.), renvoient à un autre courant psychologique où l'être humain est considéré comme individu volontaire et désireux de satisfaire une ambition de perfectibilité humaine. L'être humain s'auto-actualise car c'est dans sa nature, il tend vers son perfectionnement, la motivation est donc un besoin. Le concept de soi est aussi très présent dans ces théories car l'être humain est son propre centre d'intérêt. La «pyramide des besoins» est l'un des résultats des études de ce courant (Fenouillet ibid.). C'est une proposition de classement des besoins les plus basiques, comme la faim ou la soif, aux moins basiques, comme la réalisation de soi, le besoin le plus basique représentant une priorité dans la hiérarchie des besoins à satisfaire. Ces besoins créent en quelque sorte la

motivation. Les théories humanistes ont donc une conception innéiste de la régulation de l'individu, mais comme la pyramide des besoins le montre, plus les besoins sont positionnés dans le haut de la pyramide, plus ils s'expliquent en termes de motivation. Ces théories concilient donc les questions biologiques à des questions psychologiques et tendent à affirmer les déterminants internes de l'individu comme facteur de motivation le plus fort. Dans cette optique, l'être humain agit donc pour se réaliser et de façon hiérarchique, sans perdre «de vue» ses émotions et ses besoins les plus basiques. Dans ce cadre, l'apprentissage est une réalisation supérieure de soi vers lequel on tend lorsque l'on s'est délivré des autres besoins.

3.2.1.3. La théorie bi-factorielle

Mise au service du monde du travail car explicative de certaines situations problématiques, la théorie bi-factorielle d'Herzberg est une théorie binaire des facteurs de la motivation qui classifie les facteurs de satisfaction, et d'insatisfaction des travailleurs (Fenouillet, ibid.). Dans la première classe, nous trouvons les facteurs motivationnels. La deuxième comporte les facteurs environnementaux. Dans la première des facteurs contrôlables, et dans la deuxième ceux qui ne dépendent pas de soi. Les deux catégories ne se mélangent jamais et se présentent donc comme des éléments à tenir en compte dans l'explication de la prédiction de la satisfaction. Elle montre qu'il existe aussi des facteurs sans aspects motivateurs. Enfin elle montre l'importance de facteurs internes pour la régulation des comportements et le besoin d'accomplissement pour obtenir la satisfaction. Pour nous, l'apport de cette théorie se situe dans les conclusions qu'Herzberg a tirées de ses expériences : la motivation n'entre pas dans les facteurs d'insatisfaction donc là où le contrôle ne dépend pas de l'individu et que les facteurs externes ne sont pas motivateurs.

3.2.1.4. La théorie Valence, Instrumentalité, Expectation (VIE)

Dans la théorie VIE de Mc Clelland, la valence est la valeur affective ou récompense dues au résultat, l'instrumentalité est le rapport niveau de performance-résultat et l'expectation est le rapport effort-performance (Fenouillet, 2003). Fenouillet reproche à cette théorie les notions trop vagues d'effort et de résultat. Mais selon Michel (1994), cette théorie permet de prévoir le comportement d'un individu selon ses aptitudes. Les aptitudes sont des données de la personnalité qui contiennent le niveau

d'expectation- ce que je pense pouvoir faire- et les capacités- ce que je sais faire. Cette formule peut expliquer la motivation par la prévision de pouvoir réussir d'un apprenant. L'étudiant, s'il trouve ou s'il est orienté pour mettre à jour ses aptitudes peut faire des choix.

3.2.1.5. Le modèle de Mucchielli

Il nous a semblé important de présenter ce modèle, encore que brièvement, car il est présenté par l'auteur comme une synthèse de ce qui existe déjà dans le champ de la motivation dans les années 80 et se veut une proposition. En effet, Mucchielli présente un modèle synthétique et engagé. Prendre conscience de l'un des niveaux de motivation, c'est comprendre tous les niveaux, c'est se comprendre, c'est se réguler, c'est se libérer. Son modèle est donc explicatif et libérateur. Enfin, dans le cadre de notre étude, il semble qu'un modèle qui tend vers la liberté tend vers l'autonomie, notamment dans sa composante conscientisation.

Mucchielli (1981) reprend toutes les théories de la motivation élaborées jusque là et les synthétise en quatre ordres : les conceptions innéistes (pour lesquelles la motivation répond à des facteurs internes de détermination); les conceptions situationnistes (pour lesquelles la motivation répond à des facteurs externes de détermination); les conceptions empiriques (pour lesquelles la motivation répond à des facteurs psychologiques); les conceptions interactionnistes (qui mettent la motivation dans l'interaction d'un sujet et d'un objet, chacun selon sa structure et qui englobent les 3 conceptions précédentes). Mucchielli les juge toutes valables, toutes travaillant sur un plan différent, voire un niveau différent, mais aussi toutes incapables de rendre compte du phénomène entier de la motivation. Selon Mucchielli, ces ordres sont liés, l'être humain passe par tous ces ordres lors de son développement comportemental et de façon simultanée. L'être humain n'étant qu'un, une unité, s'il est touché dans sa motivation par l'un de ces ordres de facteurs, il l'est dans tous les autres. En même temps que l'être est paramètre de la situation, il est paramètre de sa condition biologique, comme il l'est de sa nature sociale ou encore de sa nature expérientielle. S'il est motivé par un besoin biologique comme celui de recevoir une protection physique, c'est autant l'expérience de vie que l'apprentissage en interaction ou une norme sociale connue de lui qui sont mobilisés pour son action. Les motivations qui se trouvent

inscrites dans un ordre de facteurs le sont dans l'être tout entier, dans les motivations de tout niveau. Pour Mucchielli, l'être humain est un être complexe qui ne peut être réduit à un aspect. Sa conduite est ce qui le caractérise comme «phénomène social total» (ibid.).

3.2.1.6. Théorie de Franken

Robert Franken (2002), connu par l'extension de son ouvrage sur la motivation humaine, rappelle :

> «energy and final direction (in action) come from processes classified as biological, learned , or cognitive»[25]

Ces trois processus composent la motivation des comportements. Cela représente donc, dans le domaine de l'éducation, une attention de la part de l'enseignant, attention qui porte sur des phénomènes complexes et profonds de la personne mais aussi sur la relation de l'enseignant à l'étudiant. Franken donne encore une définition d'apprendre qui peut nous aider à comprendre le rôle de l'enseignant. Apprendre c'est être attentif et sélectif, apprendre est un processus associatif. Or l'apprenant n'est pas attentif uniquement par volonté propre, l'apport de l'environnement capte l'attention. La mémoire aussi est responsable de notre attention.

Franken montre que l'intention de changer ne suffit pas pour changer. Le confort d'une situation ne facilite pas le processus de changement. Le psychologue explique qu'il faut changer de croyances, d'attitudes et de valeurs pour changer de comportements en fonction d'un nouvel environnement. Pour ce faire, un apprenant a besoin d'outils, de stratégies. En termes pédagogiques, donner ces outils est proche des fonctions du tuteur dont l'action porte sur les représentations de l'étudiant pour faire en sorte que l'étudiant attribue à de nouvelles représentations une valeur susceptible de produire une action. Franken ajoute que le besoin de contrôle est efficace en termes de motivation pour agir.

Nous passons maintenant aux théories de la motivation groupale.

[25] L'énergie et la prise de décision (en action) dérivent de processus classifiés comme biologiques, appris, ou cognitifs (traduction libre).

3.2.2 Théories de la motivation groupale

3.2.2.1. La théorie de l'équité

La théorie de l'équité d'Adams, appliquée au monde du travail mais aussi à la vie académique, stipule que c'est le sentiment d'inégalité qui produit la tension nécessaire à la motivation. A la suite, la motivation engendre une action réductrice de ce sentiment d'inégalité (Fenouillet, 2003). Elle peut expliquer certains comportements et conflits. Elle explique aussi pourquoi une situation peut ne pas produire d'action, de motivation. Par rapport au tutorat de groupe, le sentiment d'inégalité peut fonctionner comme motivateur, mais en termes d'autonomie, il réduit la part d'autorégulation dont ont besoin les étudiants.

3.2.2.2. La théorie de la performance

La théorie de la performance, par Dweck et d'autres (Fenouillet), défend que l'engagement dépend du choix entre vouloir apprendre ou vouloir être performant, entre apprentissage et satisfaction de l'*ego*. Dans ses recherches, Dweck démontre que les caractéristiques de chacun vont orienter le choix de l'individu. En ce sens, ce résultat n'apporte rien de nouveau aux théories de la motivation, mais ses recherches (Dweck 1999; Dweck et Master 2009) contribuent aux théories de l'intelligence (*self-theories*). En effet, dans le monde de l'éducation, l'intelligence est souvent pensée soit comme une entité fixe soit comme un phénomène flexible. Cette dualité de conception a des conséquences sur l'apprentissage. Dweck et Master (2009) ont mené une étude qui montre que la conception qu'un étudiant a de l'intelligence contribue au développement de cette intelligence et augmente l'intérêt chez les étudiants pour développer cette intelligence. L'étude montre aussi que l'apport de stratégies d'apprentissage aux étudiants est l'outil adéquat pour sensibiliser les étudiants aux modèles d'intelligence.

L'étude est la suivante : deux groupes d'étudiants ont été soumis à un atelier sur l'interaction apprentissage-stratégies. L'un des groupes reçoit en sus des informations sur les sciences du cerveau et les conceptions de l'intelligence ci-dessus citées. Les étudiants ayant reçu une formation sur les concepts autour du développement de l'intelligence mettent en pratique leurs connaissances, se montrent plus motivés à l'apprentissage. De ses expériences, nous pouvons tirer une conclusion pour

l'éducation. Dans une culture d'apprentissage où les enseignants et les apprenants ont l'idée d'une intelligence fixe, l'autorégulation est potentiellement diminuée. Dans le cas où l'intelligence est vue comme malléable, l'autorégulation augmente potentiellement. Ceux qui pensent que seule l'intelligence résout un problème ignorent le poids de la motivation, des stratégies, de l'effort. Cette posture face à l'apprentissage peut provoquer des dommages sur l'autorégulation et peut parfois pousser à l'échec. Certains étudiants, pour ne pas être confrontés à une possible critique de leur intelligence par le résultat, passent le temps imparti à la résolution du problème à chercher une justification au résultat plutôt qu'à travailler la résolution du problème, constate Dweck et Master (ibid.). De cette façon, ils se condamnent d'emblée à l'échec. Mais il est important de retenir de cette théorie qu'il existe une éducabilité cognitive qui passe, comme nous le voyons par la suite, dans la partie sur l'autorégulation, par la conscience des processus impliqués dans l'apprentissage (Barbot et Camatarri, 1999).

3.2.2.3. La théorie de l'apprentissage social

Les théories de l'apprentissage social font du contexte social le principal facteur d'activité humaine (Fenouillet, ibid.). La conduite humaine est le fruit d'un apprentissage social, théorie qui rappelle le conditionnement auquel les behavioristes sont attachés. En même temps que les déterminants des comportements sont appris socialement, ils sont limités pas les facteurs génétiques. Cependant, dans la théorie de l'apprentissage social domine la cognition. L'humain agit en fonction de modèles et de bénéfices perçus, dans la construction de sa subjectivité et dans une situation sociale donnée. L'observation et l'imitation sont fondamentales dans cette théorie, mais aussi l'anticipation du résultat de l'action à travers le modèle observé. Enfin, la variabilité du comportement dépend aussi de la situation. Un individu est persistant dans une situation mais pas dans une autre. Cette théorie est importante car elle permet, grâce à l'étude d'une situation donnée, de prévoir les agissements de l'individu. Elle nous montre aussi le caractère variable des phénomènes de motivation. Un individu agit dans une situation et pas dans une autre.

Nous avons vu les principales théories actuelles sur la motivation. Certains chercheurs proposent des modèles dans lesquels la motivation a pour principale origine des facteurs internes, d'autres dans lesquels les facteurs externes ont autant

d'importance et d'autres que nous présentons comme des synthèses de théories existantes. Ces théories ont toutes apporté des éléments d'explication du lien de la motivation à l'apprentissage. Nous allons faire un état des lieux de façon synthétique des concepts impliqués dans l'explication des phénomènes de motivation. En effet, nous allons énumérer des concepts que nous avons compris comme centraux dans les recherches sur la motivation,

3.3. Concepts centraux

3.3.1. L'intérêt

L'intérêt est un concept qui a débouché sur une typologie de l'orientation utilisée dans le monde de l'emploi. L'intérêt est l'ensemble des tendances et dispositions d'un individu pour des domaines ou des activités dans un contexte déterminé. Nous nous engageons ici dans la conception de la motivation intrinsèque ou de l'autodétermination de Deci et Ryan. En effet, ce concept part de l'idée que l'intérêt dépend avant tout de la personne et que la motivation de la personne dépend de l'autodétermination. Deci et Ryan (Fenouillet, 2003) ont montré la gradation de la motivation par l'autodétermination. Elle va de l'amotivation, forme extrême de l'absence de motivation, en passant par les motivations extrinsèques comme l'encouragement, la copie d'un modèle ou encore la punition et l'interdiction, jusqu'à la motivation exclusivement intrinsèque. Si nous adaptons cette théorie à une situation pédagogique, nous pouvons supposer que l'encouragement d'un enseignant influe sur le processus de motivation de l'étudiant. Mais nous pouvons déduire de la notion d'autodétermination que lorsqu'il y a encouragement ou obéissance à un modèle, il y a déficit d'intérêt donc d'autodétermination. L'encouragement et le modèle ne servent que pour compenser un manque d'intérêt ou de motivation. En termes d'apprentissage, le modèle peut même entraver un processus de décision autodirigé alors que l'encouragement peut éclairer l'apprenant sur le bienfondé de ses choix.

La théorie de Deci et Ryan est dans la ligne des théories humanistes car ici comme là, l'auto-actualisation est centrale à la motivation, elle est dans la nature humaine. Ce qui nous fait dire aussi que si le dispositif de l'Ecole Supérieure C fournit les conditions d'un apprentissage autorégulé, la motivation qui vient de l'intérieur grandit et qu'à son tour l'intérêt facilite l'autodétermination, donc la motivation. Quant

à la régulation externe, la récompense par exemple, elle explique aussi certains comportements. Aujourd'hui, on sait que la récompense peut aussi démotiver car elle ne renforce en aucun cas le sentiment d'autonomie mais oriente l'effort vers une performance qui n'est pas forcément méliorative.

Le concept d'intérêt a aussi abouti à l'explicitation de l'intérêt cognitif et du plaisir d'apprendre comme moteur d'activité. L'intérêt est fragilisé par une récompense mal appropriée, notamment dans l'apprentissage. Dans les études sur le rapport apprentissage-motivation, la motivation est présentée comme le corollaire de l'intérêt. En effet les chercheurs d'aujourd'hui confirment que sans intérêt, la motivation ne permet pas la résistance à l'effort, que connaissance et savoir-faire stratégique ne s'appliquent pas sans un motif plus fort d'agir (Hidi et Ainley, 2009, Ainley, Buckley et Chan, 2009, Dweck et Master, 2009). Pour ces chercheurs, l'intérêt ne se définit plus seulement comme une prédisposition à s'engager dans un domaine qui paraît pertinent à l'individu, mais comme un état actif de mobilisation d'énergie pour s'engager et interagir avec un objet, une activité ou un événement spécifique.

3.3.2. L'accomplissement

Pour Atkinson (Fenouillet 2003), la motivation d'accomplissement est aussi une théorie qui se veut prédictive d'un acte humain. Par une combinaison de facteurs d'anxiété et de besoin d'accomplissement, entre l'approche et l'évitement, un individu entrevoit la probabilité qu'il a d'accomplir une action. Si le résultat de cette combinaison est positif l'individu entre en action, s'il est négatif il mène l'individu à l'inaction.

3.3.3. Le sentiment d'efficacité

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle développé par Bandura (Fenouillet 2003), montre que la force d'agir réside dans le développement de la capacité à s'autoréguler (Bandura 1986). Le concept de *self-efficacy* issue de Bandura (1986) est résumé par Zimmerman (1995) de la façon suivante :

«Self-efficacy is a context-related judgment of personal ability to organize and execute a course of action to attain designated levels of performance»[26].

Le concept de *self efficacy* de Bandura est traduit par «sentiment d'efficacité personnelle» (SEP**)** chez Carré et Moisan (2002), «efficacité personnelle perçue» ou «auto-efficacité» par Lecomte (Fenouillet (2003). Ce concept est un «catalyseur de l'autorégulation» chez Zimmerman (1995).

On voit dans la définition précédente l'importance de ce concept en termes d'autorégulation. Les travaux autour du sentiment d'efficacité personnelle tendent à montrer que, comme élément de motivation, il est prédictif de la réussite. D'autres éléments accompagnent le SEP. Par exemple, la performance compte comme reflet ou comme diagnostic de ce sentiment, ou encore, l'attente d'un certain résultat. L'observation de l'autre dans la comparaison également car le SEP est un concept qui s'intègre dans les théories de l'apprentissage social. Mais aussi la voix de l'expert (un individu qui représente une compétence), la voix encourageante (d'un individu reconnu comme compétent) et finalement les émotions sont autant de facteurs qui permettent de conforter l'individu dans sa possibilité d'agir, efficacement ou pas.

Zimmerman (1995), Zimmerman et Schunk (2009) et Bandura (1986, 1995) tirent des conclusions des expériences sur les motifs d'engagement qu'ils ont menées: la croyance de l'individu en son efficacité par rapport à une tâche est bien plus prédictive du résultat que sa croyance liée à son efficacité dans une discipline en général, la *self-efficacy* ayant comme composante la motivation (Zimmerman, 1995) ; les apprenants dont le SEP est plus fort s'autorégulent au contraire des apprenants sans grand SEP (Zimmerman et Schunk, 2009) les gens motivés ont plus de chances de s'auto-monitoriser que les non motivés (Bandura, 1986) ; les gens qui bénéficient d'appui verbal, de l'opinion crédible et persuasive d'un expert (Bandura 1986) sont plus aptes à produire des efforts soutenus quand des difficultés se présentent. Bandura et Zimmerman reprennent et multiplient les expériences qui montrent à quel point c'est la

[26] Le sentiment d'efficacité est une évaluation contextualisée de la capacité personnelle d'organiser et exécuter un plan d'action pour atteindre des objectifs déterminés de performance (traduction libre).

force de la croyance en l'auto-efficacité individuelle et collective qui détermine le plus sûrement le développement académique et la réussite dans les études (Bandura, 1995).

3.3.4. Le positionnement d'objectifs

Le positionnement d'objectifs est une notion que Locke (Fenouillet, 2003) utilise dans les années 60 pour démontrer que le but et la définition d'objectifs sont capitaux pour la motivation. Le travail d'objectivation par la définition de plans est un fait conscient qui participe de la motivation humaine. L'individu se «positionne» par rapport à ses objectifs visés. Niveau d'exigence, retour critique et acceptation sont des critères fondamentaux pour la probabilité d'atteindre des objectifs. Les chercheurs d'aujourd'hui montrent qu'avoir des objectifs n'est pas non plus suffisant pour activer des stratégies appropriées à l'apprentissage (Bjornebekk, 2009). Le facteur temps, par exemple la proximité de la réussite ou du terme de l'action sont importants et transforment la motivation en motifs d'agir, à long ou à court terme.

Objectif, but et projet sont les entreprises de mise en application des désirs et aspirations. Ce sont des moyens de clarifier la motivation. En effet, passer d'une intention à sa concrétisation à travers la définition d'un but précis, ou dans un objectif précis ou encore comme phase d'un projet, est un premier pas vers l'opérationnalisation des intentions. Pour qu'il y ait opérationnalisation, il faut aussi qu'il y ait motivation. Ces trois formes de concrétisation d'une intention, objectif, but et projet, sont donc une trace de motivation. Ce sont des phases intermédiaires entre motivation pour agir et action. Le but et le projet ne seront élaborés que s'il y a motivation, motivation qui découle de l'axe désir/aspiration. Pour Nuttin (1991), il n'y a d'ailleurs pas de motivation sans buts.

Boutinet (1993) essaie une remise en ordre des termes souvent utilisés indifféremment et propose la classification suivante : but, objectif et projet sont des «anticipations opératoires» par rapport au temps. Ils s'inscrivent dans un présent, surgissent du passé et sont de l'ordre du devenir. Il rappelle que, conformément à la définition du Trésor de la langue française informatisé, le but finalise une activité, et est inséparable de l'action dont il constitue la fin. Au contraire, l'objectif est extérieur à l'action. Normalement, il consiste en l'atteinte d'un objet visé par l'action. En ce sens, Boutinet énonce que l'objectif est producteur d'une norme extérieure à atteindre. Mais

alors que le but et l'objectif sont de type rationnel et déterministe, le projet, chez Boutinet, est fluide et partiellement déterminé. Il fait passer le futur désiré en réalité. Ni trop conjoncturel ni trop immédiat, le projet s'inscrit en moyen terme. Son caractère partiellement déterminé l'empêche d'être définitif, il est toujours en devenir. Il dote l'individu d'une perspective future.

3.3.5. Les facteurs culturels

Il semblerait que les facteurs génétiques ne soient responsables qu'à 30% du sentiment de contrôle d'un individu, contrôle nécessaire à la survie physique et la santé psychologique de l'individu (Franken 2002). Le facteur culturel est la principale cause de certaines tendances sociétales, liées au contrôle de soi-même, à l'auto-surveillance. Ainsi par exemple, les sociétés qui valorisent le «*self-control*» (comme en Asie) génèrent de l'angoisse, celles qui valorisent l'«*active control*» (comme dans les sociétés occidentales) génèrent le stress. La place que le contrôle personnel a dans la vie sociale conditionne l'action et la réussite. Le facteur culturel a donc sa place dans l'explication de la motivation et de l'autorégulation en fonction de la place que chacun se fait (Franken ibid.).

3.3.6. La facilitation sociale

La facilitation sociale de Triplett, est un concept qui résulte de l'étude de la motivation en groupe (Fenouillet 2003). Que ce soit pour éviter l'échec en solitaire ou l'anxiété, pour unir les efforts et multiplier l'énergie ou pour l'émulation, il apparait que dans certaines circonstances, l'individu est plus performant en présence d'autres personnes. L'antithèse est vérifiable également, la présence d'autrui peut provoquer la baisse de performance, phénomène dont la désignation scientifique qu'en donne un autre chercheur, Latané, est «flânerie sociale**»** (Fenouillet 2003).

3.3.7. Le scénario

Le scénario est une planification personnelle de vie que chacun possède en soi, un récit imaginaire où le moi est idéalisé, une fable que l'individu tente de respecter au long de sa vie car elle repose sur des «certitudes fondamentales», «des évidences», «des postulats». Dans les discours, ce sont ces degrés de la motivation transmissibles en langage articulé, symbole des représentations, qui fournit les informations pour

comprendre le scénario. Michel (1994) voit trois données de la motivation que l'on peut communiquer par le langage : le désir, l'aspiration et l'image de soi. L'introduction de la notion de scénario**,** que Michel (ibid.) reprend de Berne et de Steiner, apporte un éclairage sur les phénomènes de motivation. Elle explique les actes car elle est un ensemble de données sur les désirs, l'aspiration, l'image de soi que l'individu recherche et, en tant que scénario, elle justifie sur le long terme la motivation. Elle prévoit les circonstances propices à son accomplissement. On peut aussi lire chez Michel (ibid.) que le scénario n'est pas vraiment conscient, il repose sur des représentations. Enfin, étant des certitudes qui ne demandent aucune démontration, le scénario permet de résoudre des conflits de motivation interne : un individu se guide par ses certitudes fondamentales.

3.3.8. L'expérience

Chez Michel (ibid.), l'expérience est composée de faits et de la façon dont sont vécus ces faits par l'individu. L'expérience est un facteur de renforcement motivationnel et la motivation peut modifier la perception que l'individu se fait d'une expérience. Le réel fournit un terrain fertile d'expériences et donc d'occasions d'agir et d'être motivé. L'expérience procure des moments de confrontation de notre équilibre à l'environnement, et parfois devient productive ou contre-productive. En effet, la source de l'expérience est déterminante dans la motivation. Elle est soit imposée, soit intentionnelle, soit fruit du hasard. C'est lorsque qu'elle est intentionnelle que l'expérience peut devenir la plus démotivante. Les motifs d'agir peuvent s'altérer et être déplacés en fonction des expériences. Une activité peut déplacer la motivation en déplaçant des désirs, en trouvant de nouvelles aspirations.

L'analyse de Michel explique que l'expérience intentionnelle nait des désirs et aspirations, des attentes. S'agissant d'une construction personnelle, l'expérience donne corps à des aspirations. C'est là que l'exécution de l'expérience peut résulter sur une désillusion. En termes pédagogiques, passer par la verbalisation des aspirations peut permettre d'analyser l'expérience en fonction de la motivation et de déceler les faits qui ne correspondent ou ne peuvent pas correspondre aux attentes.

3.3.9. La mémoire

Les études sur la mémoire (Fenouillet 2003 ; Schnotz, Fries et Horz, 2009) montrent l'importance de la mémoire de travail dans le processus d'apprentissage et sa relation aux consignes. Les consignes peuvent tronquer la motivation donc limiter temporairement la capacité de la mémoire de travail, par suite la compréhension, la pensée et donc l'apprentissage. C'est ce qui se produit si les consignes et l'activité proposée sont trop simples. Elles deviennent inefficaces car peu ou pas motivantes. La motivation ne change pas la structure cognitive de l'étudiant, mais agit sur la mémoire de travail donc sur la concentration (Schnotz et al., 2009).

3.3.10. L'intelligence émotionnelle

Rogers introduit l'émotion comme motivation dans le champ des sciences de l'éducation (Veiga Branco, 2004). Ce faisant, il légitime l'intérêt que lui porte la pédagogie. Aujourd'hui, certains chercheurs défendent que la raison a des motifs inséparables de l'émotion. Par motif, nous entendons la motivation sur le court terme, un synonyme de raison, prétexte, un élément ponctuel qui incite à l'action. C'est un «Élément d'ordre (généralement) mental qui incite à agir ou, selon le cas, à réagir (en fournissant, le cas échéant et a posteriori, une justification de l'action ou de la réaction)» (Tlfi). C'est ce que Damásio et Goleman défendent, et du coup suppriment l'idée cartésienne de la dualité corps esprit (Damásio, 1995). Damásio veut démontrer combien Descartes et ceux qui ont suivi son école avaient tort de voir une dualité corps/esprit dans les questions qui touchent aux motifs de la raison. L'émotion influe donc sur l'apprentissage.

3.3.11. L'éducabilité de la motivation

L'éducabilité de la motivation intéresse la réflexion sur la motivation dans le monde de l'enseignement. Cette notion a été élaborée par Nuttin (1991). Un individu formant de nouvelles structures de projets, introduit de «nouvelles concrétisations d'orientations dynamiques» qui vont modifier et éduquer les structures motivationnelles existantes, par voie cognitive et à condition de trouver un passage pour les besoins fondamentaux qu'il faut satisfaire (ibid.). Nuttin part pour cela de la théorie interactionniste (interaction individu-monde) de la motivation. La prise en compte du contexte contribue à comprendre l'importance de chaque paramètre et d'agir sur ces paramètres.

Synthèse : Dans cette partie du cadre théorique de notre recherche, nous avons vu que les théories de la motivation et les concepts qui s'y rattachent sont nombreux. Nous avons dû procéder à une sélection qui soit suffisamment vaste pour donner une idée des notions les plus répandues dans le champ de la recherche sur la motivation, dans l'apprentissage et la formation. Parfois elles s'appliquent aussi au monde du travail et de la santé. Ce qu'il ne faut toutefois pas négliger lorsque l'on applique les théories de la motivation issues du monde du travail à celui de l'enseignement ou de l'apprentissage, c'est la prise en compte des différences de facteurs psychologiques dus au contexte et des paramètres contextuels également différents.

Nous sommes en présence de deux grands types de théories et concepts: ceux qui proviennent des disciplines de la psychologie, comme la théorie de Franken ou le concept de scénario, ceux qui sont à la croisée de plusieurs disciplines, le modèle intégral de Mucchielli ou le concept d'intelligence émotionnelle, par exemple. En effet, nous pouvons observer que certaines théories insistent sur la dimension sujet de l'individu alors que d'autres prennent en compte le caractère social de l'individu. Cela ne signifie pas qu'il existe une incompatibilité entres les différents concepts et théories. Au contraire, nous utilisons des notions de sources différentes pour orienter notre recherche.

Mais ce que nous savons en l'état actuel des recherches peut aussi être classé selon d'autres critères. Certaines notions présentées servent à déterminer un comportement ou une action, d'autres à expliquer ou justifier des choix. Certaines notions servent à cerner l'origine de la motivation, d'autres des processus, d'autres des états, d'autres des signes de persistance ou d'effort, certaines insistent sur l'aspect social, d'autres sur les facteurs internes de la motivation. Pour synthétiser, disons que les théories et concepts en présence aident à comprendre trois phases dans le phénomène de motivation : prédiction de l'action ou du comportement, caractérisation de l'évolution de l'action ou du comportement, explication de l'action ou du comportement *a posteriori*.

Enfin, il existe un concept sous-jacent à certaines théories et certains concepts, celui d'autorégulation. Un grand nombre de recherches sur la motivation dans les milieux éducatifs, mais aussi dans les milieux de soins de santé et dans le monde du

travail, soulignent l'interaction motivation-autorégulation. Lors de notre recherche, il nous est à nous aussi apparu que le rapport motivation-autorégulation était une base de travail pour la compréhension des interactions entre le tuteur et les étudiants. Dans un ouvrage récent, Zimmerman et Schunk (2009) rappelle l'importance de la motivation pour les études. Un étudiant motivé est plus intéressé par le contrôle de son apprentissage qu'un étudiant moins motivé. L'étudiant motivé qui a l'occasion de choisir d'exécuter une tâche choisie par lui-même plutôt qu'une autre fait de plus grands progrès qu'un étudiant peu motivé et qui n'a pas choisi son activité. L'étudiant motivé disposé à faire des efforts pour une activité difficile aura un meilleur niveau de maîtrise de la situation qu'un étudiant sans motivation. L'étudiant motivé pour la persistance est plus apte à apprendre seul qu'un autre. Enfin l'étudiant motivé a plus de chances d'apprécier les moments de l'apprentissage qu'un autre sans motivation. Zimmerman et Schunk (2009) récapitulent ces conclusions de la façon suivante:

> «Clearly, motivational processes play a vital role in initiating, guiding and sustaining students' efforts to self-regulate their learning»[27].

Toutes les théories de la motivation brièvement expliquées ci-dessus paraissent complémentaires les unes des autres. C'est l'ensemble de ces théories qui explique une grande partie du phénomène de motivation, en amont, en aval et au moment de l'action. Elles représentent des perspectives et des critères efficaces pour notre étude. Ce ne sont donc pas des critères nouveaux que nous utiliserons, mais ce sont des critères qui ont déjà été validés. Ils forment ainsi un cadre conceptuel pour l'analyse de discours que nous nous proposons. Nous tenterons de voir comment ils se traduisent dans le dialogue étudiants-tuteur. Tels qu'ils ont été expliqués, nous pouvons voir qu'ils ont déjà été opérationnalisés dans des recherches empiriques.

Dans le chapitre suivant, nous définissons les concepts d'autorégulation et d'autonomie dans les recherches sur l'apprentissage puis nous analysons plus précisément les rapports motivation-autorégulation pour l'apprentissage.

[27] «Il est évident que les processus motivationnels jouent un rôle essentiel dans le lancement, l'orientation et le maintien des efforts des étudiants pour autoréguler leur apprentissage» (traduction libre).

Chapitre 4. Autorégulation

Dans un premier temps, nous donnons plusieurs perspectives sur l'autonomie et l'autorégulation, celle de la psychologie et sociologie cognitives, celle de la didactique des langues, celle des sciences de l'éducation. Nous abordons également la perspective retenue par l'Ecole C. Ensuite, nous positionnons la notion d'autorégulation par rapport au paradigme pédagogique. Enfin, nous établissons un état des lieux des études qui mettent en relation la motivation, l'autorégulation au service de l'apprentissage.

4.1. Définitions

Zimmerman et Schunk (2009) définissent l'autorégulation de l'étudiant comme étant l'activation et le maintien des processus individuels qui mènent aux buts d'apprentissage.

Le terme autorégulation est la traduction de *self-regulation*. Il provient des recherches en psychologie et en sociologie cognitive, notamment appliquées à la formation académique, comme c'est le cas des travaux de Zimmerman. Une bonne partie de cette recherche est effectuée en Amérique du Nord. Les dimensions psychologiques et sociocognitives des théories de l'autorégulation ont apporté une terminologie distincte de celle de la didactique des langues. L'interaction entre l'individu et l'environnement social est productrice de comportements mais c'est aussi autour du concept de soi que se construit l'apprentissage autorégulé, un apprentissage proactif et interactif.

Toutefois, l'appellation autorégulation au sens strict semble parfois relever plus de la technicité de la régulation que de l'importance du sujet en interaction avec le monde. En effet, selon le Tlfi, l'étymologie du terme autorégulation nous renvoie au domaine de la mécanique, au XIXème siècle, pour désigner «la régulation d'une machine par elle-même». Plus tard, il est employé en biologie pour désigner «une fonction (qui) assure elle-même sa régulation». Dans ces deux emplois, nous pouvons observer qu'un système ou un organisme autorégulé n'a pas forcément besoin de conscience libre et de volonté pour se réguler. Ce sont ses capacités à mettre en œuvre sa régulation sans dépendre techniquement d'autrui pour atteindre un résultat qui lui permettent un fonctionnement. Dit comme cela, l'autorégulation semble être une partie

plus technique et saisissable de l'autoformation que l'autonomie. Varela a dit de l'autonomie qu'elle était «la plus insaisissable des propriétés» (Albero 2000). En effet, le concept soulève toujours des débats sans réponses, il finit par être vague et peu stable. Dans notre recherche, parler d'autorégulation c'est prendre la question de l'autonomie dans son aspect le plus expérientiel, faire des plans, entrer en action, contrôler et évaluer son travail. Mais une étude des termes d'autorégulation et autonomie dans les deux champs qui nous intéressent ici, à savoir la sociologie cognitive et la didactique des langues étrangères, offre des analyses plus complexes.

En didactique des langues, le terme autonomie prend plusieurs sens. Holec (1990) en relève trois: celui d'«indépendance», celui «d'exercice actif de sa responsabilité d'apprenant», enfin celui de «capacité d'apprendre». Le premier ne provient pas d'une démarche véritablement autonome car il ne suppose que de fournir un travail qui est souvent dirigé par un enseignant. Dans ce cas, l'indépendance se résume à la forme d'exécution. Les deux suivants sont respectivement une vision de l'apprentissage centré sur la responsabilité, une vision centrée sur les capacités individuelles (Holec, 1990). Holec donne une définition qui est devenue référence en matière de didactique des langues étrangères : l'autonomie c'est la «capacité [de l'apprenant] de prendre en charge son propre apprentissage» (Holec, 1981). Cette définition est reprise dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, 2003). C'est cette définition qui renvoie à un concept proche de celui d'autorégulation.

Un apprenant autonome est un apprenant qui a un projet et se donne les moyens de le réaliser et pour qui les structures d'appui sont peu contraignantes. Lorsque l'apprenant fait appel à un conseiller, il le fait parce qu'il le souhaite, lorsqu'il le souhaite, et ce n'est normalement pas pour résoudre des questions linguistiques (Gremmo 1995). L'apprenant cherche à gagner de l'autonomie en traitant des questions liées à l'apprentissage d'une langue spécifique, il veut par exemple gagner en méthodologies d'apprentissage et résoudre des questions de stratégies. Mais l'autonomie concerne la personne comme individualité et comme élément de la société, un niveau d'autonomie de prise en charge dans son accès à la connaissance d'un côté, premier niveau, la prise en charge de l'aspect social de l'autonomie, deuxième niveau

(Albero 2000). L'autonomie en ce sens vise globalement «un recentrage des responsabilités» (Albero ibid.).

En sciences de l'éducation, les approches de l'autonomie sont diverses. Pour Caudron (2001), l'autonomie est envisagée sous 3 perspectives dans le monde de l'éducation, la perspective «techniciste», la perspective des pédagogies nouvelles de l'après première guerre mondiale et la perspective humaniste. La première considère l'autonomie comme un moyen d'agir de façon autorégulée et n'inclut pas la notion de volonté ou de liberté. La deuxième pense l'autonomie comme un ensemble d'attitudes naturelles et inventives qui prend le contre-pied des enseignements traditionnels. La conception humaniste envisage l'être humain comme un être de raison et de liberté, par conséquent de culture, une conception qui rejoint d'ailleurs la notion d'apprenance. En effet, Caudron (ibid.) précise l'importance de l'appropriation éclairée de ce que l'humanité a offert de mieux pour arriver à cette notion d'autonomie. Effectivement ce sont les valeurs de citoyenneté, paix, démocratie qui accompagnent le projet des humanistes.

Au niveau de l'institution universitaire où nous pratiquons notre recherche ce sont deux conceptions de l'autonomie qui dominent. D'un côté, on trouve une vision de l'autonomie basée sur l'auto-gouvernance des différentes unités organiques. Pour répondre aux exigences du monde moderne, se financer, être rapide et adaptable à une certaine demande, l'université doit être autonome. D'un autre côté, il existe un univers culturel commun aux pays qui ont signé les déclarations de la Sorbonne et de Bologne, l'université ne peut faire l'économie d'une citoyenneté libre, pas seulement mobile et employable dans un monde dit de la connaissance, pas seulement techniquement autorégulée, mais une citoyenneté qui prône l'autonomie comme vecteur de liberté.

Sur le plan du dispositif de l'Ecole supérieur C, l'autonomie est pensée de trois façons. Elle est soit un moyen, soit un objectif pédagogique, soit les deux à la fois. Dans le premier cas, l'autonomie est instrumentalisée, c'est une forme de régulation que nous pouvons appeler autorégulation. Dans le deuxième cas, l'autonomie est considérée comme un principe, ou comme une fin, c'est l'objectif de la formation que de libérer l'individu, de lui donner de l'autonomie. D'où les différentes approches du tutorat au sein de l'institution. En effet, dans le premier cas, l'autonomie est un outil qu'il faut

développer ou perfectionner. Dans le deuxième cas l'individu est d'emblée autonome ou il ne le sera que par le savoir et les savoir-faire acquis. Dans le troisième cas, l'étudiant est déjà en partie autonome, mais il doit se perfectionner, perspective dans laquelle nous inscrivons notre recherche. Les conceptions de l'autonomie ont donc d'une garnde importance pour le dispositif, il en découle des pratiques de tutorat qui peuvent être très différentes.

4.2. Autorégulation et paradigme pédagogique

Dans une perspective sociocognitive, la connaissance est attribuée à l'interaction sociale. Si les chercheurs reconnaissent la part de l'inné dans la motivation de l'individu, ils affirment surtout l'importance de l'environnement social dans la motivation intrinsèque, y compris dans le milieu éducatif. La principale conclusion des expériences récentes sur ce sujet est que pour que le climat pédagogique puisse influer sur la motivation et favoriser l'autodétermination, il doit fournir à l'apprenant des informations «positives» sur ses compétences d'apprenant et soutenir son autonomie d'apprenant (Reeve, Deci, Ryan et Jang, 2009). Il est important que l'apprenant fasse l'expérience de son autonomie, qu'il se régule par lui-même. Les chercheurs affirment que c'est une grande responsabilité pour les intervenants dans l'éducation de l'apprenant que de mener l'apprenant vers une auto-motivation plutôt que de l'autoriser à entrer dans un modèle où il a le sentiment d'être contrôlé.

Le monde de la formation a beaucoup utilisé la notion d'éducabilité cognitive comme l'une des passerelles les plus importantes entre l'apprentissage et la motivation. Partant des théories de la motivation (Carré 2001) ou des pédagogies autonomisantes (Barbot et Camatarri, 1999), les chercheurs arrivent toujours à la conclusion que travailler les structures mentales des apprenants conduit à l'activation des processus d'autorégulation. L'environnement d'apprentissage, par le biais du langage, donc un biais social ou une interaction sociale, fournit à l'étudiant l'occasion de développer une métacognition, une autorégulation cognitive (Zimmerman 1986).

Il en va de même en didactique des langues étrangères, dans une perspective d'autoformation, l'apprenant est actif, responsable et développe des compétences qui vont au-delà des stratégies d'apprentissage. Par le biais du travail établi dans l'interaction verbale entre le conseiller et l'apprenant, se développent un travail cognitif

et une métacognition chez l'apprenant qui fondent l'autoformation. L'apprenant se donne alors des objectifs d'acquisition, les moyens de les atteindre et sait s'organiser pour apprendre (Holec 1990). Chez les uns comme chez les autres, l'important pour un apprentissage actif et effectif est de tendre vers l'autodirection.

Le paradigme pédagogique de l'enseignement supérieur s'appuie sur ce paramètre d'autorégulation. Si l'autorégulation doit conduire les étudiants à l'autonomie dans et pour l'apprentissage, elle est forcément prise en considération dans les stratégies mises en œuvre dans le dispositif tel que nous l'avons présenté. Pour donner les moyens à l'étudiant de se construire une culture langagière, une culture d'apprentissage et une méthodologie de travail, c'est dans la coopération avec le tuteur qu'il reçoit les moyens d'agir sur les paramètres de la situation d'apprentissage, y compris sur ses représentations et leur transformation. L'apprenant est actif aux niveaux métacognitif, motivationnel et comportemental. Il planifie, organise, se dirige, se surveille et s'évalue d'une part, il se perçoit comme compétent, efficace et autonome d'autre part, enfin il sélectionne, structure et crée l'environnement propice à son apprentissage. Pour cela, il est important que l'étudiant reçoive des informations qui ne soient pas que des informations sur le résultat ou la performance atteints, il doit aussi recevoir des informations qui lui apportent du discernement grâce à la transformation des informations en savoir, réalisée en interagissant avec le dispositif, notamment par le tutorat. L'autorégulation est donc ici comprise comme une co-construction du sens des paramètres du dispositif. Tous les éléments du réseau affecté à l'environnement d'apprentissage doivent avoir ou prendre du sens pour être rendus effectifs et efficaces.

Une fois posée la distinction que l'autorégulation dans le dispositif est un moyen d'atteindre l'autonomie, et montrée l'importance de l'autorégulation dans les apprentissages centrés sur l'apprenant, nous passons en revue les principales conclusions sur le rapport autorégulation, motivation et apprentissage déjà apportées par les chercheurs.

4.3. Autorégulation, motivation et apprentissage

Nous avons vu que la pédagogie qui vise l'autonomie de l'apprenant vise un apprentissage où l'apprenant s'engage et s'implique. Il s'ensuit que la façon d'enseigner est forcément modifiée, mais la façon d'apprendre aussi. Dans le dispositif des UE de

langues, ce nouveau paradigme a par exemple apporté un nouveau rôle, celui de tuteur. Toujours dans ce dispositif, en théorie le nombre d'heures de travail indépendant est environ 3 fois supérieur à celui du travail en contact avec l'enseignant et le tuteur, l'étudiant se voit confronté à un volume de travail potentiel qu'il est obligé de gérer en partie seul puisqu'il se trouve hors contact. Sans motivation externe ou extrinsèque immédiate, voire sans consignes de travail, il se doit d'être volontaire pour entreprendre ses activités d'apprentissage. Un étudiant qui se retrouverait sans outils cognitifs pour réaliser des tâches et des activités d'apprentissage, qui sont souvent des résolutions de problèmes, mettrait en risque son apprentissage. Les études sur l'autorégulation des apprenants (Zimmerman 1986, Schunk et Zimmerman, 2009 ; Wosnitza et Volet, 2009) mettent en évidence combien le manque d'autorégulation chez un étudiant porte préjudice à ses études. Comment alors définir l'importance de l'autorégulation dans l'apprentissage ?

Zimmerman (Carré et Moisan, 2002) montre que les étudiants qui ne pratiquent pas les étapes de l'autorégulation réussissent moins bien que les autres. L'autorégulation se situe sur trois plans : une autorégulation interne qui implique de fixer objectifs, stratégies liées à la tâche, production d'images mentales et auto-évaluation; une autorégulation comportementale qui implique les processus d'auto-instruction, de gestion du temps, d'automonitoring (observation, traçage des effets de l'apprentissage); une autorégulation environnementale qui est l'observation et la définition des lieux propices à l'apprentissage et la recherche des ressources nécessaires (Carré et Moisan, ibid.). Zimmerman (1995) montre aussi l'importance de l'aspect social dans l'autorégulation. Le *feedback* social, notamment celui de l'enseignant, influence la croyance que l'apprenant a de ses compétences. Cette croyance va à son tour influencer les processus de régulation à travers le sentiment d'efficacité qui pour terminer le cycle va influencer les résultats académiques. La verbalisation des opérations effectuées par l'apprenant interfère donc, par le biais du retour sur les opérations donné par un enseignant (Zimmerman 1986), ou un conseiller ou un tuteur. Avec ces auteurs, nous en arrivons à la conclusion que l'autorégulation est contrôlable, modifiable et que la performance dans les études en dépend.

Mais pour expliquer le passage de la motivation aux actes de régulation il est important d'introduire la notion de volition. L'acte volitif, communément défini comme

acte volontaire, mais défini par les psychologues comme processus cognitif de choix motivationnels, va enclencher des processus d'organisation de buts d'engagement ou de désengagement, en fonction aussi du contrôle que celui qui agit va pouvoir obtenir de lui-même (Heckhausen et Heckhausen, 2008). Cette notion de contrôle est centrale pour les processus d'autorégulation (Bandura 1995, Barbot et Camatarri, 1999, Zimmerman, 1995, Heckhausen et Heckhausen, 2008) car elle est la clé pour le sentiment de compétence. Projeter des buts et se savoir ou se sentir capable de les atteindre permet à l'apprenant de sentir le contrôle sur son apprentissage et renforce le sentiment d'efficacité.

Bandura (1995) attribue au sentiment d'efficacité 4 processus majeurs pour l'action humaine. Premièrement, le sentiment d'efficacité influencé par le processus cognitif permet de définir des objectifs plus ambitieux qu'en l'absence de ce sentiment. Deuxièmement, à l'aide du processus cognitif de définition d'objectifs, la motivation se trouve encouragée, l'incitation personnelle donne de la satisfaction, renforce le sentiment d'efficacité et permet d'ajuster but et progrès. Troisièmement, le rapport au sentiment de contrôle se retrouve renforcé. Quatrièmement, le sentiment d'efficacité et de contrôle soutient l'apprenant dans le choix d'un environnement favorable à une action. C'est ce qui permet de dire au chercheur que le sentiment d'efficacité peut contribuer au développement académique, le sentiment d'efficacité des étudiants, mais aussi celui des enseignants et de l'ensemble de la collectivité (Bandura 1995).

Pour certains chercheurs, la motivation et la volition sont donc des déterminants de l'autorégulation, et l'autorégulation est la force de la réussite dans l'apprentissage. La présence intermédiaire d'un enseignant, d'un conseiller ou d'un tuteur n'empêche en rien le sentiment d'efficacité. Au contraire, son efficacité, l'apprenant va la mesurer par rapport à une autorité, autorité définie par rapport à des critères d'expert, plutôt que des critères normatifs (Zimmerman 1995).

Mais en quoi la motivation est-elle indispensable à l'autorégulation dans l'apprentissage? Schunk et Zimmerman (2009) donnent 5 raisons essentielles pour répondre à cette question. La première est qu'un apprenant motivé est bien plus concentré sur ce qu'il fait qu'un autre. La deuxième est qu'un apprenant motivé à effectuer des choix fait plus de progrès qu'un autre. La troisième raison est qu'un

apprenant plus motivé à l'effort et à la difficulté obtient une plus grande maîtrise de son apprentissage. La quatrième tient au fait qu'un apprenant plus persistant a plus de chance d'apprendre par lui-même. Enfin, l'apprenant motivé ressent une meilleure satisfaction de son apprentissage et obtient, en général, une sensation de contentement meilleure de l'apprentissage que sans motivation. Selon Karabenick et Newman (2009), un apprenant autorégulé sait demander de l'aide. Zimmerman et Schunk (2009) résume aussi les conclusions de nombreuses études sur l'importance de la motivation comme composante de l'autorégulation. Les étudiants autorégulés savent se donner des objectifs d'apprentissage, savent utiliser des stratégies d'apprentissage, orientent et contrôlent (monitorisent) mieux leur progression, se donnent un environnement d'apprentissage plus productif, recherchent de l'aide si nécessaire, ajustent leurs stratégies et savent poser d'autres objectifs quand les premiers sont déjà atteints.

Devant autant d'arguments il semble indéniable qu'il existe une interdépendance des processus individuel d'autorégulation et de motivation, voire une réciprocité. De même, il existe un lien entre apprentissage, autorégulation et motivation. La nature de ces liens est complexe et n'implique pas un ordre fixe et prédéfini. Les processus s'actualisent à mesure de leur évolution, en fonction les uns des autres, même si c'est l'apprentissage qui est en réalité l'acte final visé par la motivation et la régulation. En effet, l'apprentissage, qu'il soit effectif ou pas, est le résultat des processus en interaction. Il est aussi porteur d'informations pour l'ajustement des 2 autres processus et réciproquement.

En milieu institutionnel éducatif, il est important qu'un médiateur, en l'occurrence un tuteur, aide l'apprenant à s'autoréguler en interaction. Il renforce ainsi sa motivation et réciproquement, il aide la motivation pour une meilleure autorégulation. La compétence d'autodétermination que l'apprenant développe en milieu éducatif, il la maintient sur le long terme et en d'autres situations. Il doit donc être éduqué aux niveaux de la motivation et de la régulation personnelle. C'est le succès personnel et l'avenir de l'individu, de l'apprenant ou de l'étudiant qui sont en jeu.

Synthèse : Dans un premier temps, nous avons étudié différents emplois des termes autorégulation et autonomie, et cela dans les 2 perspectives qui orientent notre recherche, à savoir la théorie sociocognitive de l'apprentissage et la didactique des

langues étrangères. Nous avons insérer les points de vue de l'enseignement supérieur sur le sujet et l'approche de l'autonomie au niveau local de l'institution où nous menons notre recherche. Dans un deuxième temps, nous avons rappelé l'importance de la cognition dans l'autorégulation, c'est-à-dire comme clé de l'autorégulation, mais aussi l'importance de l'autorégulation dans son rapport au paradigme en vigueur actuellement dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire comme vecteur d'autodirection pour le paradigme. Pour terminer, nous avons passé en revue les liens entre autorégulation, motivation et apprentissage. En situation d'apprentissage, des liens étroits s'établissent entre les 3 processus dans un cycle pas toujours facile à reconstituer. C'est sur ces trois processus que l'enseignant ou le tuteur peut agir pour respecter l'apprenant comme individu libre de pensée et d'action, pour satisfaire le paradigme pédagogique de l'enseignement supérieur. Nous avons montré que le tuteur peut servir de passerelle entre étudiants et savoir dans le dispositif des UE de langues étrangères de l'Ecole C. Nous avons confirmé le besoin d'un modèle de tutorat de conseil proche de celui pratiqué dans les autoformations en langues étrangères.

Ce modèle repose sur un entretien de tutorat entre un tuteur et des étudiants. Le dialogue doit rendre productives les OT en termes de développement de la motivation et de l'autorégulation dans l'apprentissage car le dispositif adopté par l'institution répond à l'impératif d'un nouveau paradigme éducatif, une nouvelle attitude face à l'enseignement et face à l'apprentissage. Le dialogue doit aussi s'efforcer de comporter les caractéristiques énoncées dans le chapitre antérieur et a pour but de mener les apprenants à l'autorégulation, notamment de tenter une approche de la motivation. Il peut aborder tous les aspects des différentes situations d'apprentissage ainsi que ceux définis dans le programme.

La partie suivante reprend les éléments essentiels des parties qui la précèdent pour les synthétiser et poser les questions de notre recherche. Ce sera aussi l'occasion de poser notre méthodologie de recherche. Nous exposerons encore les phases de la recherche et le type de données recueillies.

PARTIE 3. Question de recherche et méthodologie de recherche

Dans ce chapitre, nous présentons les questions que suscite le croisement des données théoriques déjà définies, dispositif-dialogue-régulation-motivation puis nous expliquons nos choix méthodologiques de travail. Nous justifions et décrivons notre choix de l'analyse qualitative. Nous expliquons ensuite pourquoi nous nous sommes tournée vers l'analyse de discours, nous présentons quelques notions indispensables à l'utilisation de l'analyse de discours. Enfin, nous décrivons la phase exploratoire puis la phase principale de la recherche.

Chapitre 5. Question de recherche

5.1. Rappel du contexte

Depuis maintenant plusieurs années se met en place une réforme de l'enseignement supérieur au Portugal. Cette réforme est déterminée par des accords internationaux basés sur une harmonisation des enseignements supérieurs, mais aussi par un contexte économique et social qui renforce le besoin de redonner de l'autonomie à une institution obligée de s'adapter à son environnement social et économique mondial et local, mais aussi parfois financier. L'autonomie est posée comme une caractéristique légale mais aussi comme un objectif de formation. Les étudiants doivent se former pour s'adapter à la même société donnée que celle de l'enseignement supérieur où il s'insère. Nous considérons cette autonomie comme une occasion d'innover. En effet, les réformes engendrées par la question de l'autonomie d'action et d'objectif de formation fournissent un contexte de changement dans les pratiques pédagogiques d'enseignement supérieur. De nouvelles organisation technico-pédagogiques, que nous appelons dispositifs, offrent des espaces de liberté d'action aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants. Nous nous saisissons cette offre comme une occasion d'introduire de l'innovation.

Cette innovation s'inscrit assez naturellement dans un système qui veut remettre une part de responsabilité de son apprentissage à l'apprenant, une part d'autonomie. L'Ecole C, comme les autres unités organiques de l'Université A, implante un nouveau rôle par le biais du dispositif, celui de tuteur. Le tuteur va exercer ses fonctions dans un espace du dispositif appelé tutorat. Or, le concept de tutorat n'a pas été débattu et n'est

pas stabilisé sinon dans quelques orientations données par la présidence de l'université. De par notre formation et l'observation d'autres types de dispositifs, nous avons choisi de tester un modèle de tutorat. Ce modèle est très largement inspiré du conseil élaboré par le CRAPEL. En même temps, il se nourrit du travail d'autres chercheurs, sur l'importance du dialogue tuteur-étudiant dans l'acquisition du savoir d'une part, sur la nécessité de motivation et d'autorégulation dans l'apprentissage. La motivation et l'autorégulation sont essentiels si le modèle de tutorat veut donner les conditions aux étudiants d'être des sujets actifs de leur formation et de se préparer à l'autonomie dans de leur propre vie.

5.2. Rappel des liens motivation-autorégulation

Les recherches autour des phénomènes de motivation et de régulation dans l'apprentissage sont indispensables (Barbot et Camatarri, 1999). Dans le milieu institutionnel, l'autorégulation a besoin d'un contexte pour se développer, c'est l'objet du dispositif des UE de langue étrangère. La motivation peut alors entrer dans ce dispositif comme moteur de changement de paradigme. L'apprenance est une nouvelle attitude que l'apprenant doit adopter pour prendre en mains son apprentissage. L'apprenance est aussi indispensable à la coopération car elle motive et régule. L'autodétermination de l'étudiant, ici synonyme de motivation de l'étudiant, doit-elle pour autant être abordée avec le tuteur ? Grâce à Mucchielli, nous avons vu que la motivation peut être son propre objet par la voie de la prise de conscience, grâce à Nuttin et d'autres, nous avons vu qu'il est possible de modifier consciemment la motivation d'autrui, nous pensons donc aussi que la motivation se construit, se gère, n'est pas déterminée de façon irréversible.

Selon Barbot et Camatarri (1999), il ne fait pas de doute que la relation pédagogique influe sur la motivation. Dans les trois types de processus établis par Houssaye dans le triangle pédagogique, trois aspects de la motivation sont en jeu. Dans le processus enseigner, l'attention porte presque exclusivement sur le savoir de l'enseignant. La motivation de l'apprenant est négligée. Elle est presque exclusivement externe, l'enseignant tentant de rendre la matière attrayante. Dans le processus former, c'est la relation enseignant-apprenant qui est privilégiée. La motivation porte sur des aspects psychologiques. L'enseignant doit tranquilliser l'apprenant, le valoriser et tenir

compte du fait que l'apprenant est une personne indissociable de ses besoins fondamentaux. Dans le processus apprendre, l'apprenant est au centre des attentions, de la sienne avant tout. Plusieurs aspects sont à prendre en compte, l'aspect affectif, l'aspect cognitif et la relation sujet-objet de l'apprentissage car ce qui est véritablement en jeu, c'est le développement auto-formé de la personne. Ici, pour développer ses potentialités, l'apprenant doit avoir conscience de son propre fonctionnement et doit trouver du plaisir dans son apprentissage. La motivation repose donc sur un travail affectif et cognitif. En termes didactiques, le lien entre les phénomènes de motivation, autorégulation et apprentissage offre des solutions de travail.

La motivation est formellement un élément central de la notion d'autorégulation. En même temps l'autorégulation est élément de motivation. Le sentiment de satisfaction, la notion d'image de soi, les compétences et capacités perçues comme efficaces, le sentiment d'autonomie sont déterminants pour le processus de motivation, que ce soit comme facteur de renforcement ou de déclenchement. Zimmerman (2009) confirme cette idée lorsqu'il écrit :

> «there is growing evidence that student's SRL processes and motivational beliefs are reciprocally interactive»[28] (SRL : Self-regulated learning).

5.3. L'importance du tuteur pour la motivation

Le tuteur renforce la motivation en montrant à l'étudiant que la motivation est aussi le résultat de la SRL. Selon Winne et Hadwin (2009) la motivation est aussi le résultat de stratégies de l'étudiant, et selon Zimmerman (2009) si elle ne l'est pas, elle peut le devenir, grâce à l'intervention extérieure d'un *coach* par exemple. Ces stratégies permettent de lutter contre des sentiments adverses à l'activité.

Pour diagnostiquer la motivation des étudiants, le tuteur prend pour critères les composantes des processus motivationnels. Le tuteur doit avoir une notion de ce que peut être la motivation d'un étudiant par rapport à une tâche et dans un groupe, la motivation par rapport au travail indépendant, par rapport à la discipline. Il clarifie les

[28] On a de plus en plus de preuves que les processus d'autorégulation de l'étudiant dans l'apprentissage et sa confiance en sa motivation sont réciproquement interactifs (traduction libre).

éléments de l'expérience d'apprentissage que l'étudiant veut lui transmettre. Il coopère en mettant en place un entretien où l'étudiant va formuler ses motivations. L'étudiant coopère en donnant des réponses à des engagements pris en classe ou en OT. Ensemble, le tuteur et l'étudiant examinent le sens des expériences et des contextes d'expériences afin que l'étudiant trouve un sens et une satisfaction à ses tentatives d'apprentissage, une place active dans le dispositif, car à travers la motivation des étudiants, c'est aussi l'autorégulation qui est visée.

D'un autre côté, nous avons vu que les chercheurs socio-cognitivistes ont mis en évidence l'importance de l'interaction entre l'apprenant et son environnement pour l'apprentissage. Ils ont notamment insisté sur la nécessité de verbaliser les phases de l'apprentissage pour obtenir un retour sur leurs actions et comportements de l'apprenant et ainsi bénéficier d'une conscientisation qui est la base de la réflexion, de l'ajustement et donc du changement. Nous retrouvons ce principe chez les didacticiens des langues étrangères, notamment chez les didacticiens de la formation autodirigée. Les didacticiens ont reconnu la place centrale de l'apprenant dans son apprentissage et sur les exigences d'offre et de demande de formation en langues étrangères. Ils ont élaboré une nouvelle façon d'accompagner les apprenants qu'ils ont nommée conseil, dont le second acteur après l'apprenant est le conseiller (Gremmo et Riley, 1997). Ce rôle a été fondé sur le principe de séparation des moments d'apprentissage des moments de réflexion sur les phases de l'apprentissage dans une perspective d'autorégulation.

5.4. L'importance de l'autorégulation dans le modèle

Les programmes des unités d'enseignement de langues étrangères n'ont pas été conçus pour développer une pédagogie de projet, de résolution de problèmes ou de stage pratique. Ils ont une visée différente qui, comme nous l'avons déjà expliqué, se base sur des concepts et des critères de travail recommandés par des orientations venues du Conseil de l'Europe. Ce qui est recommandé est en matière de travail, c'est l'activité et la tâche. Mises en pratique, ces activités et tâches constituent un cadre pour l'autonomie des apprenants de langue étrangère. Dans le dispositif de l'école, l'étudiant, par le biais du travail indépendant, trouve un espace pour une autonomie qu'il peut mettre au service de son apprentissage. Si son travail indépendant n'est pas seulement «l'ancêtre du devoir à la maison» (Holec 1990), le tuteur est présent pour exercer son rôle d'aide

au développement des capacités et compétences qui peuvent mener à l'autorégulation. L'autorégulation n'est pas une capacité qui va de soi, qui est d'emblée formée chez l'apprenant. Le tuteur, dans son approche individualisée du tutorat apprend à connaître les capacités et prédispositions de l'étudiant. Il mène l'étudiant à construire des représentations qui le conduisent à plus d'autonomie, plus de volonté de devenir autonome.

Pour conduire les étudiants au nouveau paradigme à travers le dialogue établi, le tuteur n'est pas un modèle, il est celui qui aide l'étudiant à découvrir les potentialités de son environnement d'apprentissage en fonction de besoins qui lui sont propres. L'imitation de modèles en interaction avec les autres est nécessaire au développement des enfants, rappelle Caudron (2001) citant la théorie vygotskienne de l'apprentissage. Ce que l'enfant faisait pour apprendre, il le faisait inconsciemment. Progressivement il se détache de ce type d'apprentissage au cours des cycles. Inséré dans l'enseignement supérieur, il doit désormais réfléchir à ses actes, les transformer en informations conscientes s'il veut se libérer des processus anciens et passer à un stade d'apprenance, ou à ce que Caudron nomme «coordination des moyens», articulation de toutes les ressources libératrices. Or ce détachement n'est pas systématique. L'indépendance va croissante jusqu'à l'âge adulte puis décline à un âge avancé (Heckhausen et Heckhausen 2008). De plus, le contrôle qu'un individu a sur lui-même est souvent la continuation de ce qu'il a vécu étant enfant ou adolescent (Heckhausen et Heckhausen, ibid.). Par ailleurs, les capacités qu'un apprenant a de s'autoréguler dépendent de la façon dont les enseignants et les parents l'ont accompagné (Zimmerman 1986). Se détacher d'un modèle s'apprend.

5.5. Question de recherche

Le comportement et l'action autorégulée de l'apprenant dans son apprentissage feront-il de l'étudiant un individu autonome ? À cela nous répondons que le travail sollicité auprès des étudiants est tourné vers le monde réel et ne se limite pas à l'activité du moment dans le cadre fermé de l'institution. Si l'individu réagit à l'environnement, l'environnement ne peut se limiter au cadre strictement didactique mais ouvrir le champ de possibilités à l'apprenant. Et surtout, avec Caudron (2001) nous répondons que les situations d'apprentissage sont une partie d'un tout, des moments concrets qui mènent à

l'abstraction, des expériences qui mènent à une attitude, une façon de réagir et non pas des automatismes. Enfin, les compétences de l'étudiant développées au cours de son apprentissage devront avoir un caractère transversal, c'est-à-dire devront relever de plusieurs domaines de savoir et savoir-faire, et être transférables, c'est-à-dire adaptables à d'autres situations que celles d'un apprentissage encadré dans une institution. Ce qui n'est pas pertinent pour la vie de l'étudiant hors de la situation d'apprentissage, dans l'immédiat, le devient plus tard. Préparer l'autonomie revient à préparer la translation des savoirs et savoir-faire par l'autorégulation, savoir prendre des décisions sur ce qui est formatif. Dans le dispositif institutionnel de l'école, il n'existe pas d'autre cadre spatio-temporel que le tutorat présentiel aussi favorable pour traiter cette activité en coopération avec quelqu'un de l'institution.

L'étudiant doit comprendre les tenants et aboutissants de la démarche qu'il entreprend lorsqu'il s'inscrit à l'université. Il devrait participer à toutes les décisions dont dépend sa formation, avoir pleine conscience de la conséquence de ses actes. Il doit trouver sa place, avec l'aide d'un conseiller, en particulier le tuteur, dans le monde universitaire et dans le dispositif en particulier. Comme autonomie ne signifie pas pour nous séparation et isolement du contexte, le tuteur n'est pas en contradiction lorsqu'il représente une institution, une idéologie dominante, il doit aider les étudiants à se préparer à être autonomes, c'est-à-dire à savoir faire des choix dans un environnement plus large, celui de la société au sens large. L'institution s'y est engagée. Pour que cet engagement ne soit pas de vaines déclarations, l'institution doit mettre en place les conditions de la réalisation des objectifs prévus. Envisager le tutorat comme nous l'avons fait est un exemple de volonté d'atteindre ces objectifs. L'étudiant trouve dans ce mode de tutorat une marge d'expression et de travail sur sa liberté. L'enseignant ou le tuteur ont aussi pour rôle d'informer l'étudiant de toutes les règles de fonctionnement de la vie académique jusqu'à celle de la discipline. À un niveau avancé de conscientisation, l'étudiant ressent le besoin de voir explicitées les décisions de l'institution, de l'enseignant ou du tuteur. L'expérience de l'autorégulation suscite aussi la volonté d'autonomie au sens que lui donne l'institution. Si l'étudiant sait qu'il peut modifier la vie académique et son apprentissage (voir principe d'auto-efficacité), il s'engage dans un processus d'autonomisation à différents niveaux. Comme nous l'avons vu, l'autonomisation est un objectif valide dans l'apprentissage des savoirs et

savoir-faire des matières proposées dans les cursus, mais encore dans la vie académique en général, participation à des associations pour revendiquer des droits, démarches administratives diverses (Laurillard 1993). À court terme, en prenant part à la réflexion sur le choix, donc sur la motivation, le tuteur prépare l'étudiant à l'autorégulation. Sur le long terme c'est la pratique délibérée qui maintient l'autorégulation (Zimmerman et Schunk 2009), ce travail sur l'autorégulation peut donc acheminer vers l'autonomie, un des objectifs d'apprentissage des unités d'enseignement.

Pour le dispositif de l'Ecole supérieure C, unité d'enseignement du français comme langue étrangère, c'est pourquoi nous avons proposé un modèle de tutorat présentiel dont la base est le conseil, concept développé par le CRAPEL. Ce modèle met l'accent sur l'explicitation des représentations langagières, méthodologiques et d'apprentissage. Nous complétons ce modèle par une explicitation des aspects motivationnels qui pour nous sont le point d'ancrage de tout le travail d'autorégulation. Motivation, autorégulation, tutorat, dialogue semblent se combiner pour répondre aux nouvelles exigences faites à l'enseignement supérieur et dont l'enseignement supérieur a pris engagement. Nous avons croisé les théories sur la motivation, l'autorégulation et l'apprentissage. Nous avons rapproché le rôle de conseil de celui de tuteur du dispositif. Ce rôle de tuteur n'est incompatible ni avec les recherches sur le conseil ni avec le paradigme pédagogique de l'enseignement supérieur. Partant de la volonté de faire que le tutorat soit un lieu de dialogue où les différents aspects de l'apprentissage et de l'expérience sont appelés à être scrutés et débattus, nous montrerons que dans les entretiens des sessions de tutorat, la motivation est abordée. Nous montrerons comment cette motivation est abordée, si elle est indissociable de l'autorégulation. Le degré d'autorégulation atteint déterminant l'orientation motivationnelle, retrouvons-nous des traces de ces phénomènes dans l'interaction verbale entre tuteur et étudiant et dans les discours de comptes rendus demandés aux étudiants? Et partant quels sont les critères de motivation et d'autorégulation que nous retrouvons dans ces discours? Y a-t-il transformation du discours sur la motivation de l'étudiant au long d'un semestre que dure une discipline? Peut-on décrire toutes ces transformations ?

Nous avons montré les complémentarités des concepts essentiels et du tutorat. Nous résumons la problématique dans le paragraphe suivant.

Partant du postulat que le dialogue entre le tuteur et les étudiants peut constituer un moment privilégié pour examiner les conditions d'apprentissage et la motivation, nous avons été conduite à définir et opérationnaliser les étapes qui engendrent les données pouvant vérifier cette hypothèse. L'analyse scientifique de ces données doit aboutir à des considérations sur l'ensemble de la démarche de recherche, c'est-à-dire répondre aux questions suivantes: l'examen empirique tel qu'il a été élaboré permet-il de dire si la motivation a été traitée, et si oui, comment est-elle approchée dans les discours entre le tuteur et les étudiants? Quels changements dans la relation des étudiants aux questions de motivation? Le modèle de tutorat testé présente-il des bénéfices pour l'apprentissage d'une langue étrangère? Quelles sont les limites du modèle et de l'application de l'analyse des discours dans notre recherche ?

Répondre aux questions énoncées précédemment doit nous permettre de répondre à la question de recherche principale: le dispositif expérimental innovateur tel que nous le formulons, à savoir l'intégration d'un modèle de tutorat proche de celui de conseil en autoformation avec l'introduction de la motivation comme moteur d'autorégulation, est-il pertinent pour un dispositif de formation universitaire à dominante coopérante, tel que celui qui est mis en place dans les UE de langues étrangères de l'Ecole C?

Chapitre 6. Méthodologie de recherche

6.1. Analyse qualitative

Pour mener à bien notre recherche, nous avons mis en place une phase exploratoire que nous décrivons dans la troisième partie de ce chapitre. Nous avons observé un modèle de tutorat dans une situation proche de celle que nous voulions pour notre recherche ; ce qui nous a permis de tester une méthodologie d'analyse qualitative et de comprendre que nous devions définitivement adopter l'analyse qualitative pour notre recherche. Nous avons décidé, pour nous guider, de suivre les huit bases de la recherche qualitative inventoriées par Flick (2002), à savoir: Adéquation de la méthode à la théorie ; Perspective des participants dans leur diversité ; Réflexion du chercheur sur la recherche ; Variété de méthodes et de perspectives ; Compréhension comme principe épistémologique ; Reconstitution des cas comme point de départ ; Construction de la réalité comme base ; Texte comme matériel empirique. Nous reprenons brièvement chacune des bases dans les paragraphes suivants.

6.1.1. Adéquation de la méthode à la théorie

Le premier pas consiste à choisir, en fonction des propos de la recherche, parmi les méthodes déjà validées, celles qui peuvent attester nos idées. Nous avons dit qu'il n'existe pas de modèle de tutorat unique à l'Ecole supérieure C, que d'une UE à l'autre, les principes de fonctionnement sont variables. Il s'avère que, pour diverses raisons, le modèle que nous voulons tester n'est pas représentatif des modèles pratiqués dans l'institution. Autrement dit, un nombre assez restreint d'étudiants participent à notre recherche. L'analyse quantitative n'est ainsi ni légitimée ni cohérente par rapport à notre corpus.

Cette recherche vise à contribuer à la réflexion sur le tutorat. Elle consiste en une analyse détaillée d'un modèle testé et permet de poser des questions théoriques dans un environnement d'apprentissage précis issu d'un dispositif préparé en équipe mais dont la mise en œuvre est individuelle. Notre recherche est une expérience menée par une chercheuse et illustre une pratique possible de tutorat dans le dispositif défini dans le premier chapitre. En termes quantitatifs, l'expérience n'est pas représentative, elle rend difficile toute généralisation des résultats.

6.1.2. Perspective des participants dans leur diversité

Notre recherche relève plus d'une ethnométhodologie que d'un travail de construction de statistiques. Nous cherchons à voir la qualité de conduites sociales induites par un dispositif pédagogique. Nous partons de l'intériorité de phénomènes observables, nous obtenons des participants qu'ils transmettent des points de vue individuels puis nous faisons un retour sur la théorie. Nous articulons des concepts déjà élaborés dans divers champs de la recherche, notre cadre théorique ne se présente pas comme un cadre théorique fermé et sera l'objet d'un va-et-vient entre données empiriques et cadre conceptuel.

6.1.3. Réflexion du chercheur sur la recherche

La réflexion continue tout au long d'une étude est indispensable à la conduite des expériences en recherche et concerne notamment le positionnement du chercheur par rapport à son terrain de recherche, par rapport à la construction du savoir à partir de la situation. La subjectivité du chercheur et des sujets participants aux expériences de recherche entre en compte dans la construction du savoir (Flick, ibid.).

Une question à laquelle il fallait ainsi trouver une réponse satisfaisante pour la méthodologie est celle du triple statut que nous avons choisi d'assumer. Après une phase exploratoire, décrite dans le chapitre suivant, nous avons décidé de mener notre recherche dans une triple position qui nous semblait présenter des avantages, celle d'enseignante, de tutrice, de chercheuse. Cette position peut paraitre inconfortable et comporter des risques pour la recherche, mais ne pas l'adopter était aussi mettre en péril cette recherche. En effet, le modèle que nous voulons tester n'est pas pratiqué à l'école et les enseignants volontaires pour participer à ce test ne sont pas nombreux. Par ailleurs, des questions pratiques ont limité notre enthousiasme à demander plus de collaboration. D'une part, proposer un modèle de travail est une forme d'interférence dans le travail des collègues. Dans une première phase nous avons choisi d'observer des séances de tutorat sans faire de propositions de travail spécifique. D'autre part, la gestion de la phase exploratoire d'observation était peu commode. Malgré la disponibilité de 2 collègues, un seul a pu mettre en pratique le tutorat. Le taux d'absentéisme et le manque de ponctualité de certains étudiants ont donné lieu à une souplesse difficile d'atteindre dans l'organisation des espaces d'entretiens. Enfin, la

gestion de notre temps hors congés a été un obstacle non négligeable pour notre organisation. Nous avons donc décidé d'utiliser notre position d'enseignante-tutrice-chercheuse. Nous avons participé directement et activement à la recherche, comme membre participant, en tant que tutrice, en même temps que nous observions les sessions de tutorat et étions enseignante de l'UE.

Nous pouvons donc aussi dire que notre étude est une recherche-action. L'objectif est de tenter d'intervenir dans un contexte, en vue de participer à la théorisation et à la pratique d'un modèle de fonctionnement d'un paramètre du dispositif. L'implication de la chercheuse dans les expériences de la recherche ne présente pas de difficultés majeures mais c'est un élément à prendre en compte dans la recherche dans la mesure où elle est enseignante de l'UE, qu'elle procède à l'évaluation des étudiants.

Cependant, les étudiantes qui ont participé à notre recherche savent que le dispositif est mis en place depuis peu, que le modèle de tutorat est spécialement conçu pour notre recherche et leur participation n'a pas posé de problèmes. Mais nous verrons par la suite comment, pour deux d'entre elles, la recherche a interféré dans leur participation à la réflexion. Il est entendu, dès le début du semestre universitaire, entre la tutrice et les étudiantes, qu'une partie du travail fourni par les étudiantes est recueillie comme donnée de la recherche (voir accords signés dans le Livre des transcriptions). Notre choix est donc d'assumer pleinement l'importance de la place de la chercheuse comme partie prenante dans la recherche de compréhension/explication du phénomène en question.

Par ailleurs, alors que l'enseignante, qui est une didacticienne, réfléchit dans une démarche quelque peu intuitive, la chercheuse se doit de procéder à une démarche scientifique rigoureuse qui doit respecter les critères d'exigence sans lesquels les expériences ne peuvent être validées. En effet si d'un côté la praticienne veut réfléchir à sa pratique et se donner les moyens d'améliorer les conditions du dispositif de l'UE, dans un va-et-vient de pensée-action, d'un autre côté, la chercheuse cherche à contribuer à la réflexion théorique sur la notion de tutorat. En général, pour l'enseignant, faire de sa pratique un objet constant de réflexion est une forme d'autoformation comme la préconisaient Galisson et Puren (1999). Les théories ainsi «fabriquées» par les

enseignants sont présentées par Galisson et Puren comme «les aliments possibles d'une démarche de questionnement personnel».

D'une autre ampleur, la recherche scientifique cherche à participer à la constitution de théories qui tendent à l'universalité, même si, comme le soulignent Galisson et Puren (ibid.), les théories sont souvent marquées de la subjectivité et du vécu des chercheurs, et qu'elles ne sont pas infaillibles. La science entre dans l'intimité des phénomènes pour les dépasser, pour aller au-delà de la situation ponctuelle, pour en faire un langage commun et négocier le sens de la réalité, pour produire des savoirs et participer à la connaissance de tous. La présente thèse peut être le point de départ d'une étude plus vaste au sein de l'institution où s'implante cette recherche.

Pour terminer notre analyse de la triple position, nous souhaitons placer notre étude dans le champ de la didactique, au sens donné par le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, 2003) où nous pouvons lire que la didactique est une discipline des sciences de l'éducation. D'autres pensent qu'elle doit être une science à part entière, non chapeautée par un autre champ. Pour d'autres encore elle appartient aux sciences du langage, de par son origine : la linguistique appliquée. Porcher (2005) soutient que la didactique des langues étrangères ne doit pas se fermer sur elle-même mais assumer son caractère transversal. Comme le FLE s'est adapté à l'implantation d'objectifs spécifiques, la DLE a tout intérêt à se multiplier et s'adapter aux nouveaux besoins, servant de passeur, pas de secteur fermé. Et c'est notre cas.

6.1.4. Une variété de méthodes et de perspectives

Comme notre cadre théorique le montre, nous travaillons à partir de plusieurs perspectives de l'apprentissage et de l'autonomie, tentant d'articuler les concepts, de structurer un cadre théorique ni fermé, ni fragmenté. De même, le chapitre suivant montre la variété des approches de recueil des données.

6.1.5. La compréhension comme principe épistémologique

La démarche entreprise dans notre recherche vise la compréhension d'un modèle proposé à travers le point de vue des participants. Il s'agit de comprendre un objet, en l'occurrence des sujets, des relations qui obéissent à des règles de fonctionnement du

modèle pédagogique. Dit autrement, la présente recherche vise la compréhension d'une situation sociale, à la lumière d'une théorie.

6.1.6. La constitution de cas comme point de départ

Chaque participant ou groupe de participants constitue un cas, un point de vue sur l'objet de la recherche. Il est donc traité comme un cas unique, scruté puis reconstruit. Il peut servir ensuite à établir une typologie et être comparé à d'autres.

6.1.7. La construction de la réalité comme base

Nous partons de l'hypothèse que le modèle de tutorat que nous voulons tester peut fonctionner dans le dispositif où est effectuée la recherche et peut ainsi contribuer à la recherche sur la notion de tutorat. Ce modèle est une construction théorique imposée par la chercheuse, mais la confrontation du modèle au contexte peut apporter des résultats imprévisibles. L'intérêt de cette recherche se situe dans la concrétisation du modèle par les participants à la recherche. Les différents participants produisent des discours dans la concrétisation du modèle et sur la concrétisation du modèle. A partir de la compréhension des discours des participants à l'expérimentation, nous tentons de reconstruire, de réinterpréter le fonctionnement du modèle. C'est donc la participation des étudiants, comme tutorés et comme participants à la recherche qui doit contribuer à la construction d'une «nouvelle réalité», un savoir nouveau sur un objet.

Ce caractère interactif de la construction de savoir est complexe. D'une part, la coopération des participants est indispensable et doit rester suffisamment stable au long de la phase de recueil de données afin de ne pas compromettre la recherche. D'autre part, elle ajoute de la subjectivité à la subjectivité de la chercheuse. Nous sommes en accord avec Flick (2002) qui affirme que la recherche en sciences sociales est une co-construction de la réalité entre participants à l'expérience et examinateurs de la recherche. Parmi les participants : les acteurs sociaux qui sont sujets de l'étude, le chercheur qui mène l'étude. Le point de vue des participants est une première interprétation de la situation, en interaction les uns avec les autres. Celle de la chercheuse en est une deuxième, en fonction des données obtenues et des théories sous-jacentes et de la méthodologie d'analyse utilisée.

Ce phénomène est le processus même de construction de la réalité sociale, ce que Flick nomme co-construction. Toujours en accord avec Flick (2002) nous sommes donc consciente que le résultat final, le sens qui découlera de toutes ces démarches et interprétations, est un produit des intérêts et enjeux des parties participant à cette co-construction.

6.1.8. Le texte comme matériel empirique

De par la nature du corpus de données obtenues pour notre recherche (dialogues de tutorat présentiel enregistrés et transcrits, comptes rendus des étudiantes), nous pouvons dire que dans les dialogues et récits écrits, étudiantes et tutrice interprètent une première fois la réalité. A la situation observable directement, se substitue un ensemble de textes qui reconstituent cette situation. La chercheuse, qui a été participante, interprète à son tour l'interprétation des participantes. Elle reconstitue le point de vue des premiers avec son point de vue scientifique. Cette transformation d'une situation donnée en données sur la situation est un passage délicat car il capte seulement des moments de la situation, ils ne sont pas une reproduction de la situation complète. C'est tout le travail de la chercheuse que de tirer les éléments significatifs de la démarche, cherchant l'objectivité sans généraliser abusivement. Ce réseau de texte pose un défi que la chercheuse ne peut perdre de vue : distinguer dans ce qu'elle analyse ce qui est factuel de ce qui est subjectif.

Dans la partie suivante, nous présentons en quoi consiste l'analyse empirique de notre recherche.

6.2. Analyse de discours

6.2.1. Définition

L'analyse de discours n'est pas un domaine scientifique qui recouvre des pratiques très différentes les unes des autres (Maingueneau 2005). Il y a, à la base, deux perspectives opposées : d'un côté les tenants d'un domaine bien limité, de l'autre ceux qui se situent à la croisée de plusieurs disciplines pour s'ancrer dans le langage, (Maingueneau ibid.). Pour Maingueneau, l'analyse du discours est une «zone carrefour». Le chercheur semble défendre qu'elle soit un point où l'on peut arriver en prenant des chemins différents, notamment à partir des disciplines des sciences

humaines en général, obtenant ainsi des perspectives différentes. L'hétérogénéité des travaux qui revendiquent l'analyse de discours comme méthodologie fait dire à Maingueneau qu'elle est la raison pour laquelle il est difficile d'en donner une définition qui ne soit pas générique sous peine d'être trop restrictive. Nous choisissons de garder la synthèse qu'en fait le chercheur sur un ton presque critique (ibid.):

> «On en arrive ainsi à se représenter l'analyse du discours comme une sorte de «superlinguistique », où se réconcilieraient forme et fonction, système et usage.»

Cette définition est utile à condition de définir l'objet de la discipline car en effet, définir une perspective pour l'analyse de discours, c'est définir son objet, le discours. Dans notre recherche, l'analyse va porter sur des énoncés combinés à un contexte social. Dans cette optique, le discours est une interaction sociale.

Dit autrement, l'**analyse du discours** comme nous l'entendons est celle qui répond à la définition générique qu'en donnent Charaudeau et Maingueneau (2002):

> «Si elle est conçue comme étude du discours, sans spécification plus précise, «l'étude de l'usage réel du langage, par des locuteurs réels dans des situations réelles» (Van Dick, 1985), l'analyse du discours apparaît comme la discipline qui étudie le langage comme activité ancrée dans un contexte produisant des unités transphrastiques, comme «utilisation du langage à des fins sociales, expressives et référentielles» (Schiffrin 1994). Dans ces conditions, l'analyse du discours fait coexister des «approches» (Schiffrin 1994) très diverses : analyse de la conversation, ethnographie de la communication, sociolinguistique interactionnelle (J. Gumperz), etc.»

Les questions de notre recherche portent sur les structures profondes de la situation de communication, structures définies chez Bardin (2004, p.209) comme un ensemble de «conditions de production» de discours et un système linguistique utilisé dans le discours. Ce qui signifie une fois encore que le discours n'est pas un énoncé découpé de toute réalité sociale, il est une combinaison de conditions de production. Ces conditions de productions sont le produit de mécanismes de positionnement des protagonistes et de l'objet du discours. Les protagonistes choisissent des éléments de la

langue pour parler de l'objet. Ces éléments forment la couche superficielle du discours, ils n'en sont pas moins des traces des structures profondes. En explorant ces traces sémantiques, logiques et syntaxiques, nous cherchons à découvrir les mécanismes fondamentaux sous-jacents au discours, aux représentations. Certains chercheurs défendent qu'il n'y a pas de liens évidents entre, par exemple, les macrostructures d'une société et les microphénomènes (Moscovici, Vignaux 1994). Une interaction verbale ne donne pas une représentation immédiate de l'origine sociale d'un interlocuteur. En revanche, Van Dick (2001) montre que si les structures d'une société ne sont pas directement exposées dans les énoncés, elles sont bien présentes chez les participants, par leurs constructions mentales ou leurs pratiques discursives, par exemple.

La valeur épistémologique de notre recherche se trouvera dans l'application correcte de l'exploration des discours. Elle devrait aboutir aux réponses dont nous avons besoin pour satisfaire les questions liées à notre problématique. Ensuite nous voulons comprendre ce qui est dit du tutorat par les participants. Quant à la possible généralisation des résultats obtenus, elle n'est pas la conséquence de la fréquence d'un phénomène, mais des paramètres et de l'organisation de l'analyse. D'elle dépendent la fiabilité des résultats.

6.2.2. Quelques notions pour l'analyse du discours

Pour une analyse de discours, nous devons remonter à la définition de communication pour ensuite arriver à la distinction interaction verbale-dialogue dans l'analyse de discours. Vion (1992) et Kerbrat-Orecchioni (1992), reconnaissent que la complexité de la communication a été mise en évidence au fil du XXème siècle grâce à des courants de recherche scientifique qui servent encore de référence aujourd'hui. Nous suivons leur sillon et replaçons les origines du débat contemporain sur la définition de communication au premier schéma qu'en a fait Jakobson (1963). Ce schéma date mais sert toujours de référence. Il est contestable mais a eu le mérite de se poser comme premier modèle assumé dans les études de linguistique. Qualifié parfois de télégraphique, et pour cause, puisque la linguistique s'est emparée d'un modèle provenant des télécommunications, ce schéma avait limité les paramètres constitutifs de la communication au point de faire du code l'élément central de cette communication, et des récepteurs et émetteurs de simples éléments d'attaches à un canal où passeraient ce

code. Différents courants scientifiques ont remis en cause ce schéma, notamment la pragmatique et la philosophie de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

Depuis la sociolinguistique (Achard, 1993) moderne des années 60, nous savons que lors d'une interaction verbale, l'activité langagière ne recouvre pas tous les ressorts de la communication et qu'une situation de communication ne se limite pas à un émetteur, un récepteur et un canal où passe un message. La communication est comprise aujourd'hui comme un ensemble de phénomènes langagiers et d'autres phénomènes, les besoins, la création de contenus, le travail de l'inconscient, comme en témoignent les sciences du langage, les sciences de la communication mais aussi les sciences cognitives. Notre approche de la communication dans cette recherche est interactionniste. Parmi les phénomènes langagiers, celui qui est au centre de notre attention est celui de l'interaction verbale.

Objet d'étude des champs de recherche aussi bien de l'interactionnisme symbolique, que de la sociologie cognitive, de l'énonciation, de la pragmatique ou de la linguistique et de la psychologie, l'interaction verbale constitue un enjeu transdisciplinaire. Dans la définition de l'analyse de discours, nous avons affirmé que dans la communication, ce qui se joue, c'est une pratique sociale. Etant inséré dans un tissu social, tout ce que l'individu entreprend est par nature social, donc l'interaction verbale aussi. Dans l'approche interactionniste l'objet d'étude est composé précisément d'«énoncés actualisés dans des situations communicatives particulières» (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Comme le disent Arditty et Levaillant (1987) il faut avoir à l'esprit au moins trois types de paramètres qui provoquent l'interaction: les circonstances de la rencontre, les participants et les relations qu'ils entretiennent, la nature et la forme des thèmes abordables. Ces paramètres sont sous-jacents aux éléments du discours des participants aux dialogues. A l'inverse, les tournures des discours peuvent aussi agir sur l'aspect social de la situation de communication.

Selon Arditty et Levaillant (ibid.), des paramètres de la situation comme l'âge, le sexe, l'intonation, le caractère, l'attitude corporelle, l'apparence peuvent influencer les interactions verbales. Selon ces auteurs, l'évaluation consciente ou inconsciente de ces

paramètres permet aux participants de se situer et d'intervenir en termes de rôles, et plus encore en termes d'enjeux de l'interaction.

En termes pratiques, l'analyse des discours passe par trois étapes principales (Bardin, 2004) : la description des discours, les inférences sur les conditions de production et l'interprétation des données. L'analyste peut commencer par l'analyse de la superficie des discours, présence ou absence d'éléments discursifs à des moments donnés, séquences descriptives, occurrences, combinaisons, rôles, tours de parole, organisation du discours, thèmes etc. La forme et le contenu des dialogues peuvent amener l'analyste à faire des déductions sur les structures sociales ou psychologiques de la situation en étude. Dans notre recherche, identifier les déterminants ou la tendance de la motivation d'un étudiant à travers son discours, vérifier le positionnement du tuteur par rapport à celui de l'étudiant sont des exemples de ce que nous pouvons découvrir par l'analyse du discours. Enfin l'analyste mesure la portée de l'ensemble de ses données par rapport à sa problématique.

Par ailleurs, ce sont aussi les rôles qui sont à la base de la possibilité d'échanges verbaux, des échanges entre les membres du groupe d'étudiants dans le cas des UE de langues étrangères, mais aussi des échanges entre les étudiants et le tuteur. Ces possibilités peuvent se fonder sur des accords sur les rôles institutionnels, sur la négociation de sens et d'affirmation de soi, sur des implicites culturels ou encore des positionnements idéologiques ou attitudinaux. Les étudiants savent par exemple que le tuteur est aussi l'enseignant, et que même si les fonctions des deux rôles ne se confondent pas, elles peuvent recourir au tuteur pour résoudre des questions qui devraient être résolues avec l'enseignant. Chaque interlocuteur est porteur de compétences, c'est-à-dire qu'il sera reconnu, légitimé dans ses paroles et ses actes (Arditty et Levaillant, ibid.). Chacun doit avoir la notion de ses compétences à chaque instant de l'interaction.

Comme Arditty et Levaillant (1987), Vion (1996) refuse de séparer l'analyse de l'interaction de celle du cadre social. C'est ainsi qu'il justifie l'emploi du terme «cadre interactif» pour une analyse d'interactions verbales. Il pense une conversation comme une interrelation du social et de l'interlocutif, dans une indissociable réciprocité. Or quel type de dialogue avons-nous dans notre corpus? Nous sommes en présence d'entretiens

dissymétriques, entre des étudiantes et une tutrice, représentante de l'institution. A partir de quelques critères de typologie des interactions établis par l'école de Palo Alto, Vion (1996) met à notre disposition un outil permettant d'interpréter des interactions. En effet, considérer les critères suivants pour une typologie des interactions, distinction entre symétrie et complémentarité, entre coopération et compétition, nature des finalités et degré de formalité quant aux règles de circulation de la parole, a permis à Vion d'établir qu'un jeu de positionnement des rôles est possible et variable. Ce jeu repose sur une grille de lecture des interactions en fonction de la place que se donnent les interlocuteurs en action, c'est-à-dire dans l'espace interactif que nous pouvons désigner aussi espace de négociation. Nous appliquons directement ces critères aux entretiens de tutorat dans les lignes qui suivent :

- places institutionnelles : règles et contraintes liées à la situation d'enseignement, mais qui laissent une marge de placement variable dans les discours
- places modulaires : introduction de modules de conversation différents des thématiques prévisibles
- places discursives : changements discursifs basés sur des séquences comparables à celles d'Adam
- places subjectives : images renvoyées de l'un à l'autre.
- places énonciatives : celles d'énonciateurs, des participants.

Dans notre recherche, ce qui fait l'objet de l'analyse, ce sont des discours écrits que nous appelons comptes rendus, et des discours oraux, entretiens que nous appelons dialogues. Les comptes rendus écrits sont des compléments à l'élément central qui est le dialogue. Le dialogue est la base du tutorat. Ce qui différencie une interaction verbale d'un dialogue, c'est que l'interaction est l'exécution d'une action, le dialogue une forme discursive obtenue par une interaction verbale entre plusieurs personnes. Les définitions rencontrées sont assez peu en accord les unes avec les autres. Les dictionnaires définissent le dialogue comme celui de deux personnes, d'autres chercheurs défendent deux ou plus de deux personnes (Charaudeau et Maingueneau, 2002, Kerbrat-Orecchioni, 1990). Formellement, dans les situations que nous étudierons, plus de deux personnes sont souvent présentes, ce qui pourrait nous amener à parler de «dilogues», «trilogues» ou «polylogues» pour reprendre les néologismes cités pas Kerbrat-Orecchioni et Plantiny (1995). Nous acceptons ici que le dialogue puisse être établi

entre deux personnes ou plus et nous utilisons un autre terme lorsqu'il nous paraît nécessaire de donner des précisions sur le nombre de participants au dialogue.

Certaines notions sont assez interchangeables dans la langue courante mais pour des besoins scientifiques il s'avère nécessaire de les distinguer. Kerbrat-Orecchioni (1990) nous fournit à cet égard un ensemble de notions fort utiles à travers un panorama hiérarchisé de l'organisation structurale des conversations. Tout d'abord, il faut distinguer conversation et entretien. La conversation s'effectue dans un cadre peu contraignant et la base en est l'égalité de principe entre les participants (Charaudeau et Maingueneau 2002). Au contraire, nos dialogues sont basés sur une sorte de déséquilibre que nous retrouvons, ce sont des entretiens de conseil. Ces entretiens se font sur la base d'un contrat (Kerbrat-Orecchioni, 1990) tacite ou négocié. Dans l'entretien, sous forme de conseil, il y a forcément un déséquilibre puisque les intervenants se situent sur des plans opposés, l'apprenant face à un conseiller, un expert en la matière. Le contrat n'est pas négocié entre l'apprenant de langue et un conseiller comme cela arrive dans certains centres de langues ou même en milieu institutionnel, et comme cela se produit pour notre recherche.

6.2.3. Lexique de l'analyse des interactions verbales

Pour l'analyse des dialogues, nous reprenons quatre termes de Kerbrat Orecchioni (ibid.) pratiques:

Interaction :

Le niveau le plus haut de la hiérarchie dans la structure globale de l'entretien est l'interaction verbale. En ce sens, c'est le dialogue dans sa totalité. Il englobe les autres niveaux et est délimité par la présence de locuteurs en continu, qui parlent d'un objet variable mais continu, dans un même cadre spatio-temporel. Mais plus largement, nous l'utilisons aussi pour référer l'action verbale réciproque entre les participants des OT.

Séquence :

La séquence est une partie de dialogue délimitée par l'aspect sémantique (une thématique) et l'aspect pragmatique, comme la séquence d'ouverture de l'interaction, par exemple.

Echange :

L'échange est la plus petite unité dialogale. C'est là que commence le dialogue au sens strict pour un locuteur, souligne Kerbrat-Orecchioni. Il est constitué normalement d'une initiative d'un premier locuteur et d'une réaction d'un second locuteur. Nous trouvons donc 2 tours de parole par échange.

Intervention :

L'intervention est une composante de l'échange, un tour de parole d'un locuteur. Elle peut donc se faire sur deux échanges. Il arrive fréquemment que l'intervention soit de plusieurs locuteurs en même temps, lors de chevauchements par exemple.

Après avoir justifié les types d'analyses choisis, analyse qualitative et analyse de discours, nous expliquons dans la partie suivante la méthodologie de recueil de données et les types de données recueillies.

6.3. Phases de recueil de données

Notre recherche a connu deux phases. La première dite exploratoire et la deuxième dite principale. En effet, nous avons voulu appréhender le terrain de l'extérieur comme observatrice et comprendre comment notre modèle théorique pouvait être articulé avec une mise en pratique et quelle méthodologie adopter.

6.3.1 Phase exploratoire

Nous avons entrepris une phase exploratoire pour réfléchir sur la possibilité de rendre effectif notre modèle de tutorat.

6.3.1.1. Présentation

La phase exploratoire a permis d'observer un modèle, un modèle qui n'est pas le nôtre mais utilisé dans le même dispositif, de voir si et comment la motivation dans l'apprentissage sont travaillés, et de comprendre ce qu'il faut apporter à notre modèle de tutorat pour mener à bien un travail sur la motivation et la régulation tout en travaillant comme dans les entretiens de conseil des apprentissages autodirigés.

Cette phase de notre étude a été importante pour trois raisons. Premièrement, nous voulions préciser notre problématique. Pour cela, il nous fallait observer la pratique d'un modèle de tutorat pour déceler les éléments dont nous avions découvert

l'importance pour le nouveau paradigme pédagogique et pour le dispositif. Nous voulions comprendre si et comment les participants percevaient leur motivation dans l'interaction avec l'enseignant et s'il était utile et pertinent d'insérer un modèle spécifique de tutorat proche de celui de conseil dans le dispositif. Deuxièmement, nous voulions évaluer les limites de la méthodologie de recherche choisie. Il fallait donc tester les outils de l'observation, du recueil de données. Troisièmement, nous voulions savoir quelle posture adopter en tant que chercheuse. Nous avons voulu comprendre si dans notre recherche, qui se voulait alors proche de la recherche-action, il était souhaitable que la chercheuse interfère directement dans le déroulement de l'observation.

Cette première phase s'est déroulée au cours de l'année universitaire 2008/2009. Elle a consisté en un travail de lecture et d'observation; une phase d'analyse des données ; une phase de définition d'un modèle de tutorat expérimental pour la phase définitive.

Lieu de l'expérience : Université A– Ecole supérieure C.

Calendrier du dispositif: 2ème semestre de l'année universitaire 2008/2009, du 22 septembre 2008 au 16 janvier 2009.

Unité d'enseignement : langue étrangère I, anglais.

Promotion : première année de la Licence en Sciences de la Communication.

Typologie de l'UE: 3h de cours en présentiel hebdomadaires (1 h théoriques, 2 h théorico-pratiques), 4h d'orientation en tutorat présentiel (Orientação Tutorial, OT) minimum par semestre pour chaque étudiant, 3h minimum de travail indépendant hebdomadaire, c'est-à-dire réalisé en temps et lieux choisis par l'étudiant.

Caractérisation du groupe ayant collaboré : l'échantillon de participants est constitué d'un groupe de quatre étudiants volontaires et d'un tuteur volontaire ; les étudiants ont 17, 18, 20 et 41 ans. Notre échantillon n'inclut que des participants volontaires qui pouvaient nous garantir leur présence, et nous avons pu constater que la présence des autres étudiants aux sessions de tutorat était très aléatoire. Nous pensions

également qu'il n'était pas nécessaire de systématiser l'observation de tous les étudiants de la promotion.

Le nombre de tuteurs volontaires pour cette phase exploratoire était de deux, mais seul un tuteur a pu pratiquer le tutorat présentiel, l'autre UE n'ayant pas fonctionné. Le mode de fonctionnement du tutorat décidé par le tuteur coopérant à l'étude est une démarche individuelle, non concertée au niveau de l'Ecole supérieure C. Il est évident que l'approche de la question de la motivation par le tuteur et l'approche qu'en fait la chercheuse ne proviennent pas forcément d'une même perspective.

Le dispositif est celui présenté dans la PARTIE 1, Chapitre 2. Les sessions de tutorat sont organisées de la façon suivante : présence en amphithéâtre de l'ensemble des étudiants désireux de participer à l'OT ; tutorat de groupe, groupes formés par affinités pour l'exécution d'une tâche principale liée à la matière de l'UE; ordre aléatoire d'intervention des groupes ; va-et-vient du tuteur entre les différents groupes.

6.3.1.2. Données de la phase exploratoire

Le recueil de données est composé de l'enregistrement et transcription :

- des sessions de tutorat présentiel (Orientação tutorial : OT)
- d'entretiens systématiques entre la chercheuse et les étudiants volontaires (pour la recherche) ayant participé aux sessions d'OT
- de deux entretiens entre la chercheuse et le tuteur d'autre part, un en début de semestre, un autre en fin de semestre.

Après une session d'observation directe d'OT, nous avons opté pour un recueil de données moins intrusif, en accord avec l'opinion du tuteur. Nous avons choisi l'enregistrement sonore et l'entretien en nous aidant d'un manuel de recherche en sciences sociales Quivy et Van Campenhoudt (2002). Pour recueillir les dialogues instaurés lors des interactions verbales entre le tuteur et les étudiants, le tuteur se charge de l'enregistrement des interactions au moyen d'un enregistreur numérique. Nous sommes donc passée d'une observation présentielle qui pourrait conduire à une analyse des comportements à une observation dont les déclarations sont les seuls témoins des

interactions tuteur-élèves. Ce passage d'une observation à une autre ne pose pas de problèmes puisque c'est bien la qualité de l'interaction verbale qui nous intéresse dans cette recherche. De plus, nous n'avons pas prévu d'analyse de la communication non verbale dans notre recherche.

Les sessions d'OT sont suivies d'entretiens individuels entre la chercheuse et chacun des quatre étudiants volontaires ayant participé à la session d'OT. Les entretiens doivent être effectués immédiatement après les sessions d'OT sur demande de tous les étudiants volontaires, afin de pouvoir garder en leur mémoire le déroulement des OT et surtout afin de simplifier leur emploi du temps. Les entretiens sont semi-dirigés et eux aussi enregistrés, dans ce cas par la chercheuse. Nous avons choisi l'entretien semi-dirigé. Ce choix est motivé par trois raisons. La première est énoncée dans le manuel ci-dessus cité : le recueil des données et leur analyse doivent être complémentaires aux hypothèses et objectifs de la recherche. L'analyse des données étant une analyse de contenu, l'entretien se prête à cet exercice de nature qualitative. Ici, plus qu'une interaction, ce sont les déclarations des étudiants qui sont le centre d'intérêt. Cependant, nous ne pouvons ignorer que cette méthode directe d'observation implique que la chercheuse agit directement sur l'objet d'observation. Ensuite, nous voulons obtenir des réactions «à chaud» des étudiants, ne pouvant observer les OT directement et en temps réel, nous devions adapter nos entretiens aux commentaires des étudiants pour obtenir plus d'informations sur leurs impressions et sur les OT. Enfin, en fonction des enregistrements des semaines précédentes, nous pouvons préparer des questions pour l'éclairage des sessions précédentes. Le guide de base des entretiens est toujours très court, très générique et donne une grande liberté d'adaptation aux circonstances.

Guide base des entretiens :

1- Faire la rétrospective du déroulement de l'OT

2- Donner ses sentiments en termes de motivation

3- Expliquer en quoi et pourquoi la motivation est ou non modifiée par l'OT

Cette base d'entretien servait à découvrir les différentes phases de l'OT, les questions abordées dans les interactions avec le tuteur, les éléments ayant pu interférer ou modifier des états motivationnels ou une perception de la motivation.

Nous sommes donc en présence de deux types de données : des entretiens de tutorat enregistrés sans intervention directe de la chercheuse ; des entretiens semi-dirigés avec intervention directe de la chercheuse et qui portent sur les entretiens de tutorat. Nous cherchons à comprendre le modèle de tutorat en observation et s'il existe une transformation des discours des étudiants en fonction des interactions verbales qui ont eu lieu entre les étudiants et le tuteur.

Les deux types de recueil de données sont difficiles à gérer. La fréquentation obligatoire des OT pour un étudiant est de 4 heures, à répartir au long du semestre, selon les besoins des étudiants, ce qui nous oblige à suivre des étudiants dont la présence est très irrégulière.

Le manque d'expérience en recherche scientifique et une mauvaise information obtenue à travers des collègues ont empêché d'obtenir l'autorisation écrite des participants pour une utilisation des données enregistrées au cours des différents moments d'entretiens. Ceci implique que nous ne pouvons présenter les résultats de cette phase que sous la forme de conclusions.

6.3.1.3. Conclusions de la phase exploratoire

1 - A mesure que nous avancions dans l'observation et les lectures, nous avons pu constater que les références des étudiants et de l'enseignant à la motivation sont souvent liées à des questions de régulation (automotivation, méthodologie de l'enseignant…). Mais les références sont toujours implicites lors des OT, jamais explicites.

2 - Lorsqu'il y a absence de réflexion sur la motivation et l'autorégulation dans l'interaction tuteur-étudiants, donc sur les aspects formatifs des processus et stratégies d'apprentissage, l'attention des étudiants porte sur la performance dans la réalisation de la tâche. Les étudiants ne semblent pas prendre en considération les caractéristiques motivationnelles issues de l'interaction avec le tuteur pour la concrétisation de la tâche.

3 Les phases intermédiaires du projet de groupe ne sont pas objet de réflexion, ni en termes d'objectifs, ni en termes méthodologiques. Les étudiants vont chercher une stimulation auprès du tuteur qu'ils considèrent plus comme une

source d'informations que comme un conseiller. Ils semblent attendre des consignes, des stratégies prédéfinies et des ressources documentaires. C'est pourquoi, dans ce contexte, le tutorat se base rarement sur le travail effectué mais plutôt sur le travail qui n'a pas été effectué.

4 Les entretiens entre la chercheuse et les étudiants ont cependant montré que les étudiants avaient conscience de la nécessité de sentir de la motivation mais aussi de recevoir de la motivation du tuteur.

5 La phase préparatoire de notre thèse a été prévue dans le but de comprendre comment étaient traitées les questions de motivation dans l'accompagnement personnalisé de tutorat en présentiel ou comment les intégrer. Nous voulions que notre étude porte sur un modèle de tutorat adapté du modèle d'entretien de conseil des formations autodirigées en langues étrangères élaboré par le CRAPEL et ayant pour complément l'accompagnement de l'évolution de la motivation et de l'autorégulation des étudiants pour leur apprentissage. Nous avions aussi décidé d'observer les discours des étudiants sur la motivation au long d'un semestre que dure une UE, dans les sessions d'OT, pour une promotion entière, et hors OT pour obtenir un métalangage sur les dialogues d'OT. L'entretien avec la chercheuse rend l'organisation de l'emploi du temps des étudiants complexes et l'organisation d'entretiens systématiques impossible lorsqu'il s'agit d'une promotion dont les prévisions étaient de plus d'une douzaine d'étudiants. C'est pourquoi, il nous semble que des comptes rendus d'OT faits par les étudiants en travail indépendant complètent les dialogues établis lors des OT et facilitent l'organisation du recueil des données. Par ailleurs, ce choix permet d'éviter l'intrusion de la tutrice dans les déclarations des étudiants. Les interactions des étudiants avec le tuteur et les interactions avec la chercheuse ne semblent pas converger vers la construction d'une pensée réflexive en continu sur l'apprentissage mais vers une appréciation du travail des uns et des autres, les étudiants voyant peu de complémentarité entre la démarche du tuteur et celle de la chercheuse. Les étudiants se trouvent en effet à la croisée de deux démarches, dans une sorte de tension entre une démarche pédagogique, et démarche investigatrice dont les points de vue sur la motivation dans le

tutorat ne prennent pas une même importance et nous ne voyons pas comment cette situation contribue à un environnement d'apprentissage stable pour les étudiants. Au contraire, un modèle intégré, c'est-à-dire dont le modèle de tutorat du tuteur et de la chercheuse auraient convergé vers des discours sur la motivation et la régulation, permettrait un suivi complémentaire, les étudiants ne percevraient pas de rupture dans les deux approches.

Les cinq conclusions qui précèdent montrent donc qu'il n'était pas pertinent de persister dans une méthodologie qui devenait incompatible avec les circonstances de travail qui se profilaient pour l'année universitaire suivante, notre année, et qui devenait anti-productive. Nous avons donc reformulé toute la démarche de recueil de données, et retenu un positionnement à la fois de chercheuse et de tutrice, ce qui était une solution qui nous apportait l'avantage de pouvoir conjuguer plus facilement notre recherche à notre emploi du temps professionnel.

Enfin la phase exploratoire a permis quelques remarques sur la méthodologie de recueil des données. Cette phase d'observation consistait à enregistrer des entretiens, des entretiens de 2 types, ceux dirigés par la chercheuse et ceux des OT entre tuteur et étudiants. Les entretiens des OT ont été observés de façon directe, c'est-à-dire sans intervention de la chercheuse dans la production d'informations mais encore en son absence. Cette procédure n'empêche cependant pas le nombre d'éléments intermédiaires entre l'information recherchée et l'information obtenue. En effet, l'observation directe s'effectue par l'intermédiaire d'un instrument, les décisions sur les moments à enregistrer sont prises en charge par le tuteur. Quant aux entretiens dirigés par la chercheuse, ils fournissent des données obtenues par observation indirecte puisque la chercheuse est déterminante pour la production d'informations. Lors de la phase exploratoire, nous avons donc testé l'instrument d'observation et de recueil de données, nous avons pu sentir la difficulté de retenir les informations pertinentes lors d'un entretien et la nécessité d'écouter les enregistrements entre deux entretiens. Enfin, nous avons vu qu'il fallait aussi une rigueur dans le travail technique aussi bien que dans le travail théorique. Nous avons pensé que l'enregistreur devait être manipulé par la chercheuse ou qu'une formation était nécessaire à la ou les personnes qui manipulent le

support matériel car lors de la phase exploratoire, les détails techniques d'utilisation de l'enregistreur ont provoqué des coupures de son qui ont entravé l'écoute.

Nous passons alors à la mise en place de notre propre modèle de tutorat basé sur les principes énoncés dans notre cadre théorique (PARTIE 1, 2.1.5.) et dont la finalité est la systématisation tant des principes que des résultats, phase que nous appelons phase principale. Nous avons aussi adapté la recherche aux circonstances du déroulement de la discipline au sein du dispositif.

6.3.2. Phase principale

6.3.2.1. Redéfinition des paramètres de la situation expérimentale

Cette deuxième phase s'est déroulée au cours de l'année universitaire 2009/2010. Elle a consisté en une expérimentation du modèle de tutorat comme présenté dans le cadre théorique de notre thèse.

Calendrier du dispositif: 1er semestre de l'année universitaire 2009/2010, du 21 septembre 2009 au 17 janvier 2010.

Unité d'enseignement: Langue étrangère, français.

Promotion: première année de formation initiale de professeurs des écoles ; 1ère année de Licence (Educação Básica – 1ºcíclo).

Typologie de l'UE: 1,5h de cours en présentiel hebdomadaires (1,5h théorico-pratique), 4h d'orientation en tutorat présentiel (Orientação Tutorial, OT) minimum par semestre pour chaque étudiant, 3h minimum de travail indépendant hebdomadaire, c'est-à-dire réalisé en temps et lieux choisis par l'étudiant.

En termes de dispositif, nous avons décidé de mettre en pratique notre modèle (PARTIE 1, 2.1.5.) et de participer directement au dispositif. La chercheuse est cette fois directement impliquée dans le dispositif en prenant la fonction de tutrice. Elle cherche à agir sur les processus d'apprentissage des étudiants en travaillant les questions de motivation et de régulation dans l'apprentissage à travers le tutorat, et en respectant les fonctions assignées au conseiller dans le cadre de l'apprentissage des langues en autoformation. En termes de méthodologie de recherche, ce que nous avons changé pour

la phase définitive de notre expérience, c'est la position de la chercheuse et donc la nature des données recueillies.

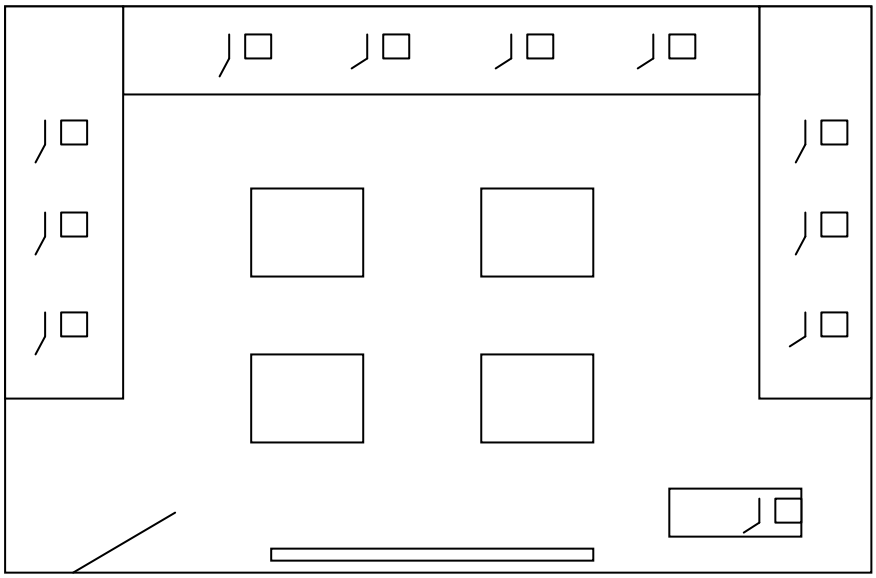
D'une part nous avons remplacé les entretiens entre la chercheuse et les étudiants par des textes portant sur le tutorat, les comptes rendus. Les comptes rendus sont des textes d'autoréflexion rédigés par les étudiants dans la période de temps séparant deux sessions d'OT et portent sur les questions de motivation, de régulation et sur les apprentissages. D'autre part, nous avons décidé de continuer à procéder à l'enregistrement des dialogues d'OT. Nous nous plaçons cette fois dans une position d'observation indirecte (Quivy, Campenhoudt, 2003). Ici, pour recueillir ses données, la chercheuse intervient auprès des acteurs de la situation afin d'obtenir les informations qu'elle cherche. Pour ne pas rendre les données trop subjectives, la chercheuse ne doit pas dépasser les limites de chacune des positions qu'elle occupe. Dans toute recherche se pose la question de l'objectivité des données. Il nous semble que toute la question repose sur le seul point que l'investigation est une intervention sur un objet et qu'elle constitue dès lors une subjectivité. Dans le recueil de données que nous proposons, nous considérons objective une donnée qui n'est pas expressément demandée par la chercheuse, tout en restant consciente de notre activité polyvalente.

Dans ces circonstances, la chercheuse co-construit les discours des étudiants à partir de l'application du modèle de tutorat, dans l'interaction verbale tutrice-étudiants mais aussi par le biais des comptes rendus qu'elle lit régulièrement avant chaque session de tutorat. Son discours influe directement par le conseil donné aux étudiants, à partir des principes définis par le modèle de tutorat. En même temps, par le biais du rôle de chercheuse, la tutrice adapte son discours en fonction des textes de comptes rendus des étudiants. Elle ne doit pas pousser les étudiants à tenir un discours en fonction des résultats attendus dans la recherche, c'est-à-dire des résultats qui conduisent à la confirmation de l'hypothèse de départ, mais elle doit les conduire à des réflexions sur leur motivation et sur leur autorégulation induites par le modèle de tutorat.

6.3.2.1.1. Cadre spatio-temporel des sessions de tutorat

Dans la phase principale de notre recherche, les sessions de tutorat se déroulent toujours dans une même salle de cours aménagée pour être plus conviviale qu'une salle de cours magistraux. En effet les tables ne sont pas tournées vers le bureau de

l'enseignant mais sont regroupées de façon à constituer des carrés où peuvent s'asseoir au moins quatre personnes et ainsi s'asseoir en groupe. Tout autour de la salle, sont installées des tables tournées vers deux des murs. Elles portent les équipements informatiques, au total dix ordinateurs pour les étudiants, plus celui de l'enseignant. Là se déroulent aussi les cours théorico-pratiques de l'UE de français (voir typologie de 'UE dans la partie théorique). Le plan de cette salle offre un cadre plus convivial qu'une salle de cours traditionnelle avec tables alignées, mais elle reste un endroit institutionnel. Lors des sessions de tutorat, entre qui veut, mais la porte de la salle reste fermée. Les étudiantes savent que ce qui se passe dans la salle reste protégé d'un regard extérieur. Nous verrons que l'enregistreur sera finalement un témoin gênant dans ce contexte.



La tutrice reçoit les étudiantes par groupes de deux, trois ou quatre, selon la formation initiale des groupes autour de la tâche. Un groupe s'assoit autour de la table que la tutrice a choisie pour travailler, une table quelconque, normalement celle qui se trouve le plus près de son bureau. Les autres groupes s'installent sur d'autres tables avec ou sans ordinateur. Leurs activités à ce moment sont libres à partir du moment où ils ne causent pas de troubles au déroulement du tutorat.

La plupart du temps, les étudiantes choisissent de s'asseoir face à la tutrice. Nous le voyons, les participantes se placent comme elles se placeraient devant

l'enseignante. Elles ne l'incluent pas dans le groupe. Les participantes, étudiantes et tutrice n'ont donc pas une même position dans l'espace physique des sessions de tutorat. Nous pouvons supposer qu'il en va de même dans l'interaction verbale. Le canal de communication est auditif et visuel. La communication se focalise sur l'interaction, sur ce qui est dit et les réactions des interlocuteurs, faciales par exemple, peuvent être conditionnées par la proximité et le face à face. La tutrice est mise dans une situation externe au groupe, typique d'un entretien de spécialiste.

Lorsque l'entretien avec l'un des groupes se termine, ce groupe s'installe à une autre table ou sort de la salle, et vient alors s'asseoir un autre groupe à la table de la tutrice et ainsi de suite. Les dialogues ont une durée d'une dizaine de minutes (voir annexe 6). La durée moyenne des dialogues est de 8'73'', et deux dialogues ont atteint une durée de 20 minutes. Comme nous avons eu l'occasion de le signaler, les sessions d'OT sont d'une heure et trente minutes pour l'ensemble des groupes, soit une dizaine de minutes seulement par groupe. Le reste de l'heure impartie à l'OT est organisé selon la volonté de chaque étudiante. Souvent les étudiantes profitent de ce temps pour être ensemble et travailler la tâche.

La gestion du temps imparti à l'OT ne se limite pas à la gestion du temps en présentiel, elle peut aussi être constituée d'un temps de préparation de ce moment en présentiel. Cette préparation peut déterminer en partie ce qui se passera lors des entretiens, que ce soit en termes de thématique, de questions méthodologiques ou tout autre objet qui a priori a sa place dans les règles de fonctionnement du tutorat exposées en début de semestre par la tutrice. Dans ce sens, les participants aux dialogues de tutorat peuvent anticiper, choisir ou orienter les séquences selon leurs besoins, c'est-à-dire prendre en charge une partie des dialogues.

6.3.2.1.2. Participants et procédures

Les interlocuteurs de la tutrice sont des collectifs ou individuels. En dehors de la participation aux OT en tant que membres d'un groupe, les étudiantes (auxquelles nous avons donné un code, d'E1 à E11) ont une participation individuelle.

Participent à cette phase du travail une tutrice et un groupe de 11 étudiantes de la promotion. Les étudiantes ont un âge compris entre 17 et 24 ans. Ne sont inclues dans le

groupe que les étudiantes ayant participé régulièrement aux sessions d'OT, la participation très faible, irrégulière ou nulle des autres éléments de la classe ayant rendu une systématisation de leur participation impossible. Malgré une présence rendue quasiment obligatoire par un accord établi entre la tutrice et les étudiantes, seules 11 des 16 étudiantes inscrites en français ont eu une participation régulière. Les 5 étudiantes restantes n'ont que très peu, voire pas, participé aux OT pour des raisons d'ordre professionnel ou familial. Malgré l'importance que peuvent avoir les variables âge et sexe, nous n'en tiendront pas compte dans notre analyse car nous sommes en présence d'une promotion assez homogène, sexe féminin uniquement, âges compris entre 17 et 21 ans. Seule E10 n'est pas de la même tranche d'âge, elle a 25 ans.

Les étudiantes ont constitué 7 groupes de travail au total. Les groupes de travail sont composés de 2 ou 3 étudiantes au départ. Le désistement de certaines étudiantes a fait qu'à la fin du semestre nous n'avons plus que 5 groupes. Les deux groupes qui ont renoncé au cours du semestre sont composés de 2 étudiantes pour l'un et de 3 pour l'autre. Ces 5 étudiantes ont toutes renoncé avant le terme de l'UE, c'est pourquoi nous ne tenons pas compte des données provenant de ces étudiantes.

Dans notre analyse, les groupes sont codifiés. Un numéro leur est attribué. Le premier groupe G1. Il est composé des étudiantes E1 et E5. Le tableau suivant présente les groupes.

Tableau présentant les groupes d'étudiantes.

Code du groupe	**Eléments constituants**
G1	E1 ; E5
G2	E2 ; E6 ; E10
G3	E3 ; E9
G4	E4 ; E11
G5	E7 ; E8

Les sessions de tutorat sont organisées de la façon suivante : les étudiantes sont reçues par groupe de travail devant réaliser une tâche, dans un ordre aléatoire ou dans un ordre d'arrivée des groupes au complet. Il est possible de recevoir les étudiantes individuellement sur demande. Les raisons de ce type de fonctionnement par groupe sont les suivantes : l'offre de 4 h d'OT par étudiant au long du semestre comme stipulé dans le programme de l'UE est matériellement impossible car cela représenterait un total de 64 heures d'OT par semestre pour toute la promotion, la promotion étant de 16 étudiantes en début de semestre. Or dans son emploi du temps, la tutrice ne dispose que de 22,5 heures semestrielles prévues à cet effet. En organisant les étudiantes en 6 groupes, et à raison de 4 heures/semestre par groupe, nous obtenons encore un total de 24 heures d'OT à assurer, ce qui est acceptable, avec un peu de flexibilité sur le temps de la part des acteurs. C'est du moins un premier accord passé entre le groupe d'étudiantes et la tutrice.

Le deuxième accord concerne les interactions avec la tutrice :

Bases de travail/matières à discuter lors des OT: étude en travail indépendant et travail provenant des cours, journal de bord de toutes les activités liées à la discipline, tâche à réaliser en groupe ; Méthodologie de travail pour la tutrice et les étudiantes: dialogue, questionnement entre tutrice et groupes d'étudiantes visant à fournir les conditions qui amènent les étudiantes à réfléchir sur et pour le développement de leur culture langagière, de leur culture d'apprentissage (y compris la question de l'autorégulation, de la motivation et du soutien psychologique) et de leur culture de méthodologie d'apprentissage spécifique à la discipline (y compris la matière de l'UE). L'initiative, c'est-à-dire l'ouverture du dialogue et la première prise de parole sont libres pour toutes.

Dans cette étape, il a été convenu que pour être désigné travail indépendant, le travail doit être défini d'un bout à l'autre de sa réalisation par l'étudiante elle-même, comme dans les formations en auto-direction. Objectifs, méthodologie, stratégies, matériel et évaluation du résultat sont établis par l'étudiante. Elle doit le faire en associant les éléments qu'elle a en mains, programme de la discipline distribué, ajustement des besoins de chaque étudiante par rapport aux objectifs de ce programme, supports et ressources proposés en début de semestre par la tutrice. Parfois une

étudiante peut ne pas être consciente des possibilités qui lui sont offertes dans son environnement, et c'est le rôle de la tutrice que de suggérer ces possibilités. Par exemple, une étudiante ne se souvient pas qu'il existe un programme qui pose les niveaux et compétences exigés en fin de semestre et la tutrice rappelle que la lecture de la fiche de l'UE donne des directions à suivre pour le travail indépendant. L'étudiante ne voit pas toujours que parmi les éléments de la fiche il existe une marge pour décider de ce qu'il convient de travailler pour atteindre les objectifs à développer sans directives. Il lui est aussi parfois difficile d'établir des objectifs intermédiaires, des activités et des thèmes qui mènent au niveau recherché sans un travail de réflexion en amont. Là encore c'est le rôle de la tutrice que de réfléchir en coopération avec l'étudiante et suggérer. Malgré le test de niveau de début de semestre effectué par les étudiantes et la prédéfinition du niveau à atteindre en fin de programme, une étudiante ne mesure pas d'emblée le trajet qu'il reste à parcourir au cours du semestre et ne voit pas forcément ses besoins et ses lacunes. Nous verrons que ce sont autant d'aspects que la tutrice travaille en coopération avec l'étudiante.

De plus, la logique de l'autonomie dans notre dispositif doit mener la tutrice aussi bien que les étudiantes à des entrées en matière libres, à des prises de risque ou d'initiatives qui vont au-delà des accords de principes, à un manque de participation: propos hors sujet par rapport à ce qui est assigné dans les règles de fonctionnement ; introduction de nouveaux sujets ou de nouveaux thèmes; absentéisme ; manque de travail.

Le troisième accord porte sur la recherche elle-même et consiste en une autorisation écrite de l'utilisation des données recueillies sous anonymat et pour des fins scientifiques uniquement (voir livre des transcriptions).

6.3.2.2. Données de la phase principale

Les données recueillies sont de différents types: enregistrement des dialogues de sessions d'orientation par système de tutorat en présentiel désignée par le sigle OT (Orientação Tutorial) sous la forme de **fichiers numériques** ; **Transcription** des dialogues obtenus au cours des OT. Présentation des dialogues en fichiers Excel; **Comptes rendus écrits d'activités et comptes rendus écrits de motivation rédigés par les étudiantes** et obtenus par le biais du portfolio.

Nous cherchons à voir la mise en place du modèle de tutorat (paragraphe 6.3.2.1.2. Participants et procédures) comme action conduisant les étudiantes à devenir plus responsables de leurs actes et comportements d'apprenantes, sujets de leur apprentissage et non plus comme subissant l'enseignement. Pour cela, la tutrice doit inscrire la motivation comme élément de réflexion et montrer qu'elle est l'un des principes de l'autorégulation. L'interaction avec les étudiantes doit respecter le travail autour des axes déjà définis et rappelés précédemment. La tutrice doit tenir une place de conseil et donner un *feedback* de leur travail aux étudiantes. Elle doit aussi aider les étudiantes à se réguler dans le dispositif et pas seulement comme moyen d'apprendre la langue. L'analyse fera ressortir des dialogues la pertinence du tutorat pour l'apprentissage de la langue et pour le bon fonctionnement du dispositif, autrement dit la pertinence du modèle de tutorat.

Tous les éléments ci-dessus cités doivent donc apparaître dans les dialogues. Par rapport à ce que nous cherchons, il s'est avéré que l'enregistrement audio des dialogues d'OT était un point important de la démarche. En effet, c'est là que la tutrice interagit avec les étudiantes, c'est dans l'interaction verbale que nous trouverons les marques du tutorat. Nous nous sommes demandé si l'enregistrement vidéo des dialogues d'OT serait une meilleure option. Lors de la phase exploratoire, l'enregistrement vidéo aurait été difficile à cause de l'organisation de l'espace d'un amphithéâtre. Dans la phase principale de notre recherche, l'organisation de la salle où se déroulent les OT ne pose aucun problème, mais les aspects de communication non verbale ne font pas l'objet de cette étude. Nous optons définitivement pour l'enregistrement audio des dialogues.

Les interactions verbales entre la tutrice et les étudiantes lors des sessions d'OT ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur numérique posé sur la table de travail et commandé par la tutrice (qui est aussi la chercheuse) dont le souci est de garantir les meilleures conditions d'enregistrement possibles. La chercheuse se trouve, nous le rappelons, en situation d'observation indirecte (Quivy et Campenhoudt, 2003). Comme nous l'avons signalé, la chercheuse se distingue de la tutrice tout en étant la tutrice et donc elle intervient dans la production des informations mais se trouve en position d'observation à travers les données enregistrées qu'elle analysera. Une fois l'enregistrement effectué, une transcription a ensuite été produite par une professionnelle (voir livre des transcriptions).

Aux données orales, dont nous avons vu qu'elles sont véhiculées par de nombreux intermédiaires (questions, instrument matériel, tuteur, chercheuse) elles sont recueillies indirectement, nous souhaitons joindre des informations plus personnelles de la part des étudiantes, c'est-à-dire d'autoréflexion dans des moments où elles ne sont pas en contact avec la tutrice. Avec du recul entre les sessions d'OT, les étudiantes devaient construire un discours autour des questions de motivation et d'apprentissage travaillées avec la tutrice. Là encore se pose les mêmes interrogations sur l'obtention des données : jusqu'à quel degré sont-elles objectives? Sont-elles obtenues directement ou indirectement ?

A la première question nous répondons que la neutralité que nous pouvons atteindre ressemble plus à une intersubjectivité issue de débats et de rapprochements ou de croisements d'idées qu'à une impartialité de par le fait des options méthodologiques que nous avons choisies et déjà exposées. Par ailleurs, les demandes de la chercheuse ne diffèrent pas de celles que l'enseignante et la tutrice demandent dans le dispositif. Différentes productions sollicitées par l'enseignante ou la tutrice, comme le portfolio ou des bilans d'autoévaluation ne prétendent pas non plus une neutralité, ni objective, ni subjective. Un jeu d'intérêt s'installe forcément dans un système où l'évaluation et la certification sont les objectifs de l'institution chargée de la formation.

A la deuxième question nous répondons que les données sont obtenues indirectement par la chercheuse mais directement par la tutrice. Nous verrons jusqu'à quel point les étudiantes ne confondent pas tutrice et chercheuse. Par ailleurs certaines productions sont d'observation directe puisqu'elles font partie d'un processus normal d'enseignement et apprentissage, comme c'est le cas des comptes rendus obtenus par le biais du portfolio, à des moments et des endroits non contrôlés par d'autres personnes que les apprenantes.

Nous avons défini trois types de comptes rendus nécessaires à nos besoins de données concernant les discours des étudiantes: comptes rendus de début de semestre désignés comptes rendus de motivation initial parce que demandés en début de semestre, comptes rendus de motivation final ainsi désignés parce que demandés en fin de semestre et comptes rendus hebdomadaires parce qu'exigés toutes les semaines. En dehors de toute recherche, ce que nous désignons compte rendu de début ou de fin de

semestre serait désigné diagnostic et bilan. Le procédé n'est donc pas très différent de ce qui peut être fait en temps normal. C'est dans ce cadre que les comptes rendus ont été sollicités. Le recueil des comptes rendus de début et de fin de semestre a été effectué en fin de semestre lors de la remise des portfolios mais les comptes rendus hebdomadaires ont été consultés au cours du semestre grâce à l'envoi par courrier électronique. La remise des comptes rendus hebdomadaires n'a pas été faite de façon régulière et une grande part n'a été remise qu'en fin de semestre, lors de la remise des portfolios à l'enseignante.

Règles d'organisation des comptes rendus proposées aux étudiantes.

Compte rendu de motivation initial : Il a été demandé aux étudiantes de rédiger un texte contenant des explications sur ce qui les a motivées à s'inscrire en licence en Education basique, 1er cycle de formation de professeur des écoles, et sur ce qui les a motivées à s'inscrire en UE de langue française sachant qu'il y avait option entre l'anglais et le français. Intégrer ce document dans notre recherche nous donne l'occasion de comprendre si les étudiantes montrent des indices de motivation et d'autorégulation, à quoi elles attribuent leur motivation, si elles comprennent la motivation comme étant une question non négligeable de l'apprentissage et comme faisant partie dorénavant des questions auxquelles la tutrice souhaite avoir accès.

Compte rendu de motivation final : Il a été demandé aux étudiantes de rédiger un texte contenant une sorte de bilan de tout ce qui avait trait à l'UE, en particulier sur l'état ou l'évolution de leur motivation de départ, sur ce qui a été motivant au long du semestre. En intégrant ce document dans notre corpus de recherche, nous espérons déceler une transformation au niveau des discours sur la motivation, sur l'apprentissage, sur la discipline, par rapport au compte rendu initial.

Compte rendu hebdomadaire : Il a été fixé entre la tutrice et les étudiantes qu'en plus des éléments basiques de composition d'un portfolio (documents qui constituent des traces d'activité, d'évaluation) les étudiantes remettraient des comptes rendus de réflexion sur l'apprentissage une fois par semaine, toujours avant la session de tutorat de manière à pouvoir faire l'objet d'une discussion s'il cela s'avérait utile. Ces comptes rendus devront prendre pour objet les temps passés en cours, en OT et en travail indépendant.

Les étudiantes n'étant toutefois pas vraiment accoutumées à ce type de travail d'analyse et d'autoréflexion, nous l'avons constaté dès la demande des différents comptes rendus, à certaines il a fallu un temps pour se familiariser et en comprendre non seulement l'utilité mais aussi la forme. Cela est manifeste dans leurs interrogations et le manque de réflexion sur leur travail qui, malgré notre insistance, a perduré jusqu'à la fin du semestre dans certains cas. L'analyse n'est souvent qu'un résumé détaillé des activités, et la désignation des activités, une reproduction infidèle des consignes de travail dans les comptes rendus de cours.

Il a été établi que chaque compte rendu devait contenir des données sur chaque moment employé au travail de la discipline : un sommaire d'activité (exercices, résolution d'une tâche), les sources utilisées (matériel, support, sources, temps impartis), une analyse des apprentissages et sentiments qui ont accompagné le processus. Cette analyse comprend une composition sur l'état des lieux des apprentissages effectués au cours des moments de contact et hors contact (acquisitions et difficultés, par exemple), sur l'état des lieux des sentiments et impressions au cours de tous ces moments (ennui, enthousiasme, par exemple), sur la motivation (plus forte, moins forte, par exemple). Expliquer et détailler les points de la composition. Ces comptes rendus ont été pensés dans le but de recevoir des informations régulières et de conduire les étudiantes à réfléchir régulièrement à leur apprentissage, donc à prendre conscience de leur apprentissage et des stratégies qui y mènent.

Pour nous assurer du bon fonctionnement du dispositif et pour les besoins de notre recherche, il a été demandé aux étudiantes de nous communiquer les comptes rendus de leur travail de façon hebdomadaire, par courrier électronique, 24 heures avant une session d'OT. Savoir ce qu'a fait l'étudiante entre deux sessions d'OT, c'est recevoir un ensemble d'indices sur les stratégies qu'a pu utiliser une étudiante, exercices, supports, etc., ce qui permet de débattre des questions méthodologiques avec cette étudiante. Gremmo (2004) va encore plus loin en affirmant par exemple que la façon d'utiliser des ressources reflète tout le système de pensée de l'apprenant. Connaitre ces informations, c'est pour la tutrice pouvoir anticiper certains aspects qui peuvent par la suite surgir dans les entretiens. Mais il va de soi que les entretiens sont imprévisibles. Le sens que prend un dialogue ne dépend pas uniquement des thématiques. L'analyse des dialogues met ce phénomène en évidence.

La variété de forme des comptes rendus obtenus montre que la demande a été comprise de diverses manières par les étudiantes et que le travail de comte rendu n'est pas systématisé chez les étudiantes de cette promotion. Le tableau de l'annexe 5 donne le récapitulatif des comptes rendus obtenus. Au total, nous pouvons voir que ce sont des données cohérentes de onze étudiantes que nous obtenons, c'est-à-dire que onze étudiantes ont remis des données suffisantes de compte rendu sur les différents moments consacrés à l'UE, cours, OT et travail indépendant. Ces étudiantes portent un code, de l'étudiante E1 à l'étudiante E11. Les étudiantes ayant renoncé à compléter l'UE au cours du semestre ne portent pas de numéro de code mais une lettre dans l'ordre alphabétique de a) à e). A l'exception de l'une de ces dernières étudiantes (b)), ce sont toutes des étudiantes qui n'ont produit aucun élément susceptible d'être évalué. Dans des questionnaires que nous avons distribués aux étudiantes en fin de semestre[29], l'étudiante a) a affirmé avoir renoncé à continuer à travailler pour l'UE parce qu'elle n'avait pas su réaliser la tâche et gérer l'ensemble du travail de toutes les UE. Deux étudiantes n'ont jamais remis le questionnaire, une autre a été empêchée de continuer parce qu'elle est salariée, enfin une étudiante déclare avoir été démotivée par la méthodologie utilisée pour cette UE, n'ayant pas réussi à s'y adapter.

Les chiffres de la colonne «comptes rendus hebdomadaires» sont très variables d'une étudiante à l'autre. Cela peut s'expliquer par un manque de régularité dans le travail fourni par chaque étudiante mais aussi dans les modes de présentation des comptes rendus différents d'une étudiante à l'autre. Certaines ont adopté un modèle de rapports hebdomadaires globaux d'activités, d'autres des rapports séparés sur chaque temps lié au travail de l'UE, cours, OT, travail indépendant. D'autres encore, par manque d'assiduité ou de travail indépendant, n'ont pas présenté de comptes rendus, E4, E6. D'autres n'ayant pas immédiatement compris l'organisation du portfolio n'ont simplement pas produit de rapports ou de réflexion sur une partie de leur travail, comme c'est le cas de E7et E11. Finalement, E10 a cumulé le manque d'assiduité, le manque de travail et de compréhension de l'organisation demandée.

Le tableau de l'annexe 4 donne le récapitulatif des fichiers enregistrés et de leur contenu. Le numéro de fichier correspond au numéro automatique donné par

[29] La mauvaise qualité scientifique des questionnaires a rendu leur utilisation impossible.

l'enregistreur. Nous l'avons conservé pour la transcription. Par contre, les fichiers qui contiennent les transcriptions de dialogues traitées au cours de l'expérience sont codés différemment. Les participants aux dialogues ont été codés. Tu pour la tutrice, E pour les étudiantes. Chaque étudiante porte un numéro qui est ajouté à la lettre E, de 1 à 11. Enfin, chaque session d'OT porte également un numéro de série par ordre chronologique (OT1 à OT8). Nous convenons qu'à une semaine correspond une série, c'est-à-dire une suite de groupes ayant un dialogue avec la tutrice.

Synthèse : Dans le chapitre 3, première partie, nous avons mis en relation les concepts importants de notre recherche et nous avons établi que, dans le dispositif, le trait d'union entre la motivation de l'apprenant, son autorégulation, son apprentissage et le nouveau paradigme pédagogique peut être le tuteur. Le tuteur, à travers le dialogue de conseil, peut fournir les conditions et les outils à l'apprenant pour qu'il comprenne sa place dans le dispositif et se prenne en charge dans sa formation. Afin de comprendre la valeur de cette proposition et des questions qu'elle soulève, nous avons décidé de la mettre en pratique.

Dans la deuxième partie, nous avons décidé d'une méthodologie de recherche. Etant donné que l'interaction verbale entre le tuteur et les étudiants est le centre de notre attention dans le dispositif, nous avons opté pour l'analyse qualitative et l'analyse de discours. En effet, notre recherche se veut une approche de l'ordre de l'ethnométhodologie et consiste à retrouver le sens que les participants au dispositif donnent à l'objet de l'étude. De plus, tout un ensemble de discours produits par les participants au dispositif expérimental fournissent des données que nous examinerons, dans une perspective interactionniste de la communication verbale.

Dans la troisième partie, nous avons expliqué les deux phases de recherche : une phase exploratoire dont les conclusions ont servi à reformuler la méthodologie de recherche, notamment celle de l'observation, et à préciser et renforcer le besoin de notre propre modèle de tutorat ; une phase définitive dite principale qui est la mise en place du modèle de tutorat expérimental décrit dans le premier chapitre. Enfin nous avons vu que les données sont de natures différentes selon la phase. Pour l'analyse de la phase principale, nous avons obtenu des transcriptions de dialogues de tutorat, des comptes rendus de début et de fin de semestre, des comptes rendus hebdomadaires.

PARTIE 4. Analyse des données de la phase principale

Cette partie comporte cinq chapitres, dont quatre consistent en l'analyse d'un type de données et le dernier un chapitre de synthèse de tous les résultats. Les données analysées sont dans l'ordre: les transcriptions des dialogues de tutorat, désignées aussi dialogues d'OT, les comptes rendus écrits de ces dialogues par les étudiantes, les comptes rendus de diagnostic de motivation initiaux et les comptes rendus de bilan de motivation finals demandés aux étudiantes respectivement en début et en fin de semestre.

Nous rappelons que les données sont le résultat de l'observation de la mise en œuvre d'un modèle de tutorat. L'institution universitaire où se déroule l'expérience assure déjà le tutorat comme un lieu d'individualisation du rapport pédagogique. Dans l'UE de français langue étrangère que nous avons choisie pour mener notre recherche, la prise en compte de la motivation et de l'autorégulation de l'étudiante pour son apprentissage sont aussi assumées par la tutrice.

Dans la PARTIE 2, nous avons expliqué que tutorer, c'est s'appliquer à mettre en valeur auprès des étudiants la motivation comme catalyseur d'autorégulation. La motivation n'est pas une option facultative en vue d'un apprentissage mais une attitude volontaire permettant d'optimiser la régulation dans l'apprentissage. La régulation qui découle de la motivation redonne à son tour un renforcement à la motivation, dans une réciprocité qui dynamise les comportements devant l'apprentissage. Par ailleurs, comme dans les entretiens de conseil menés par le CRAPEL, tutorer c'est agir sur les représentations des étudiants sur plusieurs plans de l'apprentissage, à savoir sur le plan des langues et de leur utilisation, sur le plan de l'apprentissage et de la méthodologie d'apprentissage d'une langue étrangère. Le tutorat tel que nous l'avons conçu fonctionne sur quelques principes et règles que nous rappelons :

- Bases de travail/matières à discuter lors des OT: étude en travail indépendant et travail provenant des cours, journal de bord de toutes les activités liées à la discipline, tâche à réaliser en groupe.

- Méthodologie de travail pour la tutrice et les étudiantes: dialogue entre tutrice et groupes d'étudiantes visant à fournir les conditions qui amènent les étudiantes à

réfléchir sur et pour le développement de leur culture langagière, de leur culture d'apprentissage (y compris la question de l'autorégulation, de la motivation et du soutien psychologique) et de leur culture de méthodologie d'apprentissage spécifique à la discipline (y compris la matière de l'UE).

Comme nous l'avons expliqué dans la PARTIE 3, les premières données doivent nous donner à voir la mise en place du modèle de tutorat, les procédés par lesquels la tutrice oriente les étudiantes vers une responsabilisation de leurs actes d'apprenantes de langue étrangère à travers la réflexion sur les démarches qu'elles entreprennent, comment elle exerce le tutorat sur les axes définis pour son action, comment elle adapte les questions de motivation à travers celles de l'autorégulation. L'analyse donne une partie de la réponse à la question de savoir si le tutorat testé dans l'unité d'enseignement de français langue étrangère et que nous pensons être un moment privilégié pour la prise en charge de leur apprentissage par les étudiants est pertinent dans le dispositif.

L'analyse des comptes rendus des dialogues de tutorat complète celle des dialogues. En effet, si l'interaction tutrice-étudiantes produit un effet immédiat au niveau du comportement des étudiantes, le dialogue permet de le détecter, mais si l'effet est différé, c'est le compte rendu qui peut servir à le détecter. Les étudiantes savent que la tutrice lit les comptes rendus de façon hebdomadaire, elles prennent en compte ce fait. Par ailleurs, les comptes rendus sont l'occasion pour les étudiantes de mener une réflexion personnelle. Leurs représentations de l'interaction avec la tutrice et ce qui reste de l'interaction sont significatives. Elles servent de *feedback* au *feedback* de la tutrice sur l'apprentissage et le dispositif. Nous verrons entre autre phénomènes comment elles reprennent la motivation et l'autoréflexion dans leurs discours.

L'analyse des comptes rendus de début de semestre et de fin de semestre nous informe sur une évolution possible des discours des étudiantes sur la motivation. Nous voyons comment elles se positionnent par rapport à l'unité d'enseignement à deux moments, les deux moments les plus éloignés du semestre. Nous verrons ainsi s'il existe un enchaînement de causes à effets dans la mise place du dispositif, principalement grâce au tutorat : le dernier chapitre sera alors la synthèse des résultats, la mise en cohérence des différents résultats obtenus par la recherche. Elle sera accompagnée d'un ensemble de conclusion sur le dispositif et la recherche.

Chapitre 7. Analyse des OT

Les dialogues attestent de la mise en place effective du dispositif de l'UE de français de l'Ecole C, un dispositif où le tutorat a la charge de faciliter chez les étudiantes la mise en œuvre d'un processus de réflexion sur leur apprentissage et son environnement (voir Chapitre 6). Les étudiantes doivent devenir peu à peu des sujets actifs dans le dispositif et des sujets responsables des décisions qui font partie des processus de leur apprentissage. Les dialogues posent la motivation comme élément important dans la réflexion sur l'apprentissage et ses processus, notamment comme facteur ou moteur d'autorégulation. L'analyse des dialogues s'est donc focalisée sur les traces de la mise en place du tutorat, élément du dispositif que nous avons considéré comme facilitateur du transfert des compétences nécessaires à la formation en autonomie partielle dans le milieu institutionnel donné, mais aussi sur l'importance du tutorat dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons vu qu'en règle générale tous les membres des groupes devaient se présenter aux sessions d'OT afin de respecter la typologie de l'UE. Mais en fait, la présence des étudiantes est assez irrégulière et parfois les groupes étaient réduits à la présence d'une étudiante (voir annexe 4).

Parmi les dialogues d'OT, nous retenons ceux à la suite desquels ont été rédigés des comptes rendus de la part des étudiantes. En effet, pour comprendre une éventuelle transformation opérée par les dialogues, les dialogues seuls ne sont pas suffisants pour trouver des indices de changement et de réflexion sur la motivation et la régulation des étudiantes, même s'ils se complètent d'une session à l'autre. Pour cette opération d'analyse, nous considérons donc comme valables les dialogues accompagnés d'au moins un compte rendu. Au total, sur 41 dialogues enregistrés, nous obtenons 32 dialogues recevables (soit 78%) et 9 dialogues non recevables (voir annexes 4 et 5).

Chaque dialogue a reçu un code composé des éléments suivants : le numéro du groupe (de G1 à G5), le numéro de la série d'OT (chaque session hebdomadaire d'OT contient une série de dialogues d'OT), les trois derniers chiffres du code de fichier numérique correspondant à l'enregistrement du dialogue. Par exemple, G15073 correspond au dialogue du groupe 1, série d'OT 5, fichier enregistrement numérique VN550073 (voir annexe 4).

Nous passons à l'analyse des dialogues d'OT, en fonctions de critères liés à l'organisation de l'interaction verbale dans un premier temps, en fonction du traitement de la motivation dans un deuxième temps. Les critères d'analyse des dialogues correspondent à des critères choisis à travers un va-et-vient entre les données langagières des dialogues d'OT et les concepts des théories du champ de l'analyse de discours. Après plusieurs lectures d'exploration des textes, nous en sommes venue à retenir trois critères d'étude donnant un éclairage sur ce qui se passe dans les dialogues d'OT en termes de conseil à l'apprentissage, de prise en compte de la motivation et de l'autorégulation, de justesse et de pertinence pour le modèle de tutorat, ce qui doit nous mener à répondre aux questions posées dans la PARTIE 3, concernant le bénéfice du tutorat pour l'apprentissage du français langue étrangère dans un milieu institutionnel, les bénéfices du traitement de la motivation dans ce tutorat. D'un côté nous avons des critères qui mettent l'interaction comme moyen de tutorat en évidence, d'un autre un critère qui met le traitement de la motivation au premier plan.

Les critères obtenus ont servi à construire des grilles d'aide à la lecture des dialogues (voir annexe 8). Ces grilles contiennent cinq colonnes : trois colonnes de critères, Thématique, Indice de pragmatique, Prise de parole ; une colonne Mention de motivation, une colonne contenant la transcription des dialogues. Chacune des lignes de la grille correspond à une intervention.

7.1. L'interaction pour tutorer

Premier critère : Thématique, une base pour les OT

Le terme «tema» (en portugais) est celui utilisé par les étudiantes pour parler des matières de civilisation étudiées dans l'UE de français (caractéristiques de la France actuelle et d'autres pays francophones, notamment la vie quotidienne, le travail et la vie professionnelle, les médias, l'égalité et les genres, les valeurs, l'éducation et le patrimoine ; autres sujets d'actualités). Pour éviter toute confusion, nous avons opté pour les conventions suivantes. Nous réservons le terme «thème» aux matières de l'UE, par exemple L'éducation en France comme thème de la tâche principale d'un groupe d'étudiantes. Comme nous l'avons vu, le terme «thématique» est utilisé pour délimiter un champ sémantique dans les dialogues et comptes rendus, par exemple Cours (C) si la thématique est le cours théorico-pratique de langue française, OT si c'est une session de

tutorat ou encore Travail Indépendant (TI) si la thématique touche des questions de travail hors contact avec la tutrice ou l'enseignante. A l'intérieur des thématiques sont discutés des sujets. Par exemple, à l'intérieur de la thématique Portfolio, le sujet comptes rendus (CR) peut être traité.

Une thématique correspond donc à un champ sémantique dans une intervention. Nous avons constaté que ce qui est dit de chaque thématique dans les interventions des interlocuteurs modifie ou déstabilise l'univers de référence des interlocuteurs dans un enchaînement de questionnement, d'échanges d'informations ou d'arguments, mais cela modifie aussi la suite du dialogue et des aspects motivationnels. Nous appelons ce critère de lecture Thématique. Il contient l'information qui nous indique la thématique et ce qui en est dit, le contenu. Cela correspond au terme Contenu comme défini dans le dictionnaire d'analyse du discours (Charaudeau et Maingueneau, ibid.). Cette définition s'appuie sur l'analyse interactionnelle issue de la psychologie, en particulier celle de Palo Alto. Le contenu de l'interaction s'oppose aux relations de l'interaction. Le dictionnaire Tlfi donne la même acception linguistique de contenu : «objet du message, par opposition à son expression». L'objet du message doit coïncider aux règles et principes de fonctionnement du tutorat et donc au modèle de tutorat analysé. Nous devons donc y trouver des objets du dispositif des UE de langues étrangères. Les thématiques sont la matière première des interactions tutrice-étudiantes. Elles sont des objets concrets de l'environnement d'apprentissage qui justifie les échanges dans le tutorat et leur contenu conditionnent le déroulement des dialogues.

Deuxième critère : Indice de pragmatique

La définition première de pragmatique en linguistique est celle de Diller et Récanati (1979): la pragmatique «étudie l'utilisation du langage dans le discours, et les marques spécifiques qui, dans la langue, attestent sa vocation discursive». Nous ne nous limitons pas à identifier les actes de parole comme définis par Austin et Searle, nous utilisons donc le terme d'indices de pragmatique pour caractériser tout ce qui, dans les énoncés des participants, peut influencer la suite de l'interaction verbale vers un sens ou un autre parce qu'ils ont des caractéristiques relevés par la pragmatique : les énoncés sont produits en fonction de règles obéissant au contexte, même si elles ne sont pas fixes, et peuvent avoir un effet sur les locuteurs en présence car ils sont normalement

issues d'une intentionnalité. Dans les textes, entrent dans la catégorie Indice de pragmatique les éléments qui relèvent des implicites (information qui implique une information non dite déjà connue d'au moins deux des interlocuteurs) et des présupposés (information induite à partir de l'énoncé), des actes de parole (quand faire est fait par les mots dits), de connotation (signification ajoutée à un mot qui suggère quelque chose d'autre que le sens courant de ce mot), de l'iloiement, du positionnement des interlocutrices les une par rapport aux dans l'interaction verbale, et des actes dont l'objectif dépasse leur simple énonciation pour toucher les représentations.

Pour correspondre au modèle de tutorat défini, les indices de pragmatique doivent influer sur le dialogue et par suite sur la réflexion des étudiantes sur des questions de motivation, de régulation dans et pour l'apprentissage. Enfin, pour conduire les étudiantes à réfléchir, nous avons vu que le mode conseil est requis tout au long des dialogues d'OT. Les indices de pragmatique en situation ont, comme nous le verrons dans la suite de notre texte, un effet sur la progression du dialogue et de certains aspects de la motivation, grâce aux caractéristiques identifiées ci-dessus.

Dans nos grilles de lectures, nous indiquons dans la colonne Indice de pragmatique ce que l'indice identifié représente en termes pragmatiques dans les dialogues. Par exemple, si nous sommes en présence d'un acte de parole, nous inscrivons dans la colonne Indice de pragmatique ce que représente cet acte, par exemple «demande» si nous sommes en présence d'une demande. Si nous sommes en présence d'un énoncé ironique, de par sa fonction argumentative, nous indiquerons «ironie» dans la colonne Indice de pragmatique.

Troisième critère : Prise de parole

La prise de la parole et l'agencement des tours de parole ont des effets à plusieurs niveaux de l'interaction, sur la question des rôles, dans le suivi des interactions, sur la question de la motivation. Les tournures de l'interaction permettent aussi de remonter à la source des relations, de remonter aux causes des formes de certains échanges discursifs. Dans la colonne Prise de parole, nous n'avons mis que le numéro du tour de parole. A l'aide de filtres (logiciel Excel), nous avons étudié les interventions en termes d'initiative, d'agencement et de nombre de tours de parole. La prise en charge de la parole est aussi indice d'autorégulation et témoigne de la marge de

liberté dont bénéficient les interlocuteurs. La façon dont un interlocuteur prend ou ne prend pas la parole donne aussi des informations sur une interaction verbale en cours.

7.1.1. Thématiques : un cadre pour le tutorat

Nous rappelons que les thématiques qui surgissent dans les dialogues de tutorat sont prévisibles compte tenu des principes et règles de fonctionnement de tutorat définies en début de semestre et que nous rappelons en début de chapitre. Ces règles constituent le modèle de tutorat élaboré par la tutrice dont l'objectif est d'adapter l'OT au dispositif de coopération et à la formation à l'autonomie. Le fait que les thématiques traitées n'aillent pas au-delà de 6 montre une certaine homogénéité des interactions tutrice-étudiantes pour tous les groupes.

7.1.1.1. Les thématiques comme témoins du tutorat à l'œuvre

Les thématiques identifiées dans les dialogues d'OT sont :

Tâ	Tâche	travail de groupe déjà défini dans la description du portfolio
Port.	Portfolio	tout ce qui a trait au document portfolio que nous avons défini lors de la description du dispositif, y compris les comptes rendus (CR)
TI	Travail Indépendant	tout ce qui a trait au travail individuel effectué hors contact avec l'enseignante ou la tutrice hormis la tâche qui fait l'objet d'un traitement spécifique de groupe
OT	Orientation en tutorat présentiel	aspects organisationnels du tutorat
Motiv	Motivation	lorsque des questions de motivation sont abordées explicitement, elles constituent une thématique

FLE	UE de français	Tout se qui se rapporte à l'UE

Voici quelques remarques générales sur l'emploi de chacune des thématiques.

La thématique Tâche est la seule thématique traitée dans tous les dialogues d'OT sauf un (G17089). Les contenus des séquences sur cette thématique sont surtout des points d'organisation de la présentation du résultat de la tâche (date de l'exposé, plan de l'exposé, déroulement de la session de présentation, gestion du temps), de choix du thème de travail, de ressources documentaires pour le travail, de problèmes linguistiques à résoudre. L'ouverture des dialogues se fait toujours par la thématique Tâ, même lorsque ce n'est plus la tutrice qui introduit la première thématique. Prenons le groupe G5 pour exemple: sur l'ensemble des dialogues de G5, la totalité des ouvertures de dialogue se fait sur la thématique Tâ. Pour les deux premiers dialogues d'OT, la tutrice fournit la première thématique, celle de Tâ, et pour les quatre ouvertures suivantes, même si elle ne fait que donner la parole, c'est toujours la thématique Tâ qui est introduite. C'est donc en fait le format travail de groupe qui contraint le début de dialogue. Et c'est aussi pourquoi les séquences sur la thématique des comptes rendus hebdomadaires, qui est un travail plus individuel, s'effectuent après.

La thématique TI apparait également très fréquemment mais pas systématiquement puisque nous observons quatre dialogues sans référence au travail indépendant, deux pour G2 et 2 pour G4 (voir annexe 7). Par ailleurs, les contenus des références à TI ne portent pas que sur l'analyse d'activité de travail indépendant, ils portent aussi sur l'absence de travail indépendant. Cela signifie que pour l'ensemble des participants, le travail indépendant semble secondaire par rapport à la tâche. Les étudiantes montrent qu'elles ne sont pas habituées à travailler sans consignes. Ce qui n'est pas consigné ne leur paraît pas primordial pour leur apprentissage ou n'existe que potentiellement. La thématique TI permet aussi à la tutrice de conduire l'interaction vers l'un des axes importants du tutorat, la méthodologie.

La thématique Port. concerne les passages où le contenu porte sur l'organisation du document portfolio ou les comptes rendus. Ici encore, nous pouvons observer un manque d'habitude des étudiantes à la construction de portfolio et de réflexion écrite sur l'apprentissage. Elles semblent avoir besoin de l'aval de la tutrice pour commencer à

élaborer la documentation du portfolio. Dans les dialogues, nous voyons même que certaines étudiantes n'ont pas effectué le test de niveau recommandé par la tutrice et qui doit faire partie du portfolio. La tutrice profite de ces moments pour transmettre l'information qui n'aurait pas encore été reçue ou comprise. Nous pouvons voir qu'il reste un travail important de la part de la tutrice pour rendre le dispositif efficace sur la base de la prise en charge de certaines responsabilités du côté des étudiantes.

La thématique OT apparait trois fois. Dans G25077, au début du dialogue, la tutrice s'étonne de la présence d'un seul membre du groupe sur les trois membres et E6 justifie l'absence de ses collègues. Et dans G44068 et G55076, deux échanges se font sur la gestion du temps d'OT et sur l'importance de l'OT pour les CR. C'est donc le dispositif qui se délimite et se négocie entre les participants.

La motivation apparaît traitée explicitement et traitée comme thématique dans deux dialogues. Par exemple, dans G25077, la tutrice fait une approche de la question de la motivation mais cela ne mène à aucun commentaire de la part des étudiantes, cela n'a pas de suite dans l'interaction. Dans G34067, la tutrice pose la question de savoir si E3 est à nouveau motivée, signe qu'E3 s'est déjà dite démotivée. Dès la première session d'OT de G4, E4 dit à la tutrice qu'elle est «démotivée» (Tdp87) par moment. La tutrice demande des explications et E4 répond que c'est parce qu'elle ne comprend pas grand-chose. Dans G53061, la tutrice demande si le manque de travail est dû à la gestion du temps ou à la motivation. L'étudiante répond qu'elle a passé deux semaines difficiles. La tutrice sait qu'un proche de l'étudiante est décédé peu de temps avant et souligne que c'est donc une question affective, ce que confirme l'étudiante. La question de la motivation n'est donc explicitement posée qu'à quatre reprises. Seules E4 et E7 attribuent leur démotivation à des questions internes, un manque de compétences pour l'une, un manque de travail pour l'autre. La motivation ne passe pas forcément par l'explicitation comme il était prévu au départ, dans les principes de tutorat. La tutrice met en place son modèle chaque fois que l'occasion se présente, et la motivation apparaît surtout à d'autres moments des interactions verbales, à travers d'autres thématiques, sans passer par l'utilisation des mots de la famille de motivation. Nous voyons le détail dans l'analyse par la mention de motivation.

La thématique FLE apparait une fois dans G5080 pour des questions de forme d'évaluation. La tutrice explique une partie de l'évaluation puis renvoie les étudiantes à la lecture de la fiche d'UE. La thématique traite du fonctionnement du dispositif à travers les critères d'évaluation. Elle met en relation objectifs, évaluation, fiche d'UE, responsabilité des étudiantes sur le fonctionnement de l'UE (tdp56 à tdp66). La thématique apparait une autre fois dans G48091 (tdp56 à 73), comme mise au point sur une absence prolongée d'une étudiante. Mais ce n'est pas tant l'absence prolongée en soi qui inquiète la tutrice. La tutrice utilise la thématique FLE pour conduire l'étudiante E4 à se poser des questions relatives à son autorégulation face à sa situation. Elle veut savoir si E4 a pris en charge son apprentissage malgré l'absence en cours. L'étudiante ne se montrant pas très convaincue de la nécessité de devoir récupérer le temps perdu, la tutrice fait valoir une motivation externe : l'évaluation. En même temps qu'elle veut mener l'étudiante à réfléchir à son apprentissage, à s'autoréguler, elle la pousse à trouver une motivation externe. Nous avons traduit et décrit cet échange en termes pragmatiques ci-dessous.

Les contenus traités dans les dialogues débordent parfois du cadre tracé par les principes de tutorat proposés en début de semestre même si les thématiques ne sont pas inopportunes. L'introduction de propos à traiter en heures de permanence de l'enseignante n'est pas rare, et cela dans la plupart des dialogues. Nous trouvons par exemple des questions d'agenda, d'évaluation des portfolios, ou d'autres mises au point sur des aspects matériels ou autre. Prenons un exemple : dialogue G38090, sur un total de 143 tours de parole, 72 ne peuvent être considérés comme des questions liées à l'apprentissage. 24 tours de paroles servent à la correction d'une erreur de portugais commise par la tutrice, 48 tours de parole consacrés à des justifications de retard dans la remise de travail et à un changement de date de présentation d'un travail. Autre exemple : au cours du dialogue G25077, 53 tours de parole sur un total de 111 traitent de sujets qui ne sont pas à traiter dans les dialogues d'OT, comme des problèmes d'agenda, de réception de courrier électronique ou encore des discontinuités dues à l'interruption du dialogue par un autre groupe. Ces séquences interfèrent dans la gestion des sessions d'OT, diminuant le temps normalement prévu pour des questions d'apprentissage. La tutrice doit accomplir son rôle et tenter d'empêcher les digressions, comme elle tente de le faire dans l'extrait suivant.

La tutrice essaie de ne pas faire en OT ce qui est prévu de faire en cours, de ne pas dépasser les règles.

Extrait de G27088 Tdp25 - Tu: (silence) sabem disso não é? / da carta conceptual /euh E10 sabe que é para fazer? Tdp26 – E10: não Tdp27 – Tu: não sabe que É para fazer? Tdp28 - E10: sim tenho uma ideia estive na aula e apanhei metade da mat+ da aula Tdp29 - Tu: mas existe na internet muitas informações sobre isso / se não tiver vagar / vagar / se não tiver coragem é fácil encontrar no Wikipedia em português em francês em inglês em todas as línguas / explicam o que é o mapa conceptual portanto o que não apanhou aqui de certeza que apanha:[…]	**Extrait de G27088** Tdp25 – Tu: (silence) vous savez cela n'est-ce pas? 7 et la carte conceptuelle / euh E10 vous savez ce qu'il faut faire ? Tdp26 – E10: non Tdp27 – Tu: vous ne savez pas ce qu'il faut faire? Tdp28 – E10 si j'en ai une idée j'étais au cours j'ai assisté à moitié de la mat+ moitié du cours Tdp29 – Tu: mais il existe sur internet beaucoup d'informations sur ça / si vous n'avez pas le temps / temps / si vous n'avez pas le courage c'est facile de trouver sur Wikipédia en portugais en français en anglais dans toutes les langues / ils expliquent ce qu'est une carte conceptuelle donc ce que vous n'avez pas vu ici vous le trouverez certainement : […]

Elle ne donne pas ou ne redonne pas ce qui est supposé avoir été vu en cours. Par contre, elle fournit à l'étudiante les moyens de récupérer le retard en indiquant d'autres ressources. Elle respecte ainsi ce qui est prévu par le modèle de tutorat en termes de thématiques mais aussi dans la façon de conseiller. Elle ne donne pas la solution mais la voie d'une solution.

7.1.1.2. Tutorer en travaillant les représentations sur trois axes.

Comme il est prévu dans le modèle de tutorat (voir Chapitre 2, 2.5.2.1. Fonctions du tuteur), la tutrice travaille l'univers de représentations des étudiantes sur trois axes principaux : culture langagière ; culture d'apprentissage, méthodologie d'apprentissage du français langue étrangère. Dans les dialogues analysés nous relevons des traces de ces trois axes.

La tutrice travaille les représentations de la culture langagière des étudiantes. Observons l'extrait de G12060 suivant :

G12060 Tdp171 - E5: pois melhorar eu já fiz uns verbos naqueles sites que a professora deu e tudo e até me deu bem (rire) e por isso fiquei contente (rire) Tdp172 - Tu: pois é isso é isso é que o vocabulário e a gramática não também não é tudo não é? há outros outras componentes numa situação de comunicação que permitem entender sem necessariamente entrar nos pormenores todos / num primeiro passo num segundo passo / pode vai querer aperfeiçoar e ir mais fundo / nos aspectos que tinha deixado para trás euh [..]	**G12060** Tdp171 – E5: pour m'améliorer j'ai déjà fait des verbes sur ces sites que vous avez donnés et tout j'ai bien réussi (rire) et j'en ai été contente (rire) Tdp172 – Tu : mais c'est ça c'est ça c'est que le vocabulaire et la grammaire ne sont ce n'est pas tout n'est-ce pas ? il y a d'autres composantes d'une situation de communication qui permettent de comprendre sans nécessairement entrer dans tous les détails / dans un premier temps dans un deuxième temps / vous pouvez vous allez vouloir vous perfectionner et aller plus au fond / des aspects que vous aviez laissé derrière vous euh […]

Dans l'extrait ci-dessus, la thématique est le travail indépendant, E5 se montre satisfaite d'avoir effectué un exercice de conjugaison. La tutrice profite de cette occasion pour indiquer que la communication langagière n'est pas seulement une question de grammaire ou de vocabulaire, même s'il ne faut pas négliger ces points. Les activités de TI gagnent donc à être variées. Le contenu que la tutrice donne à la thématique est placé dans une perspective de conseil. La tutrice ne dicte pas le sujet ni les activités que l'étudiante va exécuter, elle montre au contraire à l'étudiante que ses choix sont limités par la représentation qu'elle se fait du fonctionnement de la communication. Dans le modèle de tutorat que nous testons, le travail indépendant permet aux étudiantes de définir un programme de langue et culture plus personnel que celui des heures théorico-pratiques, et plus individuel que celui de la tâche donc d'élargir le champ de travail et de développer leur responsabilité.

Dans un autre dialogue, G21055, la tutrice aborde le fonctionnement d'une langue. Elle demande à l'étudiante si le vocabulaire est tout pour la communication (tdp83). Avec cette question elle conduit l'étudiante à se questionner sur le fonctionnement d'une langue. Plus loin dans le même dialogue (tdp 87), elle établit un parallèle entre le fonctionnement de la communication en langue étrangère et celui de la communication en langue première de l'étudiante afin de montrer que les stratégies de communication peuvent compenser le manque de vocabulaire.

La tutrice approche la culture d'apprentissage des étudiantes comme nous pouvons l'observer dans l'extrait de dialogue suivant :

G21055	**G21055**
Tdp87 - Tu: […]e depois euh / trabalhou euh uns dias da semana não foi? e tenciona euh prolongar essa aprendizagem ou já está adquirido? por exemplo se eu lhe disser agora	Tdp87 – Tu: […] et après euh / vous avez travaillé euh des jours de la semaine non ? et vous avez l'intention euh de prolonger cet apprentissage ou c'est acquis ? par exemple si je vous disais maintenant
Tdp88 - E2 ah pois	Tdp88 – E2 : ah oui
Tdp89 - Tu: os dias da semana diga	Tdp89 – Tu : les jours de la semaine dites
Tdp90 - E2: ah pois mas assim euh (silence) como é que era? / segunda era	Tdp90 – E2 ah oui mais comme ça euh (silence) comment c'est ? / «segunda» c'était
Tdp91 - Tu: lundi	Tdp91 – Tu : lundi
Tdp92 - E6: lundi (silence) quarta mercredi	Tdp92 – E6 lundi (silence) «quarta» mercredi
Tdp93 - Tu: sim mas entre segunda e quarta (rire)	Tdp93 – Tu : oui mais entre «segunda» et «quarta» (rire)
Tdp94 - E2: falta a terça pois (rire) merdi?	Tdp94 – E2 : il manque «terça» oui (rire) merdi ?
Tdp95 - Tu: mardi	Tdp95 – Tu : mardi
[…]	[…]
Tdp102 - Tu: está a ver? portanto onde eu quero chegar é bom ter feito isso	Tdp102 – Tu : vous voyez ? donc là où je veux en venir c'est que c'est bien d'avoir fait ça
Tdp103 – E2: sim mas	Tdp103 – E2 : oui mais
Tdp104 - Tu: vai-lhe fazer falta mas se ficar por aí euh não adianta muito mais e talvez retomar numa outra	Tdp104 – Tu : ça vous manquerait mais si vous en

circunstância adquirir uma agenda / francesa se calhar era demais mas	restez là ça n'avance pas à grand-chose et peut être reprendre dans une circonstance ou une autre prendre un agenda / français peut-être que c'est trop mais

Dans l'extrait ci-dessus, la tutrice demande à l'étudiante de redire ce qu'elle a appris lors de son activité en TI. E2 ne réussit pas à montrer qu'elle a acquis quelque chose. Après avoir fait la démonstration qu'E2 n'a finalement pas retenu ce qu'elle avait travaillé, la tutrice conclut. Ce qui ressort de cette séquence, c'est l'incomplétude de l'activité effectuée par l'étudiante. Nous pouvons aussi noter la venue en aide d'E6 qui n'est pas non plus réussie. Ce que la tutrice discute, c'est que l'apprentissage ne se limite pas à un exercice isolé et qu'une activité doit avoir une utilité en termes de cohérence de d'apprentissage de la langue. Aussi bien la langue que l'UE se présentent comme un tout et un suivi, non pas comme des actes isolés.

La tutrice traite de questions méthodologiques par le biais de représentations. Observons l'extrait suivant :

G35074	**G35074**
Tdp64 - Tu: percebe? se calhar isto é interessante mas há coisas por exemplo que se calhar nem são suas não é? coisas que foi foram tiradas não é?	Tdp64- Tu: vous comprenez? C'est peut-être intéressant mais il y a des choses par exemple qui peut-être ne sont même pas de vous qui ont été copiées n'est-ce pas ?
Tdp65 – E9: sim	Tdp65 – E9 : oui
Tdp66 – Tu: pronto isso não / não me interessa mesmo percebe? é interessante mas	Tdp66 – Tu : voilà ça non / ça ne m'intéresse pas du tout vous comprenez ? c'est intéressant mais
Tdp67 - E9: sim mas eu não fui ao site francês fui ao site português	Tdp67 – E9 : oui mais je ne suis pas allée sur un site français je suis allée sur un site portugais
Tdp68 - Tu: e depois fez tradução?	Tdp68 – Tu : et après vous avez traduit ?
Tdp69 - E9: sim do site português	Tdp69 – E9 : oui du site portugais
Tdp70 – Tu: mas qual é a vantagem? / pois eu vi os sites mas eu não reparei que tinha sido tradução isso tudo	Tdp70 – Tu : mais quel est l'avantage ? / oui j'ai vu les sites mais je n'avais pas remarqué que tout ça avait été traduit
Tdp71 - E9: pronto depois fui escrevendo eu	Tdp71 – E9 : bon après j'ai écrit moi
Tdp72 – Tu: ah ah porque é que não qual é a utilidade de fazer isso a não ser exercício de tradução?	Tdp72 – Tu : ah ah pourquoi n'avez-vous pas quelle est l'utilité de faire ça à part faire de la traduction ?
Tdp73 – E9: / então trabalha-se a o	Tdp73 – E9 : / et alors on travaille la le
Tdp74 – Tu: isso não é produção então	Tdp74 – Tu : alors ce n'est pas de la production
Tdp75 - E9: o que demos na aula	Tdp75 – E9 : ce qu'on a fait en cours
Tdp76 - Tu: sim mas / de onde veio essa ideia?	Tdp76 – Tu : oui mais / d'où vient cette idée ?
Tdp77 - E9: / de mim	Tdp77 – E9 : / de moi
Tdp78 – Tu: sim mas para que competência? não foi de si assim espontaneamente não não tentou enquadrar no programa?	Tdp78 – Tu : oui mais pour quelle compétence ? ce n'est pas de vous comme ça spontanément vous vous n'avez pas essayé de mettre ça dans le cadre du programme (de l'UE ?)
Tdp79 - E9: sim porque acho que não sabia bem o que era isto	Tdp79 – E9 : si parce que je crois que je ne savais pas bien ce que c'était que ça
Tdp80 – Tu: ah ah	Tdp80 – Tu : ah ah
Tdp81 – E9: como devia e fui pesquisar	Tdp81 – E9 : comme je devais et j'ai cherché
Tdp82 - Tu: ok e / porquê sites em português?	Tdp82 – ok et / pourquoi des sites en portugais ?
Tdp83 – E9: (silence) pois em francês não se encontra assim muita coisa	Tdp83 – E9 : (silence) c'est vrai en français on ne trouve pas grand-chose
Tdp84 – Tu: / ah non ah non	Tdp84 – Tu : ah non ah non
Tdp85 – E9: (rire)	Tdp85 – E9 : (rire)
Tdp86 - Tu: ponha a palavra environnement no motor de pesquisa vai ver se não há nada sobre o tema / para fazer / eu não percebo essa lógica se me explicar	

até talvez consiga: Tdp87 - E9: ah ah Tdp88 - Tu: euh mas acho que é perda de tempo / não sei se realmente aprendeu alguma coisa em Francês se é capaz de REUTILIZAR isso tudo que vem aí no seu documento não sei acha que / que é capaz de usar isso tudo que está?	Tdp86 – Tu : mettez le mot environnement dans le moteur de recherche vous allez voir s'il n'y a rin sur le thème / pour faire / je ne comprends pas cette logique si vous m'expliquiez peut-être que j'y arrive Tdp87 – E9 : ah ah Tdp88 – Tu : euh mais je crois que c'est une perte de temps / je ne sais pas si réellement vous avez appris quelque chose sur la France si vous êtes capable de REUTILISER tout ça ce que vous avez ici dans votre document je ne sais pas vous croyez que / que vous êtes capable tout ce qui est ici ?

Dans l'extrait ci-dessus entre E9 et la tutrice, il y a deux enjeux, celui de l'utilité de l'activité de traduction de l'étudiante et celui des objectifs de l'activité. L'étudiante est invitée à justifier d'un côté le pourquoi de choisir et traduire des documents en portugais qui ne concernent pas la société française, d'un autre côté donner l'objectif d'une traduction. La tutrice découvre les raisons et les représentations que l'étudiante se fait de son travail, notamment comprendre un texte en langue étrangère par la traduction. Elle mène l'étudiante à découvrir qu'une activité qui est effectuée en vue de répondre aux objectifs de l'UE doit rester dans les limites du cadre tracé par la fiche de l'UE. L'étudiante ne fait pas pour faire mais pour réguler et avancer dans son apprentissage, travailler ses compétences. Culture d'apprentissage et méthodologie d'apprentissage sont les véritables enjeux de cette séquence.

La tutrice donne un éclairage méthodologique sur les thématiques abordées, c'est-à-dire qu'elle donne à voir des stratégies d'organisation de travail, de recherche de ressources, des indications pour la gestion du temps comme le prescrit notre modèle de tutorat, comme respectivement dans les trois exemples suivants extraits des dialogues G16082, G41057 et G21055:

G16082 Tdp60 -Tu: pode ser um estudo na forma de jornal mas pode ser sobretudo um estudo euh o ter as duas versões / ter duas versões em línguas diferentes permite depois trabalhar a língua por exemplo pode ler na primeira vez em francês achar que / que percebeu conferir lendo a versão portuguesa	**G16082** Tdp60 – Tu: ça peut être une étude sur le journal mais ça peut être surtout une étude euh le avoir deux versions / avoir deux versions en langues différentes permet ensuite de travailler la langue par exemple vous pouvez lire la première fois en français penser que / que vous avez compris vérifier en lisant la version portugaise
G41057 Tdp11 - Tu: se fosse em Portugal qual é qual era o site / que lhe vinha à cabeça para procurar dados sobre ocupações / extracurriculares / dos jovens? (rire) desculpe Tdp12 - E4: (rire) (silence) Tdp13 – Tu: conhecem o INE? Tdp14 - E4: não Tdp15 – E11: não Tdp16 – Tu: o Instituto Nacional de Estatística? Tdp17 – E4: ah sim	**G41057** Tdp11 – Tu: si c'était sur le Portugal / à quoi penseriez-vous pour chercher des données sur les occupations / extrascolaires / des jeunes ? (rire) excusez-moi Tdp12 – E4 : (rire) (silence) Tdp13 – Tu : vous connaissez l'INE ? Tdp14 – E4 : non Tdp15 – E11 : non Tdp16 – Tu : l'Institut National de la Statistique ? Tdp17 – E4 : ah oui

Tdp18 – Tu: pronto também temos isso em França temos Institut National de Statistique INSEE / é UMA das possibilidades se calar um ponto de partida para ver o que é que / que os jovens fazem provavelmente tra+ traz informações sobre o assunto e a partir daí com certeza que vai-vos levar euh / Tdp19 - E4: a mais sítios	Tdp18 – Tu : bon nous aussi nous avons ça en France un institut national de statistique INSEE / c'est UNE des possibilités peut-être un point de départ pour voir ce que / que les jeunes font probablement ça appor ça apporte des informations sur le sujet et à partir de là certainement que ça vous mènera euh / Tdp19 – E4 : à d'autres endroits
G21055 Tdp40 - E2: o documentário deve ter mais ou menos quanto tempo que a professora quer de / Tdp41 - Tu: não sei o / se o documentário é vídeo euh / pode ser 15 minutos já já dá bastante trabalho Tdp42 - E2: e a apresentação é quanto tempo? Tdp43 - Tu: euh pois isso 15 20 minutos / 15 minutos do trabalho / da apresentação em si documentário como lhe chama e depois a apresentação do do documentário por exemplo vai ter uma introdução não é? Tdp44 - E2: sim sim […] Tdp49 - Tu: sim pode ser mais que / a gente não se importa agora mais de meia hora e depois começa a ser problemático porque / há aí muitos trabalhos a apresentar Tdp50 - E2: claro ah ah Tdp51 - Tu: mas pronto se se há matéria para fazer mais e vocês têm gosto em fazer mais é só uma questão de / Tdp52 - E2: ok Tdp53 - Tu: nos organizarmos melhor Tdp54 - E2: está bem Tdp55 - E6: está bem	**G21055** Tdp40 – E2: le documentaire doit durer combiende temps plus ou moins que vous voulez de Tdp41 – Tu : je ne sais pas le / si le documentaire est une vidéo euh / peut-être 15 minutes ça ça donne pas mal de travail Tdp42 – E2 : e la présentation c'est combien de temps ? Tdp43 – Tu : euh oui c'est ça 15 20 minutes / 15 minutes de travail / d'exposé même documentaire comme vous l'appelez et ensuite la présentation du du documentaire par exemple va avoir une introduction n'est-ce pas ? Tdp 44 – E2 : oui oui […] Tdp49 – Tu : oui ça peut être plus que / peu importe mais maintenant plus d'une demi-heure et après ça commence à poser problème parce que / il y a beaucoup d'exposés Tdp50 – E2 : oui c'est sûr Tdp51 – Tu : mais bon si s'il y a de la matière pour le faire mais et que ça vous plaît de la faire c'est juste une question de / Tdp52 – E2 : ok Tdp53 – Tu : de nous organiser mieux Tdp54 – E2 : d'accord Tdp55 – E6 : d'accord

Dans le premier extrait, la tutrice parle du travail indépendant. Elle ne donne pas de consignes de travail, elle suggère des activités possibles, une stratégie de travail de compréhension écrite et donne des informations brutes disponibles pour l'exécution de la tâche. Dans le deuxième extrait, à propos des ressources utiles à la tâche, la tutrice part d'éventuelles connaissances sur la culture d'origine des étudiantes pour suggérer un équivalent de la culture cible. Dans le dernier extrait, la tutrice ne démotive pas les étudiantes devant la tâche. Elle montre de la disponibilité et donne une certaine liberté de temps aux étudiantes pour leur exposé en classe. La tutrice ne décide pas du travail des étudiantes. Elle offre des éventails de possibilités, elle offre son soutien pour l'autorégulation des étudiantes. Une fois de plus, les étudiantes doivent prendre connaissance du programme pour prendre connaissance des limites du cadre de l'UE et le leur marge de liberté. La tutrice intervient sur des représentations liées à des questions méthodologiques quelque soit la thématique. En outre elle sert d'indicateur de ressources en langue étrangère. Tel qu'il est exécuté, le dispositif réclame ici une préparation au domaine d'étude de l'UE.

D’autres fois, la tutrice propose de faire la révision de certaines productions linguistiques, pour la tâche par exemple.

G35074	**G35074**
Tdp19 - Tu: o / euh / no entanto eu pensava que tinha / um comentário a fazer mas não é mas neste momento está bom só que o mais rápido/ se calhar era mostrar-me a entrevista:	Tdp19 – Tu: le / euh/ pourtant je pensais que j’avais un commentaire à faire mais non c’est en ce moment ça va sauf que ça irait plus vite / peut-être si vous me montriez l’entretien
Tdp20 - E3: pois	Tdp20 – E3: oui
Tdp21 - Tu: porque aí tem a ver com a phrase interrogative / não é? que não são entrevistas são questionários não é?	Tdp21 – Tu: parce que là ça a un rapport avec la phrase interrogative / n’est-ce pas ? qui ce ne sont pas des entretiens ce sont des questionnaires n’est-ce pas ?
Tdp22 – E3: questionários	Tdp22 – E3: des questionnaires
Tdp23 – E9: questionários	Tdp23 – E9: des questionnaires
Tdp24 – Tu: e aí gostava de dar uma vista de olhos antes de vocês distribuírem / e como a distribuição e a recolha ainda levam algum tempo quanto mais depressa me entregarem as perguntas melhor	Tdp24 – Tu: et là j’aimerais bien jeter un oeil avant que vous ne le distribuiez / et avec la distribution et le recueil ça prendra du temps plus vite vous me remettrez les questions mieux ce sera

Dans l’extrait ci-dessus, la tutrice demande aux étudiantes de lui laisser l’accès aux questions qu’elles préparent. Elle ne dit pas pourquoi explicitement, mais nous comprenons qu’elle ne veut pas prendre le risque de laisser les étudiantes distribuer leurs questionnaires avec des erreurs. Deux sessions d’OT plus tard, G37084, la tutrice commente les questions qu’elle a reçues.

G37084	**G37084**
Tdp27 – Tu: ah sim viram euh eu vi a sua mensagem agora estava a fazer tempo /	Tdp27 – Tu: ah oui vous avez vu euh j’ai vu votre message mais là j’attendais /
Tdp28 – E3: pois	Tdp28 – E3: oui
Tdp29 – Tu: euh /	Tdp29 – Tu: euh /
Tdp30 – E3: é que nós só podemos fazer a pergunta de acordo <u>com os dados que temos</u>	Tdp30 – E3: c’est que nous ne pouvons faire de questions qu’<u>avec les données que nous avons</u>
Tdp31 – E9: <u>com os dados que temos</u>	Tdp31 – E9: <u>avec les données que nous avons</u>
Tdp32 - E3: a temos acesso nos sites em francês nas estatísticas que já estão feitas em francês	Tdp32 – E3: la nous avons accès aux sites en français pour les statistiques qui sont faites en français
Tdp33 - Tu: mas não forçosa+ para já acho um pouco estranho só haver tão pouc+ pouca informação não é? não sei depois posso espreitar com vocês euh depois não impede que vocês alarguem o tema porque só com três ou quatro perguntas a gente não vai muito longe /	Tdp33 – Tu: mais pas forcé+ pour commencer je trouve un peu étrange qu’il n’y ait que si peu peu d’informations n’est-ce pas ? je ne sais pas après je peux voir avec vous euh après ça n’empêche pas que vous élargissiez votre thème parce qu’avec trois ou quatre questions on ne va pas très loin /

Dans cet extrait, nous voyons que la tutrice et les étudiantes parlent à la suite d’un échange de messages (électroniques). E3 justifie le nombre de questions par la quantité de données que le groupe a trouvée. La tutrice suggère d’augmenter le volume des questions et propose son aide. Mais cette intervention met aussi en doute la parole de l’étudiante sur les données. Dans l’avant dernier dialogue, la tutrice avait quitté son rôle de conseillère pour reprendre celui d’enseignante qui tient à contrôler les productions des étudiantes avant la fin de la tâche et de sa présentation. L’étudiante attribue la qualité du travail à une cause extérieure à sa compétence, aux données

objectives qu'elle dit exister. La tutrice, malgré l'évaluation qu'elle fait du travail, veut mener les étudiantes aux ressources en les accompagnant afin de montrer qu'il existe plus de données qu'elles ne le pensent. La tutrice contrôle une partie du travail, mais en même temps, elle ne donne pas toutes les données. Elle montre que les données ne sont pas le problème, que ce sont les efforts ou les compétences des étudiantes qu'il faut développer. Elle souhaite accompagner les étudiantes afin que ces dernières n'échappent pas à l'objectivité des données qui existent, ou pour ne pas les renvoyer à elles-mêmes sans montrer qu'elle est disponible. Une nouvelle fois, le modèle de tutorat tel qu'il est appliqué a besoin d'assurer une compétence dans le domaine de la langue d'étude. La phrase interrogative est un point syntaxique des productions textuelles des étudiantes qui demande l'attention de la tutrice. La tâche et le conseil qu'elle exige ne dépendent pas que de la méthodologie de travail mais bien d'une connaissance de l'objet linguistique et culturel de l'UE.

La tutrice travaille sur des représentations du dispositif par le biais des thématiques objets d'échanges. Les étudiantes entrent dans un système différent de celui de l'enseignement secondaire ; elles doivent adopter de nouvelles façons de travailler mais aussi un langage approprié à cette nouvelle réalité qui leur est présentée. Par exemple, dans G11054, la tutrice rappelle que le TI n'est pas un «travail à la maison»[30], mais bien un travail indépendant. En réponse, l'étudiante montre qu'elle connait la nouvelle terminologie. Cet échange montre que le dispositif est toujours en construction, au moins dans les représentations, et nous pouvons nous demander si cela est le reflet d'une pratique aux contours encore mal définis ou si la question est superficielle, une question de vocabulaire seulement. L'environnement d'apprentissage où s'insère le dispositif fournit une variété de possibilités de travail qui va bien au-delà du «travail à la maison». L'étudiante doit nuancer son vocabulaire de façon à intégrer dans ses représentations, la représentation d'un travail individuel personnel et diversifié qui peut être exécuté en de nombreux espaces et moments.

De même, dans G12060, la tutrice rappelle que l'étudiante aborde la question de l'autonomie dans un compte rendu (tdp176). L'étudiante avait manifesté sa crainte de se retrouver sans aide des enseignants dans l'enseignement supérieur. Elle fait remarquer

[30] «trabalho de casa»

une différence énorme en termes méthodologiques entre les deux niveaux d'enseignement. Le dispositif met donc en évidence la question de l'autonomie. Le modèle de tutorat (et de comptes rendus) aide à déceler les représentations que les étudiantes ont du dispositif et éventuellement débattre de son fonctionnement. Dans le cas cité ci-dessus, il est évident que l'étudiante a compris qu'elle doit s'engager mais qu'elle sent le besoin d'un accompagnement.

La tutrice travaille aussi les représentations que les étudiantes peuvent avoir du dispositif et de la place qu'elles y tiennent. L'information qui circule au cours d'un dialogue, d'une séquence sur une thématique peut modifier ces représentations ou déplacer les contours de certaines représentations chez les étudiantes. Nous illustrons cette idée par un exemple où des représentations sur la matière du programme de l'UE sont en cause :

Au cours du premier dialogue des dialogues d'OT de G3, E3 et E9 proposent de faire un travail sur le personnage «Mickey Mouse». La tutrice renvoie les étudiantes au contenu du programme semestriel pour faire entendre que Mickey n'a pas sa place comme sujet de culture française. Dans la même séquence, E3 et E9 font des propositions successives de thèmes de culture qui ne s'insèrent toujours pas dans le programme. Mais dans le dialogue suivant, nous constatons que les remarques faites au cours du premier dialogue ont été entendues. Les étudiantes ont intégré l'idée que leur choix d'un thème de culture française ne dépend pas de leurs préférences en termes de goût mais d'abord des objectifs tracés dans la fiche de l'UE. Le dispositif de coopération prévoit des situations où l'étudiant doit coopérer parce qu'il n'est pas complètement autonome et qu'il est inséré dans une formation formelle. Les objectifs définis par les responsables de l'UE ne sont pas fruits du hasard comme nous l'avons vu dans le Chapitre 2. L'étudiant doit donc les accepter comme bien fondés et comme objectifs à long terme (celui du semestre) et il doit comprendre que la marge de liberté qu'il a pour effectuer des choix d'apprentissage à court et moyen termes est encadrée. S'il parvient à se mouvoir dans les limites de l'UE et à intégrer certains paramètres dans ses décisions, il gagne en autonomie. Le tutorat est prévu pour aider à établir ces objectifs intermédiaires.

D’autres fois, la tutrice aborde directement les représentations sur sa propre méthodologie de travail avec les étudiantes. Dans un compte rendu, E3 réclame plus de grammaire. La tutrice part de cette remarque et explique la méthodologie utilisée en cours (tdp25). Elle contribue à l’explicitation de la conception méthodologique et du dispositif. Elle clarifie sa démarche et mène l’étudiante à penser son apprentissage aussi en fonction de l’enseignement.

Les thématiques abordées servent de cadre aux interactions et les contenus développés dans les échanges conduisent les étudiantes à penser leurs représentations par rapport aux paramètres du dispositif de l’UE, notamment en ce qui concerne la méthodologie d’apprentissage du FLE. Les thématiques sont issues des règles posées pour le tutorat. Ce sont principalement des éléments de dispositif qui se retrouvent dans les thématiques. Les contenus tournent ensuite autour de la régulation relative à chacune de ces thématiques. Il existe un besoin d’autorégulation pour s’adapter au dispositif, et le tutorat tel qu’il est mené le met bien en évidence.

7.1.1.3. Gestion des thématiques dans les interactions

Les changements de thématique dans le dialogue dépendent plus de la tutrice que des étudiantes. Nous notons que pour démarrer les premiers dialogues avec chaque groupe, la tutrice ne donne la parole d’ouverture qu’à partir du troisième dialogue, la seule exception étant l’ouverture du deuxième dialogue des dialogues de G1. Proposer la thématique d’ouverture des premiers dialogues puis donner la parole dans les autres dialogues c’est proposer un modèle de fonctionnement du tutorat, et dans un premier temps, s’assurer que les dialogues vont traiter de contenus prévus pour le tutorat. Les étudiantes vont ensuite reprendre ce fonctionnement à leur tour et donc, lorsqu’elles prennent en charge l’ouverture des dialogues elles commencent par parler de la tâche.

Par ailleurs, nous avons vu que le fait que la tutrice ait le contrôle de l’enregistreur favorise cette situation. Parfois certains groupes commencent le dialogue avant que l’enregistreur ne soit mis en marche. Ce sont six cas où nous considérons que l’ouverture est faite par des étudiantes : deux cas où la prise de parole est immédiatement faite par une étudiante au démarrage de l’enregistrement, G18095 et G38090 et 4 cas où une étudiante commence le dialogue avant que la tutrice ne démarre l’enregistrement. Les changements de thématique au cours des dialogues sont aussi de

l'initiative de la tutrice la plupart du temps, mais a priori rien n'empêche les étudiantes de s'emparer des thématiques. Les suggestions de thématiques de la tutrice proviennent aussi du manque d'initiative de la part des étudiantes. Si nous prenons par exemple l'ensemble des dialogues de G2, sur 17 changements de thématiques, seuls 2 sont faits sur l'initiative d'une étudiante. Le phénomène se reproduit sur l'ensemble des dialogues, confirmant le fait que la tutrice se sent obligée de gérer en partie le déroulement des séquences en termes de contenus, cherchant à donner du *feedback* là où cela est prévu par les règles du tutorat.

Nous avons remarqué que des changements de thématique se produisent aussi sous forme de transgression, pour manifester un mécontentement de la part des participantes. C'est par exemple E9 qui interrompt la tutrice pour lui faire remarquer qu'elle a commis une erreur de portugais dans un courrier électronique, mais c'est aussi la tutrice qui change de thématique lorsqu'elle doit prendre une décision qui ne lui convient pas. Ces situations tiennent plus de la pragmatique mais le contenu sur les thématiques peut donc modifier le cours de l'interaction verbale. Nous ne décrivons pas les situations en questions dans cette partie car nous y revenons en détail dans le critère de pragmatique.

7.1.2. Indices de pragmatique: traces de fonctionnement et dysfonctionnement du tutorat

Plusieurs caractéristiques des dialogues ressortent en termes de bon fonctionnement de l'interaction ou de complication. Ces caractéristiques ne laissent pourtant de mettre en évidence des phénomènes de mise en place du tutorat.

7.1.2.1. Demande

Chez la tutrice :

Les indices de pragmatique montrent le type de conseil tenu par la tutrice. Comme prévu dans les principes de tutorat, la tutrice procède beaucoup par demande. La demande est l'une des caractéristiques des dialogues d'OT. Non seulement nous en avons fait un principe de tutorat, mais en plus elle est un indice d'entretien d'expertise. La tutrice cherche à diagnostiquer les besoins des étudiantes et donner un retour sur l'information recueillie.

Différents types de demande parcourent les dialogues. Demande d'information, demande de confirmation, demande de permission, demande de justification, demande de répétition, demande de travail, demande de prise de la parole, demande de parler plus haut etc., et ce de la tutrice à tous les groupes.

Les demandes d'informations, de justification et de confirmation permettent à la tutrice de partir de l'état objectif des travaux et de la motivation des étudiantes. L'exemple qui suit montre que la tutrice cherche à assurer que le dialogue débouche sur une modification du comportement de l'étudiante, ou du moins sur une modification du discours. E4 semble passer d'un état motivationnel nul à une motivation externe, deux états motivationnels dont nous avons eu l'occasion de dire qu'ils sont ceux qui sont les moins efficaces pour mener à la réussite académique.

Extrait de G4891	
Tdp56 - Tu: a E4 esteve doente euh mas tentou recuperar fazer trabalhos?	Tdp56 – Tu: E4 vous avez été malade euh mais vous avez essayé de récupérer de faire les travaux ?
Tdp57 - E4: sim eu tentei acompanhar o que as minhas colegas davam nas aulas	Tdp57 – E4: oui j'ai essayé d'accompagner ce que mes collègues faisaient en cours
Tdp58 - Tu: é? e tem acha que sabe a expressão da / da causa da consequência já sabe?:	Tdp58 – Tu: oui? Et vous avez vous pensez connaitre l'expression de la / de la cause de la conséquence vous savez ?:
Tdp59 - E4: isso ainda não entendi muito bem	Tdp59 - E4: ça je n'ai pas encore bien compris
Tdp60 - Tu: / mas fez esforço para entender muito bem? (rire)	Tdp60 – Tu: / mais vous avez fait un effort pour bien comprendre? (rire)
Tdp61 - E4: pois tenho que ver melhor essa parte	Tdp61 - E4: oui il faut que je voie mieux cette partie
Tdp62 - Tu: e / o ma+ /	Tdp62 - Tu: et / la car+/
Tdp63 - E4: a carta?	Tdp63 - E4: la carte?
Tdp64 - Tu: o mapa conceptual sabe fazer?	Tdp64 - Tu: la carte conceptuelle vous savez faire?
Tdp65 - E4: sim isso já / isso já vi	Tdp65 - E4: ou iça oui /ça j'ai déjà vu
Tdp66 - Tu: já já con+ já percebe não é? de resto veja lá porque euh na próxima semana / há uma parte das actividades que é avaliada e uma delas /	Tdp66 - Tu: vous vous com+ vous savez déjà n'est-ce pas ? pour le reste voyez ça parce que euh la semaine prochaine / une partie de l'activité sera évaluée et une sera/
Tdp67 - E4: ai é?	Tdp67 - E4: ah oui?
Tdp68 - Tu: estará ligada a isso	Tdp68 - Tu: sera liée à ça
Tdp69 - E4: à carta?	Tdp69 - E4: à la carte?
Tdp70 - Tu: provavelmente não à / à expressão de / pois são coisas obrigatórias portanto o mínimo	Tdp70 - Tu: probablement non à / à l'expression de / oui ce sont des choses obligatoires donc au minimum
Tdp71 - E4: sim sim	Tdp71 - E4: oui oui
Tdp72 - Tu: dou o mínimo nas aulas têm de dominar percebe?	Tdp72 - Tu: je donne le minimum en cours vous devez dominer vous comprenez ?
Tdp73 - E4: está bem então tenho de ver bem isso	Tdp73 - E4: d'accord alors il faut que je voie ça bien

Dans l'extrait de ce dialogue, nous pouvons identifier plusieurs types de demande, une demande d'information qui sert à établir un diagnostic (Tdp 56, 58, 60, 62, 64), demande de confirmation (Tdp 67, 69), demande de confirmation (Tdp 72). La session a commencé avant cette séquence, E4 et E11 sont présentes. La tutrice ouvre une parenthèse dans la séquence avec E4 qui a été absente plusieurs semaines. La

première question que la tutrice pose à E4 est faite à partir du présupposé qu'E4 a beaucoup manqué, référent commun à elles deux. La tutrice veut savoir si E4 sait ce qui a été fait. E4 répond sachant que la tutrice peut vouloir en savoir davantage sur l'état de ses connaissances. Le verbe «essayer» montre qu'E4 manque d'assurance dans sa réponse. La deuxième question de la tutrice montre qu'elle pense qu'E4 n'a pas vraiment vu toute la matière en question. Le fait qu'elle cible une matière en particulier montre aussi qu'elle a des doutes sur ce sujet précis. A la troisième question de la tutrice de savoir si E4 a véritablement fait des efforts, E4 répond en esquivant la réponse attendue par la tutrice. E4 laisse comprendre qu'elle n'a pas fait d'efforts. Lors de la dernière intervention, E4 montre qu'elle est intéressée à vraiment faire un effort et que la raison en est l'évaluation probable de sa performance : elle montre enfin qu'elle n'est peut-être pas préparée à l'activité évaluée prévue. A travers le questionnement, la tutrice obtient des informations sur l'état des connaissances ou du travail effectué par E4, elle établit qu'E4 n'a pas la notion de tout ce qui a été fait et des conséquences qui peuvent suivre si elle ne fournit pas le travail nécessaire puis elle conduit E4 à assumer qu'elle doit travailler et récupérer le temps perdu. La tutrice mène finalement E4 à avoir un objectif et à prendre un engagement, à trouver ou retrouver une motivation externe puisque la motivation interne n'est pas suffisante et ne pousse pas l'étudiante à voir seule les enjeux de son travail et de son comportement face aux exigences de l'UE. Une fois de plus, l'étudiante est conduite à se placer dans le dispositif et dans les objectifs de l'UE.

Le prochain extrait montre que la tutrice utilise le questionnement pour mener les étudiantes à réfléchir et justifier leurs activités.

Extrait de G44068 Tdp32 - Tu: e acha que é útil? que é isso que a gente quer? sente que sente-se mais segura com isso? Tdp33 - E11: / euh pois eu estive a rever Tdp34 - Tu: sim: mas dá-lhe mais segurança ter feito isso? Tdp35 - E11: tive necessidade tive necessidade de rever Tdp36 – Tu : ah ah então vai participar mais agora não é? Que já se sente mais segura (rire) Tdp37 – E11: (rire) não sei	 Tdp32 – Tu: et vous pensez que c'est utile? Que c'est ce qu'on veut ? vous vous sentez plus sûre avec ça ? Tdp33 – E11 : /euh oui j'ai révisé Tdp34 – Tu : mais ça vous donne plus d'assurance d'avoir fait ça? Tdp35 – E11 : j'ai senti le besoin j'ai senti le besoin de réviser Tdp36 – Tu: ah ah alors vous allez participer plus maintenant? Puisque vous êtes plus sûre de vous (rire) Tdp37 – E11 : (rire) je ne sais pas

Nous pouvons observer que la tutrice admet implicitement devant E11 qu'E11 est peu sûre d'elle-même et qu'elle, la tutrice, le sait car elle n'explique pas pourquoi elle parle d'assurance. De son côté, E11 ne lui demande pas d'explication (Tdp34). La tutrice laisse aussi implicite qu'E11 ne participe pas beaucoup parce qu'elle manque d'assurance (Tdp36). Par ses réponses, l'étudiante confirme qu'elle manque d'assurance pour participer. Le rire de la tutrice traduit une volonté de ne pas être trop indiscrète par rapport au manque d'assurance d'E11 ou une gêne de s'être immiscée, ou encore que sa remarque est sur le ton de l'humour. Le rire d'E11 peut être une façon de montrer qu'elle n'est ni offensée ni contrariée. Par le truchement du questionnement, la tutrice arrive à conduire E11 dans un échange où E11 peut prendre conscience que la tutrice a remarqué un certain retrait de l'étudiante en cours, qu'elle attend un autre comportement d'E11, que le travail effectué doit répondre à des objectifs concrets, qu'il n'était pas utile de faire ce travail et qu'il ne résoudra pas le problème du manque de participation en cours, finalement qu'il faut avoir des objectifs précis pour étudier. Dans cet extrait, en procédant par questionnement, la tutrice pose les questions que l'étudiante doit se poser, elle met en lumière des aspects sur lesquels E11 doit réfléchir, le travail sur objectifs, sa participation en cours. Mais la tutrice ne se contente pas de questionner la régulation de l'apprentissage de l'étudiante. A travers la question de l'assurance de l'étudiante devant ses capacités, c'est aussi la motivation qui devient objet de réflexion. D'ailleurs, la tutrice fait nettement un lien entre l'autorégulation et la motivation.

La tutrice et les étudiantes ont une histoire commune et un suivi comme nous le voyons dans les extraits de dialogues suivants.

Extrait de G12060 Tdp1 - Tu: ok euh / o que é que trazem hoje? Tdp2 - E1: ó professora pelo menos na minha parte eu estou bastante entusiasmada aqui com o trabalho porque encontrámos muita informação	Tdp1 - Tu: ok euh/ qu'est-ce que vous apportez aujourd'hui? Tdp2 - E1 : oh madame de mon côté je suis enthousiasmée par ce travail parce que nous avons trouvé beaucoup d'informations
Extrait de G34067 Tdp1 - Tu: ok (rire) já / já adiantaram mais coisas em relação? Tdp2 - E3: já já imprimimos muitos documentos sobre isso	Tdp1 - Tu: ok(rire) vous/ vous avez avancé par rapport à ? Tdp2 - E3 : oui nous avons déjà imprimé beaucoup de documents sur ça
Extrait de G54070 Tdp1 - Tu: ok / alors / novidades / há? Tdp2 - E8: já decidimos quais são os tipos de família de que vamos falar	Tdp1 - Tu: ok/ alors/ des nouvelles/ vous en avez? Tdp2 - E8 : nous avons déjà décidé de quels types de famille nous allons parler

Comme nous le voyons, ces extraits sont des ouvertures de dialogues (voir Tdp). La tutrice ouvre sur une question simple qui cependant est chargée d'implicite. Il est

évident que quand la tutrice demande «des nouvelles», les étudiantes savent de quelles nouvelles il s'agit. Elles ne s'y trompent pas, comme le montrent leurs réponses. Comme à chaque question, les interlocutrices doivent se demander ce qui fonde cette question, son objet puis ce sur quoi se base la réponse, son acceptabilité, son objet. Nous remarquons au passage qu'une simple demande d'information suffit à lancer l'interaction verbale. Les échanges s'effectuent dans un contexte défini par l'OT antérieure. L'ouverture du dialogue G28094 est faite par la tutrice qui dit : «ok / j'écoute». Nous voyons ici que la demande n'est pas forcément faite sous la forme d'une phrase interrogative car ce qui est attendu, c'est un comportement, celui de la prise en charge du dialogue par les étudiantes.

Dans l'extrait suivant, la tutrice a posé une question à G1 sur un point de la tâche. En formulant une demande et en insistant, la tutrice amène les étudiantes à formuler une demande à leur tour.

Extrait de G11054 :	
Tdp51 - Tu: não estão com falta de orientação no que diz respeito euh a encontrar na bibliografia referências documentos do XXX	Tdp51 - Tu: vous avez besoin d'orientation en ce qui concerne euh pour trouver de la bibliographie des références des documents du XXX
Tdp52 - E1: não isso não	Tdp52 – E1 : non ça non
Tdp53 - E5: não isso não	Tdp53 – E5 : non ça non
Tdp54 - Tu: não?	Tdp54 – Tu : non ?
Tdp55 - E1: não tem sido fácil	Tdp 55 – E1 : ça n'a pas été facile
Tdp56 - Tu: ok	Tdp56 – Tu : ok
Tdp57 - E1: podemos é começar na internet não é? o tema é fácil	Tdp57 – E1: nous pouvons commencer par internet non ? le thème est facile
Tdp58 - E5: mas é mais fácil na internet sim	Tdp58 – E5 : mais c'est plus facile sur internet oui

La tutrice suscite des questions dans les groupes. En même temps qu'elle peut ainsi s'assurer que les étudiantes régulent leur travail, elle montre encore une fois ce sur quoi les étudiantes doivent réfléchir. Elle provoque aussi des interventions des deux étudiantes du binôme et un bref échange entre les deux. Cela lui permet de voir comment les étudiantes construisent à deux le discours sur l'organisation de leur travail. En somme, dans le mode questionnement utilisé par la tutrice avec G1, la réflexion sur la régulation et la motivation se produit conjointement avec la tutrice. Le sens que prend l'organisation de la tâche est produit dans l'interaction.

Chez les étudiantes :

Les étudiantes procèdent elles aussi par questionnement. Elles attendent des réponses à des questions liées à leur apprentissage et leur environnement

d'apprentissage auprès d'une spécialiste. Les étudiantes basent leurs interventions sur les questions et les réponses fournies de façon réciproque dans un dialogue de coopération entre tutrice et étudiantes. Les demandes des étudiantes se basent fréquemment sur le besoin d'information quant à l'organisation des portfolios et la présentation du travail. Les étudiantes posent des questions portant sur des aspects matériels plus que sur le traitement d'aspects qui ont un rapport à des questions de méthodologies et de résolution de problèmes directement liés à l'apprentissage de la langue. Ce fait est vérifiable si nous croisons les colonnes Thématique et Indice de pragmatique. Parfois, les étudiantes prennent l'initiative de poser des questions pour obtenir des informations, des conseils, des suggestions. Partant, c'est une régulation qu'elles recherchent et elles savent où la trouver. Le tutorat pratiqué correspond aux attentes que les étudiantes se sont forgées à partir de la définition du modèle de tutorat qui leur a été communiquée.

7.1.2.2. Connotation

Nous avons observé que la tutrice prend parfois une place qui ne relève pas toujours du conseil mais de la critique. Nous avons relevé des marques d'ironie sous la forme d'expressions connotées. En faisant cela, la tutrice n'a pas produit d'effets néfastes attestés sur la suite de l'interaction immédiate car il s'ensuit des rires de part et d'autre, comme le montre l'extrait de dialogue d'OT suivant. Le rire est présent chez les étudiantes avant que la tutrice n'intervienne, ce qui signifie que les étudiantes s'attendent à ce que leur intervention provoque une réaction de la tutrice. La tutrice intervient et fait un trait d'humour sur le choix du thème de culture choisi par les étudiantes pour leur tâche (Tdp3).

Extrait de G31056 Tdp1 - Tu: alors euh / podemos começar se calhar pelo trabalho de / a tarefa principal / de pesquisa XXX Tdp2 - E3: nós estamos indecisas professora / no tema / temos queríamos falar se calhar sobre o Mickey Mouse sobre a personagem (rire) Tdp3 - Tu: que é muito francesa já se sabe / ou muito francófona (rire) Tdp4 - E3: (rire) pois Tdp5 - E9: (rire) Tdp6 - Tu: mas por era por gosto ou? Tdp7 - E3: era por gosto Tdp8 - Tu: porque se era por gosto tinha / podem trazer / XXX de várias colegas a XXX só que / será que se encaixa muito bem no programa? Tdp9 - E3: pois é por causa disso	Tdp1 – Tu: alors euh/ nous pouvons peut-être commencer par le travail de / la tâche principale / de recherche XXX Tdp2 – E3 : nous sommes indécises madame/ sur le thème / nous avons-nous voudrions peut-être parler de Mickey Mouse sur le personnage (rire) Tdp3 – Tu : qui est très français c'est connu / ou très francophone (rire) Tdp4 – E3 (rire) c'est ça Tdp5 – E9 (rire) Tdp6 – Tu : mais par c'était par goût ou ? Tdp7 – E3 : c'était par goût Tdp8 – Tu : parce que si c'était par goût vous aviez / vous pouvez apporter / XXX de plusieurs collègues à XXX sauf que / est-ce que ça rentre dans le

Tdp10 - E9: é isso Tdp11 - Tu: porque é um leque tão grande tão grande sim acho que é bastante vasto o programa euh abrange muita coisa mas o Mickey não sei se está incluído (rire)	programme ? Tdp9 – E3 : c'est ça c'est à cause de ça Tdp10 – E9 : oui c'est ça Tdp11 – Tu : parce qu'il y a un éventail si grand si grand oui je trouve qu'il est assez vaste le programme euh il englobe beaucoup de choses mais Mickey je ne sais pas s'il est inclus (rire)

Quoi qu'il en soit, nous ne pouvons présumer des sentiments non exprimés à ces moments des échanges en question. Plus loin, nous verrons que ce passage n'a pas été sans effets sur d'autres dialogues et comptes rendus.

Outre le fait que l'ironie est une figure de style employée pour produire des actes indirects, c'est une forme d'argumentation. Les dictionnaires, que ce soit le Littré, le dictionnaire de l'Académie française, et d'autres encyclopédies définissent la figure de style, ou figure de discours, comme un élément d'expression. La figure de style est un phénomène qui se rapporte à la rhétorique (Fontanier, 1977). Mais l'ironie est souvent vue de la sorte dans une perspective littéraire. Or il se trouve qu'aujourd'hui des chercheurs proposent d'autres approches de ce procédé dans une perspective discursive. La pragmatique octroie à l'ironie le caractère de «violation des maximes conversationnelles» (Orlandini, 2002). Autrement dit ce qui nous intéresse ici ce n'est pas le rire que la tutrice provoque en rendant incongru le thème que propose l'étudiante, mais plutôt l'ironie comme façon de rompre un échange basé sur certaines conventions, un certain respect mutuel ou un positionnement exigé par les statuts des interlocuteurs. L'insistance de la tutrice dans ce mode d'expression (Tdp 3 et 8) est une double atteinte aux positions respectives des interlocutrices. La tutrice tient une position haute car institutionnelle et les étudiantes une position basse qui montre un manque de connaissances ou de cohérence, mais cela ne donne pas le droit d'ironiser à la tutrice. En termes de tutorat, l'ironie peut paraître une menace car elle est fondée sur la rupture de la confiance que porte les étudiantes qui sont en attente d'un conseil, non pas d'être malmenées. La mise en pratique du modèle de tutorat montre peut-être ici une tension entre personne et rôle : entre la personne qu'est la tutrice, une personne dont un des traits est l'ironie, et le rôle qu'elle doit assumer en tant que tutrice, rôle dans lequel l'ironie peut être menaçante et donc contreproductive.

7.1.2.3. Implicite

Outre les questions qui se basent sur des données implicites car partagées, nous pouvons observer d'autres interventions qui ne sont pas des interrogations et qui contiennent des informations passées sous une forme implicite. En effet, certaines interactions sont conditionnées par l'information qui préexiste aux sessions d'OT. Dans le dialogue G34067, à 3 reprises la tutrice fait référence à des éléments informatifs qui visiblement ne sont pas de la connaissance d'éventuels lecteurs mais qui, dans le déroulement du dialogue, sont confirmés comme connus de toutes les interlocutrices.

Extrait de G34067	
Tdp3 – E9: já estamos a/ a preparar a seleccionar	Tdp3 – E9: nous sommes déjà en train de préparer de sélectionner
Tdp4 - Tu: sim consoante as indicações / as indicações não as sugestões?	Tdp4 – Tu : oui en fonction des indications/ des indications non des suggestions ?
Tdp5 - E3: as novas sugestões?	Tdp5 – E3 : les nouvelles suggestions ?
Tdp6 - Tu: sim parece que está a resultar	Tdp6 – Tu : oui on dirait que ça a donné un résultat
Tdp7 - E3: sim agora está	Tdp7 – E3 : oui maintenant oui
Tdp8 - Tu: não precisam por enquanto	Tdp8 – Tu : vous n'avez pas besoin pour l'instant
Tdp9 - E3: não	Tdp9 – E3 : non
Tdp10 - Tu: de comentar nada	Tdp10 – Tu : de faire des commentaires
Tdp11 - E3: até agora não	Tdp11 – E3 : jusque là non
Tdp12 - Tu: agora ia comentar / imprimir se calhar não é necessário	Tdp12 – Tu : maintenant j'allais dire/ ce n'est pas la peine d'imprimer
Tdp13 - E9: pois	Tdp13 – E9 : oui
Tdp14 - Tu: euh XXX não vale a pena gastar papel	Tdp14 – Tu : euh XXX ce n'est pas la peine de gaspiller du papier
Tdp15 - E9: pois é	Tdp15 – E9 : c'est vrai
Tdp16 - Tu: lembram-se? (rire)	Tdp16 – Tu : vous vous souvenez ? (rire)
Tdp17 – E3: (rire)	Tdp17 – (rire)
Tdp18 - E9: (rire)	Tdp18 – (rire)

Le point le plus important de cette séquence est que l'implicite est témoin du suivi de l'action-réflexion des étudiantes dans le tutorat. C'est un indice de bon fonctionnement du tutorat car nous avons vu que le *feedback* est une action essentielle du tuteur qui aide l'étudiant à penser son expérience d'apprentissage. Le premier implicite (tdp4) signifie, en plus de la demande d'information, qu'il y a eu des suggestions faites. E3 montre qu'elle a compris la référence implicite aux suggestions. La tutrice enchaine sur un deuxième commentaire, implicite lui aussi, à savoir que les suggestions ont été utiles. Quant au troisième implicite (Tdp16), il est compris de toutes puisque les trois locutrices se mettent à rire comme dans un moment d'entente. Nous voyons d'un côté que les implicites participent à l'économie de l'interaction verbale car ils évitent de répéter des informations (dans notre exemple, les informations implicites sont les suggestions faites à un autre moment que celui du dialogue). D'un autre côté, les implicites contribuent à l'argumentation des interlocuteurs. Le dernier implicite

(Tdp16) renvoie à un autre moment d'interaction entre la tutrice et les étudiantes, et ce moment-là sert d'argument au moment présent.

7.1.2.4. Iloiement

L'adresse à la tutrice se fait par le terme «professora» qui est la désignation habituelle au Portugal de la part des élèves, et cela de la petite école à la fin des études. En portugais, il existe aussi l'«iloiement», terme que nous avons trouvé chez Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni 1992). Il consiste en un vouvoiement à la troisième personne du singulier qu'il faut adresser à toute personne avec qui il n'y a pas de familiarité. Cette sorte de vouvoiement n'est pas une forme de mépris comme cela l'était dans l'exemple choisi par Kerbrat-Orecchioni (ibid.) mais de politesse.

Au Portugal l'iloiement est considéré comme une marque de respect. Devant la complexité des nuances des règles de politesse, et au vu de l'instabilité de ce système d'adresse dans un monde en changement, certains linguistes portugais préconisent l'enseignement des différentes formes dès l'école primaire. Leur méconnaissance entraîne de fortes pénalisations sociales et scolaires et une menace face à un interlocuteur (Duarte, 2010). Ce système est donc à respecter et n'est pas un simple détail. L'iloiement et le titre «professora» sont une double distance culturellement instaurée qui ne saurait être abolie, à moins que la tutrice n'en donne l'autorisation. Mais ce serait un événement social peu habituel que de donner l'autorisation aux étudiantes de s'adresser à la tutrice sous une autre forme, un aspect linguistique qui donnerait une autre dimension à l'interaction verbale, transformerait les relations et les positionnements. Il en serait de même si la tutrice tutoyait les étudiantes de façon systématique. Dans l'analyse des interactions verbales, il faut donc tenir compte des éléments de distance entre les interlocuteurs, la politesse en est un, comme nous l'avons déjà signalé (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

L'extrait de dialogue suivant montre comment une interaction peut se dégrader à partir d'une transgression des règles de tutorat et par suite de politesse.

Extraits de 38090	
Tdp9 - E9: professora não sei se recebeu / o meu que eu lhe enviei ontem à noite: Tdp10 - Tu: não ontem à noite não Tdp11 - E9: pois é assim nós o que tínhamos pedido é para / se a professora não se importava que nós	Tdp9 – E9 : madame je ne sais pas si vous avez reçu / mon que je vous ai envoyé hier soir : Tdp10 – Tu : non hier soir non Tdp11 – E9 : oui c'est que nous ce que nous avions demandé c'est de / si ça ne vous gênait pas que nous

apresentássemos o trabalho em Janeiro /	présentions le travail en janvier /
Tdp12 - Tu: ah	Tdp12 – Tu : ah
Tdp13 - E3: porque a gente estamos temos dois trabalhos para entregar para a semana e estamos a ver como é que conseguimos / acabar (silence)	Tdp13 – E3 : parce qu'on nous sommes nous avons 2 travaux à remettre la semaine prochaine et nous nous demandons comment nous allons réussir / finir (silence)
Tdp14 - Tu: agora eu eu faço a pergunta / já já no relatório por acaso no seu caso está a dizer que eu devia ser mais compreensiva não é? que vocês têm muitos trabalhos queria dizer se vocês dizem isso também aos outros professores não é?	Tdp14 – Tu : maintenant je je je me demande / déjà déjà dans le compte rendu justement dans votre cas vous dites que je devrais être plus compréhensive n'est-ce pas ? que vous avez beaucoup de travaux je voulais vous dire si vous dites ça aux autres enseignants non ?
Tdp15 - E3: <u>também a tod+</u>	Tdp15 – E3 : <u>aux autres aussi</u>
Tdp16 - E9: <u>também a tod+</u>	Tdp16 – E9 : <u>aux autres aussi</u>
Tdp17 - Tu: porque é que o Francês tem que estar euh sacrificado	Tdp17 – Tu : pourquoi c'est toujours le français qui doit être sacrifié
…	…
Tdp29 - Tu: diz-me só uma coisa	Tdp29 – Tu : dis-moi seulement une chose
…	…
Tdp47 - E3: quanto ao / ao inquérito /	Tdp47 – E3 : quant à / à l'enquête /
Tdp48 - Tu: ah ah	Tdp48 – Tu : ah ah
Tdp49 – E3: que nós mandámos à professora a professora corrigiu	Tdp49 – E3 : que nous vous avons envoyé vous l'avez corrigé
Tdp50 - Tu: ah ah	Tdp50 – Tu : ah ah
Tdp51 - E9: e a gente tem que corrigir	Tdp51 – E9 : et qu'on doit corriger
Tdp52 - E3: a gente tem que corrigir / e se calhar /	Tdp52 – E3 : on doit corriger / et peut-être /
Tdp53 - E9: <u>e pôr m+</u>	Tdp53 – E9 : <u>et mettre pl+</u>
Tdp54 - E3: / <u>acrescentar</u> mais alguma coisa nós vamos ver se nos sites se encontra <u>mesmo</u>	Tdp54 – E3 : / <u>ajouter</u> quelque chose nous allons voir si sur les sites on trouve <u>vraiment</u>
Tdp55 - E9: <u>eu já andei</u> à procura e não encontro	Tdp55 – E9 : <u>moi j'ai déjà</u> cherché et je ne trouve pas
Tdp56 - E3: mais alguma coisa	Tdp56 – E3 : quelque chose de plus
Tdp57 - Tu: mas vocês me disseram depois que / que não	Tdp57 – Tu : mais après vous m'avez dit que / que non
Tdp58 - E3: para a parte teórica do trabalho	Tdp58 – E3 : pour la partie théorique du travail
Tdp59 - Tu: ah estão a falar da parte teórica?	Tdp59 – Tu : ah vous parlez de la partie théorique
Tdp60 - E3: não professora a professora tinha proposto a gente fazermos mais uma ou duas perguntas	Tdp60 – E3 : non madame vous nous aviez proposé de faire une ou deux questions de plus
Tdp61 - Tu: sim sim sim / mas depois vocês justificaram/	Tdp61 – Tu : oui oui oui / mais après vous avez justifié/
Tdp62 - E3: que não havia é isso	Tdp62 – E3 : qu'il n'y en avait pas c'est ça
Tdp63 - Tu: sim	Tdp63 – Tu : oui
Tdp64 - E9: eu já andei à procura outra vez e não encontro	Tdp64 – E9 : moi j'ai déjà recommencé à chercher et je n'ai pas trouvé
Tdp65 - Tu: / pois mas euh euh agora não tinha ficado combinado na semana passada é que vocês já deviam avançar com o inquérito senão depois nem têm tempo para fazer mais nada	Tdp65 – Tu : / oui mais euh euh mais maintenant on ne s'était pas mis d'accord la semaine dernière que vous deviez avancer avec l'enquête sinon ensuite vous n'avez plus le temps de rien faire
…	…
Tdp117 - Tu: assim dizendo o que prod+ no seu sumário o que produziu um um resumo sobre um / um filme ou um assunto vou ao anexo porque está sempre aberto porque é fácil ter várias janelas não é? /	Tdp117 – Tu : comme ça en disant ce que vous avez prod+ dans le sommaire ce que vous avez produit un un résumé d'un / un film ou un sujet je vais voir les annexes parce que c'est toujours ouvert parce que c'est facile d'avoir plusieurs fenêtres n'est-ce pas ?
Tdp118 - E9: está bem / está	Tdp118 – E9 : d'accord / oui
Tdp119 - Tu: que é mais fácil assim	Tdp119 – Tu : que c'est plus facile comme ça
Tdp120 - E9: ah uma coisa a professora tinha um erro no /	Tdp120 – E9 : ah une chose vous aviez une erreur dans /
Tdp121 - Tu: no português?	Tdp121 – Tu : en portugais ?
Tdp122 - E9: sim (rire)	Tdp122 – E9 : oui (rire)
…	

La tutrice, autorisant le traitement d'un sujet qui n'est pas lié directement à l'apprentissage, car il s'agit d'abord de régler une question d'agenda, va favoriser une situation interlocutoire tendue comme le montrent les tours de parole 10, 14 et 17. Dans

ces interventions, la tutrice ne répond pas catégoriquement, elle élargit la discussion. Tdp 29, la tutrice tutoie l'une des deux étudiantes alors que l'iloiement est de règle. Cette transgression de la règle peut traduire une perte de contrôle de la locutrice sur cette séquence qui semble tendue. Plus loin dans le dialogue, tours de parole 55 et 64, E9 intervient pour montrer qu'elle a anticipé cette séquence sur la recherche d'informations et qu'elle n'est pas disposée à en faire plus. Au tour de parole 120, E9 intervient de façon inattendue, abrupte, pour faire une remarque sur une erreur commise par la tutrice. S'ensuit un rire de part et d'autre.

E9 transgresse certaines des limites assignées aux statuts et rôles de la situation de communication, notamment la politesse. La tutrice fait de même, laisse se produire des transgressions et se montre hésitante dans la résolution de la question de calendrier. Pourquoi ne pas avoir renvoyé la question au prochain cours ou montrer que la question n'est pas si simple ? En termes d'interaction verbale, comme l'explique Kerbrat-Orecchioni (1992), les positionnements des locuteurs sont variables. Entre interlocuteurs, il existe deux positions, la position de dominance (place haute) et la position de dominé (place basse) mais une redistribution est toujours possible au cours de l'interaction. Dans l'extrait de dialogue décrit ci-dessus, la tutrice hésite sur son rôle et son statut, E9 change de positionnement et ce changement, malgré les rires, ou avec les rires, est un signe que le déroulement du dialogue connait des ruptures.

Le manque de respect de l'Iloiement est ici un indice de dysfonctionnement du turorat dû au non respect des règles du modèle de tutorat. En traitant un sujet réservé à la permanence s'est produit une réaction en boucle qui a mené à des résistances de part et d'autre. Cependant, le dialogue reprend avec les rires. Nous savons que ce type de dysfonctionnement n'est en fait qu'une régulation de l'interaction qui peut être passager et que dans cette situation tendue, peuvent se mettre en place ou ajuster des règles et des questions de thématiques.

7.1.2.5. Règles de positionnement

Dans l'extrait du dialogue G16082 qui suit, nous allons voir comment, dans les OT, les règles de positionnement et de respect peuvent être liées, fonctionnent et comment elles conditionnent la suite du dialogue dans un sens pacifique.

Tdp6 - Tu: euh / ia falar em relação ao à euh / não à coerência mas se calhar coesão do documento não seria mais euh / euh conveniente falar primeiro da / é uma pergunta hã e depois vocês respondem	Tdp6 – Tu: euh / j'allais parler de de euh / pas de la cohérence mais peut-être de la cohésion du document ce ne serait pas plus euh / euh mieux de parler d'abord de la / c'est une question hein et ensuite vous répondez
Tdp7 - E1: sim sim sim	Tdp7 – E1 : oui oui oui
Tdp8 - Tu: falar primeiro do da o porquê da como é que vocês dizem? da formação global da criança não é?	Tdp8 – Tu : de parler d'abord du de la du pourquoi de la comment vous dites ? de la formation globale de l'enfant n'est-ce pas ?
Tdp9 - E1: ah ah	Tdp9 – E1 : ah ah
Tdp10 - Tu: antes de falar da ado+ da importância da ou do papel dos pais? / parece-me que está aí um pouco trocado	Tdp10 – Tu : avant de parler de la de l'ado+ de l'importance de la du rôle des parents ? / il me semble que les choses sont un peu inversées
Tdp11 - E5: ah porque nós pusemos o papel dos pais no fim	Tdp11 – E5 : ah pourquoi on a mis le rôle des parents à la fin
Tdp12 - Tu: sim sim no fim não	Tdp12 – Tu : oui oui à la fin non
Tdp13 - E1: está não está?	Tdp13 – E1 : elle y est c'est ça ?
Tdp14 - E5: acho que sim	Tdp14 – E5 : je crois que oui
Tdp15 - E1: no fim	Tdp15 – E1 : à la fin
Tdp16 - Tu: bom há um ponto que me parece que sobre a formação da criança em geral global o que me parece é que seria a primeira /	Tdp16 – Tu : il y a un point qui me semble que sur la formation de l'enfant en général globale il me semble que ce serait la première /
Tdp17 - E1: a necessidade sim	Tdp17 – E1 : il faudrait oui
Tdp18 - Tu: diapositivo não é? o primeiro slide parece-me mais	Tdp18 – Tu : diapositive non ?
Tdp19 - E1: eu já ia escrever isso	Tdp19 – E1 : j'allais écrire ça
Tdp20 - Tu: não sei se calhar não acham se calhar achavam mais euh	Tdp20 – Tu : je ne sais pas peut-être vous ne croyez pas peut-être vous trouviez plus euh
Tdp21 - E1: não até tem lógica porque era euh a formação da criança depois a importância o que é que a criança vai aprender nas diversas áreas	Tdp21 – E1 : non c'est plutôt logique parce que c'était euh la formation de l'enfant après l'importance qu'est-ce que l'enfant va apprendre dans les divers domaines
Tdp22 - Tu: isso e a importância do jogo vem depois mais explicado globalmente?	Tdp22 – Tu : c'est ça et l'importance du jeu vient après expliqué plus globalement ?
Tdp23 - E1: sim e depois a importância dos pais e as vantagens do ensino mas esse primeiro	Tdp23 – E1 : oui et après l'importance des parents et les avantages de l'enseignement mas ce premier
Tdp24 - Tu: concordam?	Tdp24 – Tu : vous êtes d'accord ?
Tdp25 - E1: sim sim sim	Tdp25 – E1 : oui oui oui
Tdp26 – E5: sim sim sim	Tdp26 – E5 : oui oui oui
Tdp27 - Tu: portanto é só trocar os diapositivos não é?	Tdp27 – Tu : donc il suffit d'intervertir les diapositives n'est-ce pas ?
Tdp28 - E1: sim	Tdp28 – E1 : oui
Tdp29 – E5: sim	Tdp29 – E5 : oui

L'objet précis de la discussion est la cohésion du document que les étudiantes vont présenter dans une sorte d'exposé. Les interventions de la tutrice sont plus longues que celles des étudiantes, c'est elle qui fait la démonstration. Elle utilise les règles de la politesse, notamment de «réparation» (Goffman, 1987). Elle sait que son intervention est une intrusion dans le travail des étudiantes, que ces dernières jugent terminé. Elle prend des précautions pour intervenir sur le travail de G1 car elle sait qu'elle va perturber les plans des étudiantes et souhaite montrer du respect. Pour ce faire, elle avertit les interlocutrices qu'elle va intervenir en posant une question, et ne faisant pas une affirmation, elle sauve la face des étudiantes, et évite le sentiment d'intrusion. A la fin, la tutrice demande si les étudiantes sont d'accord avec son argument pour montrer

qu'elle ne s'impose pas. La tutrice accomplit son rôle de conseil, et garde un même positionnement au long du dialogue.

Le mot «oui» (sim) apparait de nombreuses fois dans cette séquence, signe parfois que les interlocutrices accompagnent bien le discours des autres mais aussi signe de leur accord. Nous pouvons noter au passage les chevauchements qui sont là comme pour montrer que les interlocutrices s'empressent de marquer l'accord entre les parties. Ici nous voyons donc comment le respect des positionnements et celui de distribution des rôles sont liés et conditionnent la suite du dialogue.

D'autres fois nous observons que la tutrice ressent le besoin de savoir qu'elle est comprise, elle demande si les interlocutrices ont compris ou si elles sont d'accord. Par exemple, elle termine souvent ces interventions par un ou «n'est-ce pas ?». Les étudiantes sentent souvent la nécessité de montrer qu'elles ont compris ou de faire comprendre à la tutrice qu'elles ont compris ou sont d'accord. Par exemple, lors de la première session d'OT de G1, dialogue G11054, E5 ne manifeste aucun signe de non-compréhension de ce qu'est un plan d'exposé, bien au contraire. Mais l'analyse du dialogue d'OT de la session suivante (G12060) montre qu'elle est revenue sur ce sujet et qu'elle n'avait donc pas compris ce que la tutrice voulait. E5 n'a pas mis en œuvre le conseil de la tutrice car elle n'a pas compris. Le dialogue de la troisième session d'OT (G15073) permet de voir que, bien que la tutrice utilise un nouveau terme pour parler du plan et bien que les étudiantes n'aient toujours pas élaboré leur plan, les étudiantes savent ce qu'est un plan. D'un dialogue d'OT à l'autre, nous pouvons observer un cycle réflexion-expérience. Les réflexions conjointes ou les échanges tutrice-étudiantes en général peuvent donc ne pas avoir un effet immédiat dans la suite de l'interaction, mais peuvent être élaborées en plusieurs de ces moments de tutorat. La régulation des étudiantes passent par la révélation de lacunes dans la verbalisation des phénomènes d'apprentissage.

7.1.2.6. Conseiller ou enseigner

Nous observons deux types d'interventions de la tutrice en termes d'accompagnement du travail des étudiantes. En termes didactiques, ces termes renvoient à des fonctions. D'un côté, l'enseignante qui «transmet» des «savoirs académiques», «inculque» des «valeurs» (c'est du moins ce que la société attend d'elle),

d'un autre côté, la tutrice, celle qui propose surtout des savoir-faire didactiques. Dans sa pratique du tutorat, la tutrice observée se place soit dans un registre de conseillère, ce qui correspond au modèle attendu, soit dans un registre d'enseignante. Dans la mise en pratique du modèle de tutorat, il semble que la tutrice hésite parfois encore entre un enseignement individualisé où le spécialiste évalue, contrôle et prescrit et l'entretien de conseil où le conseiller fait un diagnostic, donne un avis, valide.

Les extraits de dialogues d'OT suivants proposent des exemples des 2 postures adoptées par la tutrice. Premièrement, la tutrice conseille :

Conseiller	
Extrait de G24071 Tdp40 - Tu: ah ah / pronto mas aí já leva um bocadinho mais de tempo não é? / se virem que o tempo não / não dá para isso tudo / euh ou é um problema de organização ou realmente vimos / demasiado grande não é? e se calhar podemos ficar com / um projecto um pouco mais modesto e rever a forma de apresentação também é possível	Tdp40 – Tu: ah ah / bon mais là ça prend un peu plus de temps non? / si vous voyez qu'il n'y a pas assez de temps / pas assez pour tout ça / euh c'est soit un problème d'organisation ou réellement nous avons vu / trop grand non ? et peut-être que nous pouvons en rester / un projet un peu plus modeste et revoir la façon de présenter c'est possible aussi
Extrait de G35074 Tdp64 - Tu: percebe? se calhar isto é interessante mas há coisas por exemplo que se calhar nem são suas não é? coisas que foi foram tiradas não é?	Tdp64 – Tu: vous comprenez? C'est peut-être intéressant mais il y a des choses par exemple qui ne sont peut-être même pas de vous non ? des choses qui ont été prises (ailleurs) non ?
Extrait de G53061 Tdp138 - Tu: pode ser uma questão de gestão de tempo uma questão de motivação	Tdp138 – Tu: c'est peut-être une question de gestion de gestion du temps une question de motivation

Dans l'extrait du dialogue G24071, la tutrice explique qu'il faudra apprécier l'évolution du travail afin de réorienter le projet si nécessaire, elle donne son opinion d'expert sur ce qui semble être l'organisation du travail. Dans l'extrait de G35074, elle cherche à savoir l'origine du résultat d'un travail. Elle pense avoir décelé des éléments d'un travail qui ne sont pas produits par l'étudiante. Ici la tutrice a le souci de questionner et de laisser un espace de réponse à l'étudiante. Dans l'extrait de G53061, elle suggère qu'une difficulté peut avoir des origines diverses, elle remet l'explication à une réflexion que doit mener l'étudiante, en suggérant qu'il existe des explications possibles. Dans ces extraits, la tutrice promeut l'autorégulation par le monitoring, la tutrice sonde les étudiantes, la tutrice conduit les étudiantes à connaitre par elles-mêmes.

Dans les mêmes dialogues, nous retrouvons d'autres types d'interventions de la tutrice.

Enseigner	
Extrait de G24071	

Tdp65 - Tu: / mas quero ver trabalho feito ok? Tdp66 - E6: está bom / está / mais nada?	Tdp65 – Tu: / mais je veux voir du travail ok? Tdp66 – E6 : d'accord / oui / c'est tout ?/
Extrait de G35074 Tdp62 - Tu: … o seu texto ah se calhar podia produzir um pouco menos / mas com mais atenção Tdp63 – E9: sim	Tdp62 – … votre texte ah peut-être vous pourriez produire un peu moins / mais avec plus de soin Tdp63 – E9 : oui
Extrait de G53061 Tdp126 – Tu: …/ portanto é essa forma que eu quero que vocês saibam usar portanto é essa XXX a prioridade / não sei não me parece que haja um grau de dificuldade aí para sim / ok Tdp127 - E7: professora só só uma perguntinha por exemplo a nível:	Tdp126 – Tu: …/ c'est cette forme que je veux que vous sachiez utiliser c'est cette XXX la priorité / je ne sais pas je n'ai pas l'impression qu'il y ait un degré de difficulté ici oui / ok Tdp127 – E7 : madame juste juste une petite question par exemple le niveau :

Dans l'extrait du dialogue G24071, nous voyons que la tutrice lance une injonction, «je veux», elle oblige les étudiantes. Dans l'extrait de G35074, la tutrice évalue un travail sans critère scientifique, «plus de soin», et formule une injonction sans critère scientifique, «vous pourriez produire un peu moins». Dans l'extrait de G53061, la tutrice impose une norme, «c'est cette forme que je veux», une limite, «la priorité», et la mesure de la difficulté à son aune, «je n'ai pas l'impression qu'il y ait un degré de difficulté». La tutrice promeut l'obéissance sous l'autorité, la tutrice juge, la tutrice pose ses propres critères.

La comparaison entre les différents moments des dialogues montre que le type de tutorat pratiqué par la tutrice oscille parfois entre un enseignement dont les actes de parole renvoient à une posture d'enseignante, qui garde d'une part une autorité sur le déroulement du travail d'apprentissage des étudiantes, et qui procède d'autre part à un accompagnement dont les actes de parole renvoient à une posture de conseillère qui a le souci de pousser les étudiantes à une réflexion personnelle. Mais en intercalant ainsi les rôles de conseil, expertise, évaluation et prescription, la tutrice confond les deux statuts fixés dans le dispositif, enseignante et tutrice. Elle désorganise les interactions par le biais des positionnements. Elle est en même temps le moyen et la fin de l'accès des étudiantes au savoir ou à des compétences. Si elle se place du côté du conseil et de l'expertise, elle assure une position de recul par rapport à l'état de connaissance des étudiantes, elle leur laisse leur liberté de choix, l'essentiel étant qu'elles aient entendu un point de vue professionnel détaché de leur territoire personnel d'apprentissage. Si la tutrice se place du côté de la prescription et de l'évaluation, elle juge et s'immisce directement dans l'apprentissage de l'étudiante, elle «inculque» ses critères, ses valeurs et des attitudes aux étudiantes. D'un côté la tutrice se présente comme une ressource

pour accéder à une fin, de l'autre elle se présente comme moyen et fin puisqu'elle pense représenter le modèle à atteindre ou imiter.

Dans ces conditions, comment les étudiantes peuvent-elles se placer par rapport à la tutrice qui a un rôle à dimensions variables? Comment voir leur liberté autrement que par les limites que permet la tutrice ? Souvent, l'absence de réponses développées des étudiantes, c'est-à-dire de réponses qui dépassent le simple acquiescement ou le maintien de l'écoute, nous fait penser que c'est la complication provoquée par la tutrice qui est la cause de certains silences. Toutefois, il est facile de considérer que la formation théorique de la tutrice au rôle de conseil a besoin d'être complétée par un entraînement dans une pratique plus systématique du modèle testé.

7.1.3. Prise de parole : coopération et construction de sens

Les paragraphes qui suivent montrent que la coopération dans le dispositif et dans la construction de sens se fait dans des éléments caractéristiques de tout dialogue.

7.1.3.1. Durée et nombre de tours de parole

Nous avons voulu savoir si le nombre de tours de parole, la durée des dialogues et le temps de parole des interlocuteurs déterminaient le déroulement des interactions. Pour chaque groupe, nous avons compté les tours de parole de tous les dialogues, nombre total de tours de parole et nombre de tours de parole par étudiante, puis nous avons chronométré le temps de chacun des dialogues (voir annexe 6). A partir de l'analyse de ces tableaux, nous pouvons faire plusieurs remarques.

Premièrement, nous avons constaté qu'il n'y avait pas de lien clair entre la durée d'un dialogue et le nombre de tours de parole. Par exemple, G31056 et G34067 ont des durées respectives de 13'55'' et 7'55'' pour des nombres de tours de parole respectifs de 122 et 132. Le nombre de tours de parole du dialogue le plus court en durée est supérieur à celui des tours de parole du dialogue le plus long. En termes de comparaison entre les membres d'un groupe et entre les groupes, la durée n'explique pas non plus les différences du nombre de tours de parole ou inversement, le nombre de tours de parole n'explique pas pourquoi certains groupes occupent plus de temps de parole. Comment expliquer la différence entre G16082 et G28094, respectivement 84 tours de parole pour

06’28’’ et 86 tours de parole pour 05’96’’ ? S’explique-t-elle par certains paramètres difficiles de prendre en compte, comme le rythme, les hésitations ?

Nous pouvons observer que le temps de parole est variable d’un dialogue à l’autre et que le nombre de tours de parole par dialogue varie d’un dialogue à un autre et d’une étudiante à l’autre. Nous sommes dans l’impossibilité d’en dégager des lois de fonctionnement précises et détaillées. Si nous observons G21055 et G25077, nous voyons qu’ils contiennent le même nombre de tours de parole pour une durée de presque moitié pour le second dialogue. Or nous savons qu’au cours de G25077 seule l’une des 3 étudiantes qui composent G2 est présente. Le nombre de participantes n’est donc pas non plus déterminant pour le nombre de tours de parole.

Deuxièmement, à partir du troisième ou du quatrième dialogue de l’ensemble des dialogues de chaque groupe, la durée des dialogues et le nombre de tours de parole ont tendance à diminuer, phénomène que nous expliquons de deux façons différentes: le fait qu’à partir d’un certain moment du semestre, les travaux sont déjà organisés et chaque étudiante a déjà un rythme qui lui permet de se passer d’un soutien de la tutrice ; au contraire, une baisse de régime s’installe car le semestre est avancé et les travaux des autres disciplines prennent un peu plus du temps imparti au travail de l’UE de français.

Troisièmement, à l’intérieur de chaque groupe, une étudiante s’exprime toujours plus que l’autre en termes de tours de parole. Lorsque nous divisons le nombre de tours de parole par 3 personnes (la tutrice et deux étudiantes), il existe toujours un «déséquilibre» entre les résultats des deux étudiantes. Lorsque ce phénomène est observé systématiquement, dans tous les dialogues, et toujours dans le sens d’une personne et toujours la même, il existe probablement des explications que nous pensons découvrir dans l’analyse groupe par groupe.

7.1.3.2. Distribution de la parole

La durée des dialogues et le nombre de tours de parole ne sont pas les seuls points du critère Prise de parole qui permettent d’expliquer une partie du fonctionnement des interactions verbales dans le tutorat. La distribution des tours de parole dépend en grande partie de la tutrice, surtout lorsqu’elle décide traiter la thématique Portfolio qui ne serait peut-être pas abordée sur l’initiative des étudiantes.

En choisissant de distribuer les tours de parole, la tutrice gère le déroulement des dialogues. Elle ouvre et ferme les dialogues. Les interruptions de ses interventions par les étudiantes sont rares et parfois ignorées. Par contre, la tutrice impose des interruptions à ses interlocutrices Nous pouvons le vérifier par les chevauchements. Cette attitude montre encore une fois que la tutrice hésite dans son modèle de tutorat, entre position d'enseignante et position de conseillère. Le modèle de tutorat exige un peu plus de retrait de la tutrice afin de donner la parole le plus souvent possible aux étudiantes.

Toutefois, nous notons une sorte de «rébellion» de la part d'étudiantes lors du dernier dialogue de la session d'OT de G3. En effet, E9 prend une sorte de revanche. De façon soudaine, comme nous l'avons déjà observé, elle prend la parole et dénonce une erreur commise par la tutrice dans un message électronique. Ce n'est pas tant l'énoncé que produit E9 qui nous fait penser à une «rébellion», mais la prise de tour de parole soudaine et une certaine complicité entre E3 et E9. Même si c'est E9 qui initie cette séquence, E3 montre qu'elle sait de quoi parle E9, bien que le sujet apparaisse sans avertissement. La tutrice rit, montre qu'elle ne s'attend pas à la remarque de l'étudiante et demande confirmation sur la provenance du document où se trouve cette erreur. De cette façon, nous pouvons dire qu'E9, avec la complicité d'E3, essaie de prendre une place de dominance dans l'interaction et de montrer qu'elle aussi peut «en remontrer» à la tutrice. E9 montre à la tutrice que celle-ci ne fait qu'insister sur des critiques mais qu'elle aussi, si elle le veut, peut rappeler qu'en son domaine elle est la spécialiste. Les étudiantes ont donc une marge de liberté qu'elles peuvent prendre quand elles le souhaitent.

Kerbrat-Orecchioni et Plantin (1995) alertent ceux qui entreprennent des analyses d'interactions de la complexité des trilogues. Ils affirment que le trilogue (dialogue à trois) est potentiellement plus conflictuel que le dialogue à deux, plus imprévisible, plus exposé aux intrusions, aux silences ou au contraire aux chevauchements et que le risque est assez grand qu'un des trois locuteurs se sente mis de côté. Enfin, ils soulignent qu'une «adresse collective» oblige les locuteurs à s'auto-sélectionner pour intervenir ou, ajoutons-nous, à s'auto-exclure, ce qui pourrait être le cas des personnes plus timides.

A cet égard, il semble que l'auto-sélection pour prendre le tour de parole dépende de la personnalité et/ou d'un accord tacite entre étudiantes. Dans l'ensemble des dialogues de G1, nous observons qu'E1 occupe 276 tours de parole des 441 occupés par les étudiantes, et E5 seulement 165. E5 est donc plus en retrait qu'E1 et cela se confirme si nous comparons tous les dialogues auxquels les deux étudiantes participent. C'est seulement dans le dialogue G12060 qu'E5 prend plus la parole qu'E1, 58 contre 55. La question ne dépend pas de la façon dont la tutrice pourrait distribuer les tours de parole puisque dans la majorité des cas de demande de la tutrice, la demande est collective, la tutrice s'adresse au binôme. Seules les questions des comptes rendus et du travail indépendant sont traitées de façon individualisée. A ce sujet, il arrive souvent que les questions surgissent de la part des deux interlocutrices étudiantes vers la tutrice. En d'autres termes, les étudiantes s'auto-sélectionnent pour la prise de la parole. Ainsi E1 a plus l'initiative de prise de parole qu'E5. Nous avons vérifié que dans tous les groupes, un des membres intervient plus que le ou les autres.

Mathématiquement parlant, 3 c'est souvent 2+1 ou 1+1+1. Mais dans une interaction verbale entre trois locuteurs, l'équation est plus souvent de 3=2+1. Dans les trilogues, nous n'avons pas observé d'équidistance dans la relation horizontale entre la tutrice et les étudiantes d'une part, et les deux étudiantes entre elles d'autre part. Nous pouvons vérifier qu'il existe bien des duos plus la tutrice et que ces duos, parfois trios sont composés d'étudiantes. Il est souhaitable que la complicité naisse plutôt entre les membres d'un même groupe qu'entre l'expert et l'un des éléments du binôme ou du groupe de trois. Ainsi, nous voyons des étudiantes qui parlent souvent d'une même voix, du moins d'une voix consensuelle, même si elles se distinguent parfaitement dans les échanges, dans la répartition de certaines fonctions, la prise de parole notamment. Et, les comptes rendus des dialogues le montreront, jusque dans des aspects motivationnels touchés par les interactions d'OT, il existe un certain accord.

Le binôme G4 est un cas de fonctionnement d'interaction verbale trilogique différent de tous les autres. La trilogie est constituée de la tutrice et de deux étudiantes, E4 et E11. Ces deux étudiantes sont des personnes qui s'expriment différemment de leurs collègues si nous nous en tenons à l'enregistrement audio. Tonalité très basse des interlocutrices et développement succinct de leurs interventions. Dans les transcriptions, nous observons beaucoup de réserve de la part de ces deux étudiantes. Les silences sont

fréquents. La tutrice demande de plus en plus souvent, au fur et à mesure des OT, si les étudiantes comprennent ses interventions. Elle demande de façon réitérée de parler plus haut afin que l'enregistreur capte leurs voix. Comparées aux autres groupes, E4 et E11 sont des étudiantes un peu effacées. Si nous observons dans plusieurs groupes que les prises de parole des étudiantes se limitent parfois à des «oui», des «ah» et des «si» ou des «non» pour éviter parfois de participer directement, dans le cas de G4, la tutrice est confrontée à une absence totale de réaction verbale ou une réaction très lente à se manifester. Mais le silence est aussi une façon de réagir et de se manifester, et dans l'interaction verbale des dialogues d'OT il peut être interprété comme une marque d'inhibition ou un manque de volonté de répondre.

La lecture des comptes rendus montre qu'E4 n'en n'est pas moins motivée. A un seul moment nous avons constaté un indice de volonté de ne pas coopérer dans le dispositif (G3). Les extraits suivants sont illustratifs de la façon retenue de communiquer de G4:

Extrait de G43065 Tdp1 - Tu: então / comecemo+ começamos pelo / o trabalho em comum? Tdp2 - E11: ah ah Tdp3 - Tu: e:? Tdp4 - E11: (silence) Tdp5 – E4: (silence) Tdp6 - Tu: não me trazem nada de novo hoje?	Tdp1 – Tu: alors / nous commenç+ nous commençons par / le travail commun? Tdp2 – E11 : ah ah Tdp3 – Tu : et ? Tdp4 – E11 : (silence) Tdp5 – E4 : (silence) Tdp6 – Tu: vous ne m'apportez rien de nouveau aujourd'hui?
Tdp53 - Tu: queria que vocês me dissessem MAIS sobre o que já descobriram ou / porque aí não: / têm tudo na cabeça? Tdp54 - E11: (silence) não	Tdp53 – Tu: je voudrais que vous me disiez PLUS sur ce que vous avez déjà découvert ou / parce que là : / vous avez tout en tête ? Tdp54 – E11 : (silence) non
Tdp95 - Tu: e se ela tiver de argumentar porque é que fazem isso XX / ela tem que desenvolver não é? Tdp96 - E4: (silence) sim	Tdp95 – Tu: et si elle devait argumenter pourquoi ils font ça XX / elle doit développer n'est-ce pas ? Tdp96 – E4 : (silence) oui

Autre situation exceptionnelle dans cette promotion pour le tutorat : la quadrilogie. Comment se fait la gestion de la prise de parole dans une interaction verbale en quadrilogie, la tutrice plus le groupe de trois ? G2 est l'unique cas de quadrilogie dans l'interaction avec la tutrice. Dans G2, c'est E2 la première des 3 étudiantes à intervenir, et c'est elle qui accumule le plus grand nombre de tours de parole (voir annexe 6). E10 est absente dans 4 dialogues sur 7. Elle n'intervient que sur sollicitation de la tutrice. E6 se situe entre ses 2 collègues, E6 et E10. E2 s'auto-sélectionne comme locutrice pour la plupart des interventions où la tutrice s'adresse au groupe collectivement. Cela peut se comprendre comme une marque de dominance

d'E2 sur le reste du groupe, ou comme l'affirmation «naturelle» d'un porte parole dans le groupe dans une sorte d'accord soit tacite, soit explicite, passé entre les étudiantes avant les entretiens. Toujours est-il que nous ne trouvons pas de signes de plaintes face à cette situation dans les échanges. Comme E10 est une étudiante salariée et qu'elle est souvent absente des réunions de travail entre les membres du groupe, il serait facile de concevoir qu'elle laisse la parole aux autres car elle peut se sentir moins légitimée. Quant à E6, le son de sa voix est parfois inaudible dans l'enregistrement sonore des dialogues. Dans ce cas de quadrilogie, la tendance à la domination de l'une des interlocutrices se confirme mais n'est pas de type conflictuel. Les longues interactions verbales maintenues entre E2 et la tutrice laissent l'espace à la tutrice pour de longues développements qui ne provoquent généralement que peu de réactions de la part des autres étudiantes qui se contentent souvent d'acquiescer ou de montrer qu'elles sont à l'écoute.

Au cours du dialogue G25077, E2 et E10 sont absentes, E6 se retrouve seule face à la tutrice. Sur 49 tours de parole d'E6, 8 portent sur des questions de travail, le reste porte sur des questions qui ne respectent pas les règles du tutorat, 30 ne contiennent que des «oui», des «non», «d'accord», «bien sûr», «ok», des interventions qui ne dépassent pas 3 ou 4 mots, interjections et répétitions de mots comprises. 19 interventions seulement contiennent d'autres informations. E6 n'a pas profité de l'occasion d'être seule pour avoir une participation plus active. Il semble donc que la personnalité des interlocutrices compte aussi pour le type de participation au dialogue et pas seulement une question de rôle de porte-parole et de parole adressée. Cela signifie que le tutorat exige de la tutrice une approche différenciée, une approche qui redonne plus systématiquement la parole à l'étudiante.

Nous pouvons donc dire que le modèle fonctionne comme espace d'expression libre, que la tutrice ne monopolise pas la parole mais que le tutorat en groupe rend complexe la distribution des tours de parole.

7.1.3.3. Interruption, enchâssement et reprise

Interruption

Nous avons déjà vu que les interruptions venaient de la tutrice aussi bien que des étudiantes et qu'elles fonctionnaient comme des indicateurs de positionnement des locutrices les une par rapport aux autres. L'interruption peut être une menace si elle est faite abruptement, mais elle peut être une marque de coopération lorsqu'elle se présente par le chevauchement des interventions. Nous relevons dans les interruptions des indices de spontanéité ou d'accident de la conversation, mais aussi des actes volontaires. Parfois les étudiantes montrent ainsi qu'elles ont compris, d'autres fois qu'elles sont capables d'anticiper, ou finalement, qu'elles ont l'intention de prendre l'initiative de la parole sans y être conviée, afin de s'exprimer, signe de prise en charge et de perte d'inhibition. Ce phénomène semble parfaitement normal si l'on considère le modèle de tutorat. L'enseignante ne peut être interrompue, la tutrice si. La tutrice et les étudiantes sont donc dans un mode de conseil et pas d'enseignement.

Parfois les tours de parole des étudiantes d'un même groupe se complètent : lorsque les énoncés sont conjoints, où l'une commence et l'autre complète, dans un «prolongement syntaxique ou discursif», André (2006) parle de complétion. Selon André (ibid.) la complétion est un marquage d'opinion ou d'accord. Nous pouvons vérifier cela à de nombreuses reprises dans nos dialogues d'OT. Par l'extrait suivant du dialogue G11054.

Tdp24 - E1: ah a apresentação era aquela conferência que nós falámos enquanto íamos fazendo as perguntas euh íamos falando também e a correr podia ficar uma apresentação em PowerPoint atrás mas só mais Tdp25 - E5: com alguns tópicos Tdp26 - E1: e uma com fotografias também	Tdp24 – E1: ah l'exposé ce sera la conférence dont nous avons parlé en même temps que nous poserions les questions euh nous parlerions aussi et derrière il y aurait la présentation sur PowerPoint mais seulement plus Tdp25 – E5 : avec quelques item Tdp26 – E1 : et avec des photographies aussi

Enchâssement

L'enchâssement est un phénomène également identifié. Il consiste en un emboîtement d'une séquence dans une autre, parfois il s'agit d'une parenthèse volontaire, d'autres fois il est dû à une interruption. Il permet aux locuteurs de revenir en arrière dans la discussion, parfois parce qu'une idée a surgi de l'échange qui était en cours, d'autres fois pour reprendre du territoire dans une tentative de se faire comprendre. Par exemple, en G14072, du Tdp70 à 75, la tutrice essaie de montrer l'utilité de l'organisation du travail pour bien gérer le temps imparti à la présentation du travail terminé. La remarque faite sur la gestion du temps rappelle à E1 qu'elle veut

savoir combien de temps est imparti. Les tours de parole suivants sont consacrés à la définition du temps, jusqu'au Tdp89 où la tutrice profite de la question du temps pour continuer sa démonstration sur l'importance de l'organisation et introduire la notion de plan du travail. L'enchâssement d'une séquence imprévue a contribué à donner du sens à la suggestion de régulation du travail faite par la tutrice.

Reprise

A cela s'ajoutent les stratégies de reprise. Pour préserver la face d'un premier locuteur, un deuxième locuteur reprend ou répète ce qu'a dit le premier locuteur, il montre qu'il est en syntonie (André, ibid.). Pour préserver sa propre face, le deuxième locuteur reprend ou répète, ce qui lui permet de gagner du temps. Quant à la demande de répétition, et la répétition simple même, elles semblent être parfois être une stratégie pour obtenir un gain de temps afin de trouver une réplique. Dans le dialogue G44068, c'est à 4 reprises qu'E4 répète ce que dit la tutrice, comme si elle différait le moment de répondre, de compléter l'échange.

Mais la reprise, c'est aussi lorsqu'une thématique est abandonnée ou interrompue puis reprise à un autre moment de l'interaction. Par exemple, dans G28094, les étudiantes demandent un report de date d'exposé. La tutrice se montre peu réceptive dans un premier temps, elle refuse puis hésite et change finalement de sujet (tdp16) : «(silence) je ne sais pas franchement je ne sais pas (silence) il y avait d'autres questions ?», dit-elle[31]. Elle rompt la séquence en laissant la demande des étudiantes en suspens. Tdp62, la tutrice reprend la thématique de la tâche : « Tu: / euh maintenant il faut résoudre la question de la / de la date / parce que je ne sais pas trop»[32]. A la fin de cette dernière séquence, la tutrice accepte de changer la date d'exposé. Mais elle ne le fait pas sans une tentative de contrôle du groupe et un avertissement. En effet, avant d'accepter, elle s'assure que les étudiantes ne vont pas manquer à la prochaine session d'OT, le travail de la tâche étant pratiquement terminé (le début du dialogue nous indique qu'il reste quelques détails de bibliographie à résoudre) et le travail des autres UE pas arrivé à sa fin. Elle avertit que l'exposé doit en ressortir perfectionné.

[31] «(silence) eu não sei francamente não sei (silence) havia outras questões?»

[32] «Tu: / euh agora temos de resolver a questão da / da data / porque não sei muito bem»

Cette reprise peut être une façon de gagner du temps pour la réflexion mais aussi une façon de sauver la face, pensant que si le dernier mot lui revient, la tutrice garde une sorte d'autorité. La tutrice a parfois des difficultés à ne pas hétérodiriger les étudiantes en même temps qu'elle tente d'appliquer un modèle basé sur des principes d'auto-direction. Cette reprise montre que c'est elle qui décide quand le problème sera résolu, et que la résolution doit passer par elle. D'ailleurs, le changement soudain de thématique est aussi une marque d'autorité. Le suspens auquel elle renvoie les étudiantes est une façon de ne pas accepter sans autre forme la décision des étudiantes. La reprise est aussi une marque de pouvoir chez la tutrice. C'est elle qui décide d'abandonner une thématique et quand la reprendre pour montrer que le changement dépend aussi de sa bonne volonté.

L'extrait suivant montre comment, dans un enchevêtrement d'interventions et des phénomènes ci-dessus expliqués à première vue complexe à décrire, Tu, E1 et E5 vont arriver à former une notion commune. Le fonctionnement complexe de l'interaction tutrice-étudiantes met en évidence la coopération dans le dialogue. La tutrice n'impose pas un discours, elle interagit avec les étudiantes pour mener les étudiantes à la notion de plan. La thématique traitée dans cette partie du dialogue est la tâche de groupe. Dans la séquence extraite de ce dialogue, le contenu de la discussion est le plan ou structure de la présentation du travail.

Schéma des échanges de l'extrait :

- du tour de parole 41 au tour de parole 61, la tutrice essaie de faire comprendre ce qu'est un plan de la présentation du travail de la tâche ;
- du tour de parole 62 au tour de parole 69, les étudiantes commencent à expliquer le contenu du plan ;
- du tour de parole 70 au tour de parole 75, la tutrice justifie la demande de plan ;
- du tour de parole 76 au tour de parole 88, les trois interlocutrices essaient de s'entendre sur la durée de la présentation ;
- du tour de parole 89 au tour de parole 93, la tutrice justifie encore la demande de plan ;
- du tour de parole 94 au tour de parole 98, les étudiantes demandent confirmation sur le plan et le besoin d'expertise.

Extrait de G14072 Tdp41 – Tu: e porque é que não fazem euh logo uma planificação? Tdp42 – E5: / euh Tdp43 – Tu: exacta do que vão apresentar para ver se iss+ se está coerente se serve e para eu poder ver e acompanhar Tdp44 – E5: dos dos subtítulos? Tdp45 – Tu: antes de fazer o powerpoint Tdp46 – E5: está bem Tdp47 – Tu: como um texto da matéria Tdp48 – E5: por exemplo nós pois isto é Tdp49 - Tu: a ordem das coisas apresentadas Tdp50 – E5: l'édu+ é l'éducation préscolaire l'éducation préscolaire pour mettre à l'enfant e depois temos os tópicos e depois le jouet comme moyen d'apprentissage: Tdp51 – Tu: mas isso já seria: Tdp52 – E5: isso tem a ver com o conteúdo Tdp53 – Tu: já é já é tudo o que vão pôr nos slides não é? Tdp54 – E5: pois Tdp55 – Tu: queria é que vocês me pus+ me pudessem dizer que a primeira parte vou falar de / disto a segunda parte vou falar disto Tdp56 – E5: o que é isto ok Tdp57 – Tu: e / o que é que vão fazer em termos da apresentação isso são slides ou diapositivos Tdp58 – E5: sim isso é porque nós temos Tdp59 – Tu: isso é uma um excerto de um filme isto é: Tdp60 – E5: ah ah / pois então a primeira parte seria a explicação Tdp61 – E1: sim nós vamos ter um texto primeiro Tdp62 – E5: sim para explicar e depois vamos euh apoiar-nos no powerpoint para explicar melhor e como está por tópicos também se calhar é mais fácil de de eles compre+ Tdp63 – Tu: sim sim e depois tirar apontamentos: Tdp64 – E5: sim Tdp65 – Tu: ah ah Tdp66 – E5: prontos vamos fazer depois o texto para falarmos um bocadinho uma introdução: Tdp67 – E1: para desenvolver mais Tdp68 – E5: uma introduçãozinha euh e depois Tdp69 – Tu: sabe porque também é que eu falei em planificação é que vocês também / em vez de se atirar assim: Tdp70 – E5: pois (rire) Tdp71 – Tu: assentar consoante os dados que já têm meter uma ordem e euh Tdp72 – E1: organizar Tdp73 – Tu: organizar e gerir o tempo / para ver se depois corresponde ao Tdp74 – E1: pois ao Tdp75 – Tu: à definição inicial que tinham do trabalho não se esqueçam que são 10 ou 15 minutos em francês Tdp76 – E1: é verdade professora / ah é isso Tdp77 – E5: são quanto é quanto tempo? Tdp78 – E1: é 15 minutos de apresentação: Tdp79 – Tu: eu uma semana digo uma coisa outra semana digo outra mas é porque não / quero obrigar pelo menos a 10 ou 15 minutos / de apresentação Tdp80 – E1: pois Tdp81 – Tu: porque o o / se fosse tudo de falar de	Tdp41 – Tu: et pourquoi vous ne faites pas tout de suite un plan? Tdp42 – E5 : / euh Tdp43 – Tu : exacte de ce vous allez présenter pour si ç+ si c'est cohérent si ça sert e pour que je voie et accompagne Tdp44 – E5 : des des sous-titres ? Tdp45 – Tu : avant de faire votre power point Tdp46 – E5 : d'accord Tdp47 – Tu : comme un texte sur la matière Tdp48 – E5 : par exemple nous oui c'est Tdp49 – Tu : l'ordre des choses présentées Tdp50 – E5 : l'éduc+ et l'éducation préscolaire l'éducation pour mettre à l'enfant et après nous aurons les parties et après le jouet comme moyen d'apprentissage : Tdp51 – Tu : mais ça ce serait déjà : Tdp52 – E5 : ça a un rapport avec le contenu Tdp53 – Tu : c'est déjà c'est déjà tout ce que vous allez mettre sur les diapositives n'est-ce pas ? Tdp54 – E5 : oui Tdp55 – Tu : ce que je voudrais c'est que vous me pui+ me puissiez dire quelle est la première partie je vais parler de / de ça dans la deuxième partie je vais parler de ça Tdp56 – E5 : ce que c'est ok Tdp57 – Tu : et / ce que vous allez faire en termes de présentation ça ce sont des slides ou diapositives Tdp58 – E5 : oui ça c'est parce que nous avons Tdp59 – Tu : ça c'est un extrait de film ça c'est : Tdp60 – E5 : ah ah / oui alors la première partie serait l'explication Tdp61 – E1 : oui nous allons avoir un texte d'abord Tdp62 – E5 : oui pour expliquer et après nous allons nous appuyer sur le power point pour mieux expliquer et comment c'est dans chaque partie aussi peut-être que c'est plus facile pour pour eux de comp+ Tdp63 – Tu : oui oui et ensuite prendre des notes : Tdp64 – E5 : oui Tdp65 – Tu : ah ah Tdp66 – E5 : d'accord nous allons faire ensuite un texte pour parler un peu une introduction : Tdp67 – E1 : pour développer plus Tdp68 – E5 : une petite introduction euh et après Tdp69 – Tu : vous savez aussi pourquoi j'ai parlé de plan c'est pour vous aussi / au lieu de vous lancer comme ça : Tdp70 – E5 : oui (rire) Tdp71 – Tu : préparer en fonction des données que vous avez déjà un ordre et euh Tdp72 – E1 : organiser Tdp73 – Tu : organiser et gérer le temps / pour voir si après ça correspond au Tdp74 – E1 : oui au Tdp75 – Tu : à la définition de départ que vous aviez du travail n'oubliez pas que c'est 10 ou 15 minutes en français Tdp76 – E1 : au fait madame / ah c'est ça Tdp77 – E5 : combien c'est combien de temps ? Tdp78 – E1 : c'est 15 minutes d'exposé Tdp79 – Tu: moi je dis une chose une semaine j'en dis une autre l'autre semaine mais c'est parce que je ne / veux obliger au moins à 10 ou 15 minutes / d'exposé Tdp80 – E1 : oui Tdp81 – Tu : parce que le le / si c'était tout de

seguida euh 15 minutos é enorme (rire) Tdp82 – E1: dava para falar muita coisa Tdp83 – Tu: agora com uma apresentação tendo de apresentar passar os slides Tdp84 – E1: eu acho que dá são 15 minutos Tdp85 – E5: dá 15 minutos Tdp86 – Tu: pelo menos dá 15 minutos Tdp87 – E1: então se calhar se calhar Tdp88 – Tu: mas com uma planificação via melhor já de certeza Tdp89 – E1: está bem Tdp90 – E5: ok então nós ainda vamos fazer isso Tdp91 – Tu: e é uma / quer dizer é / parece-me que é uma lógica das coisas começar por fazer uma planificação não é? Tdp92 – E1: é Tdp93 – Tu: e até podem aperceber-se que se calhar há um desequilíbrio e que podiam ir buscar mais dados sobre isso: Tdp94 – E1: ah ah então temos com o que já temos com a informação é o plano Tdp95 – Tu: sim Tdp96 – E1 : primeiro falamos neste aspecto depois falamos no aspecto de desenvolvimento pronto é isso Tdp97 – E5: depois podemos mostrar à professora se isto tem ou não outro gráfico já assim antes de passar Tdp98 – Tu: sim sim / claro	parler d'affilée euh 15 minutes c'est beaucoup (rire) Tdp82 – E1 : il y en a assez pour parler pas mal Tdp83 – Tu : maintenant avec l'exposé devant présenter passer les diapositives Tdp84 – E1 : je crois que ça ira ça fait 15 minutes Tdp85 – E5 : ça fait 15 minutes Tdp86 – Tu : ça fait au moins 15 minutes Tdp87 – E1 : alors peut-être peut-être Tdp88 – Tu : mais avec un plan vous verriez mieux déjà c'est sûr Tdp89 – E1 : d'accord Tdp90 – E5 : ok alors nous allons encore faire ça Tdp91 – Tu : et c'est une / je veux dire c'est / il me semble que c'est la logique des choses de commencer à faire un plan non ? Tdp92 – E1 : oui Tdp93 – Tu : et vous pouvez même vous apercevoir qu'il y a peut-être un déséquilibre et que vous pourriez aller chercher plus de données sur cela : Tdp94 – E1 : ah ah alors nous avons avec ce que nous avons avec l'information c'est le plan Tdp95 – Tu : oui Tdp96 – E1 : premièrement nous parlons de cet aspect ensuite nous parlons de l'aspect du développement donc c'est ça Tdp97 – E5 : ensuite nous pouvons vous montrer si il y a ou pas un autre graphique déjà comme ça avant de passer Tdp98 – Tu : oui oui / bien sûr

Au début des échanges, nous voyons que les étudiantes ne savent pas très bien de quoi un plan est fait, et c'est surtout E5 qui prend la parole. A la fin des échanges nous comprenons que les étudiantes ont élucidé la notion, cette fois par la prise de parole d'E1. Entretemps, dans un exercice de reformulation, les étudiantes et la tutrice essaient de trouver ensemble le sens que les étudiantes doivent donner au plan. Dans cet extrait, nous avons observé :

L'enchâssement. Le sujet enchâssé dans les échanges est celui de la durée de la présentation entre deux tentatives de justification de la part de la tutrice. C'est l'intervention de la tutrice au tour de parole 74 qui provoque l'enchâssement car elle fait naitre une question chez une étudiante. Mais l'enchâssement n'est pas une rupture dans le dialogue. Il est une sorte de parenthèse qui permet aux étudiantes de clarifier un aspect de l'organisation et dont s'empare la tutrice pour «rebondir». En effet elle profite de l'occasion pour ajouter un argument à sa justification de la nécessité d'avoir un plan du travail, puis un autre. L'enchâssement, en plus d'éliminer des doutes, contribue à la démonstration.

Les chevauchements. Dans cet extrait, les chevauchements sont fréquents (énoncés soulignés). Ils montrent souvent le consensus entre les interlocutrices ou la

nécessité d'intervenir plutôt que de rester silencieuses. Ils sont de trois types au moins, interruption, accompagnement et complétion. Tout chevauchement dans une interaction verbale parait être une interruption car en superposant son discours à celui d'un autre, un interlocuteur brise la continuité de l'autre ou des autres interlocutrices. Il est fait sans demande de la parole. Mais la seule interruption par chevauchement qui est une vraie brisure dans la continuité du discours est c'est celle de la tutrice au tour de parole 69 car elle change le contenu de la séquence.

Comme nous pouvons le voir dans cet extrait, le chevauchement n'annonce pas une prise de parole mais montre qu'un interlocuteur accompagne un autre dans la compréhension de son discours, c'est le cas du chevauchement entre les tours de parole 55 et 56. Les tours de parole de 84 à 86 se chevauchent, les étudiantes et la tutrice produisent le même énoncé au même instant. D'autres chevauchements annoncent des moments de complétion, c'est-à-dire de co-construction, comme c'est le cas des tours de parole 66 à 68. Les tours de parole 61 et 62 illustrent le phénomène de complétion mais sans chevauchement. Enfin, la répétition est présente dans le texte, comme une sorte d'appui qu'un interlocuteur prend sur les dernières paroles dites par un autre interlocuteur, tours de parole 72 et 73. Quant à la reprise, elle apparait tpd72 et 73. Pour commencer son intervention, la tutrice répète le dernier mot de l'intervention précédente d'E1. Ici, la stratégie de la reprise est une complétion. La tutrice s'appuie sur E1 pour compléter son raisonnement. Ici, la tutrice s'éloigne des quelques réflexes d'hétéroformation pour se positionner de nouveau dans un tutorat de coopération.

Nous voyons que tous ces phénomènes, loin de porter préjudice au déroulement des échanges, font partie des processus de compréhension et de co-construction de sens dans le dialogue. Les étudiantes qui n'avaient pas une idée précise de ce que pouvait être un plan dans ce contexte d'apprentissage finissent par trouver une définition en avec la tutrice. Nous voyons comment l'interaction dans le tutorat est une co-construction de sens et se fait sur les besoins des étudiantes sur le moment. Donc à ce moment, la relation tutrice-étudiantes est bien de coopération. Le dispositif se met en place dans l'interaction.

7.1.3.4. Initiative des échanges

Nous avons entrevu que la prise de parole est plus fréquente chez certaines étudiantes que chez d'autres. Dans les groupes G1, G3 et G5, les étudiantes n'interviennent pas seulement lorsque la tutrice leur donne la parole, elles prennent souvent l'initiative de la parole, au contraire de G4 et G2. L'exemple qui suit nous fournit des indices d'initiative de prise de parole des étudiantes dans le dialogue G15073. Il semble que dans certains groupes nous pouvons expliquer l'initiative de la prise de parole par la régulation que les étudiantes souhaitent donner à leur travail.

Tdp14 - E1: é verdade professora vou-lhe enviar um texto que eu fiz está em francês (rire) vamos lá ver como é que corre Tdp33 - E5: e agora também vamos ver se encontramos aquele filme que a professora disse Tdp35 - E1: podemos / podemos pôr um excerto ou assim Tdp62 - E1: e ah é verdade professora quando é que a professora vai dar uma nota ao / ao portfólio ao que nós temos que fazer aos relatórios e assim Tdp66 - E1: temos que entregar depois tudo quando? depois das férias ou ou antes?	Tdp14 - E1: au fait madame je vais vous envoyer un texte que j'ai fait c'est en français (rire) nous verrons comment ça va Tdp33 - E5: et maintenant nous allons voir si nous trouvons le film que vous avez indiqué Tdp35 – E1: nous pouvons/ nous pouvons mettre un extrait ou quoi Tdp62 - E1: et ah au fait madame quand mettrez-vous une note au/ au portfolio à ce que nous devons faire et tout Tdp66 – E1: nous devons remettre tout quand? Après les vacances ou ou avant ?

Les étudiantes ont recours à l'expertise de la tutrice sur leur propre initiative. Elles montrent ici une trace d'autorégulation puisqu'elles savent profiter des ressources qui peuvent contribuer à la régulation de leur travail, en l'occurrence une ressource humaine, même si elles passent d'un sujet à l'autre sans avertissement.

Dans l'extrait suivant, du même dialogue, la tutrice dit aux étudiantes qu'elle n'a rien à dire car le travail est satisfaisant pour elle.

Tdp9 - Tu: o / pronto eu também não não tenho muito a acrescentar a não ser que / o trabalho é bom em geral euh mas não se esqueçam de / de consultar de vez em quando o programa	Tdp9 – Tu : bon je n'ai pas grand-chose à ajouter sinon que le travail est bien en général euh mais n'oubliez pas de de consulter le programme de temps en temps

Dans ce tour de parole, la tutrice ne souhaite pas intervenir plus si elle n'est pas sollicitée. Cet énoncé semble expliquer aussi pourquoi le nombre de tours de parole des dialogues se réduit substantiellement à partir de ce dialogue. Par la suite, E1 demande à la tutrice un retour sur un travail qu'elle lui a envoyé. Un peu plus loin, tour de parole 33, c'est E5 qui parle du travail qu'elle doit effectuer durant la semaine, à d'autres endroits ce sont elles qui formulent des demandes. L'évaluation favorable de la tutrice n'a pas faibli l'implication du binôme dans leur travail.

7.2. Tutorer à partir de la motivation

Dans nos grilles de lecture, nous avons inséré une colonne Indice de motivation pour signaler les segments qui ont un rapport à la motivation. Nous la juxtaposons aux colonnes des autres critères parce que nous voulons signaler chaque fois qu'apparaissent des indices de motivation. Ainsi nous voyons immédiatement sur lequels des autres critères s'appuie éventuellement celui de motivation. Chaque fois que dans la colonne Indice de motivation existe un signe (+), cela signifie que dans le tour de parole juxtaposé existe un ou des indices liés aux questions de motivation (une référence explicite ou implicite). Lorsque des éléments motivationnels sont sous-jacents ou explicitement nommés dans certaines interventions, nous voulons voir s'il existe un rapport avec le reste de l'interaction qui soit détectable dans la suite des discours, soit dans la suite immédiate de l'interaction, soit dans les comptes rendus des dialogues, soit dans les interactions avenir.

Nous rappelons que la notion de tutorat développée dans le cadre théorique envisage l'accompagnement de tutorat comme une incitation à la mise en place chez les étudiantes d'une pensée réflexive autour de l'apprentissage, de l'environnement d'apprentissage et comme point d'ancrage de motivation. Nous avons aussi montré que la motivation est facteur d'autorégulation en même temps que le degré d'autorégulation atteint détermine l'orientation motivationnelle, et que l'autorégulation détermine la réussite.

Nous allons maintenant analyser le traitement de la motivation dans les interactions verbales entre la tutrice et les étudiantes, et tenter de découvrir le rapport entre les critères d'analyse des dialogues déjà étudiés et motivation d'une part et entre autorégulation et motivation dans les dialogues d'autre part.

7.2.1. Mention de la motivation dans les dialogues

Le terme motivation est utilisé dans les dialogues d'OT. Sur l'ensemble des dialogues analysés, nous relevons 27 occurrences de termes ayant pour base lexicale «motif», base que nous choisissons parce qu'elle permet de construire un grand nombre de dérivés. Ainsi nous obtenons les mots de la famille lexicale de motivation. Nous ne rencontrons qu'une seule fois le terme «motif» dans un sens de «cause», dans une tentative d'expliquer le pourquoi de la non compréhension d'une conversation en

français de la part d'une étudiante (G53061, tdp106: il y a de nombreux motifs[33]). Dans toutes les autres occurrences nous avons des dérivés de cette même base dans le sens de «force qui conduit à l'action» : «motivée», «démotivée», «motivation(s)», «démotivation», «motiver» (conjugué), «démotiver» (conjugué), «auto-motivation». Voici l'ensemble des références de ces occurrences par groupe d'étudiantes:

G1: **G11054:** Tdp92 - E1: sim eu ainda não fiz mas ontem já estive a fazer a **reflexão das motivações** e o currículo e esta tarde ou então amanhã enviava tudo junto para não enviar assim aos bocadinhos Tdp94: E5: tipo a **reflexão das motivações** já é trabalho independente porque vai fazer parte do portfólio não é? podemos dizer isso Tdp176: Tu: …há outra **regulação** que passa também pela vossa **motivação**…	**G1:** **G11054:** Tdp92 – E1: oui moi je ne l'ai pas encore fait mais hier j'ai écrit ma **réflexion sur les motivations** et le curriculum et cet après-midi ou alors demain j'enverrais tout ensemble pour ne pas les envoyer par morceaux Tdp94 – E5 : de style la **réflexion sur les motivations** c'est déjà du travail indépendant parce que ça va faire partie du portfolio non ? nous pouvons faire ça ? Tdp176 : Tu : …il y a une autre **régulation** qui passe aussi par votre **motivation**…
G2: **G21055:** Tdp64 - Tu: euh depois **falou em desmotivação** euh / em relação ao trabalho Tdp69 - E6: **eu estava mais desmotivada** porque não conseguíamos mesmo arranjar um tema tínhamos muitos temas mas não tínhamos era ideias como os trabalhar agora já passou (rire) **G23062:** Tdp143 - Tu: …**gostava mais que me tivesse falado** do que é que sentiu quando foi ver o filme o que é que aprendeu **o que é que a motivou** o que é que a deixou assim… **G24071:** Tdp49 - Tu: o que custa é porque não tem tempo ou **não tem motivação para se dedicar a Francês?** **G25077:** Tdp105 - Tu: tem outras sugestões perguntas dúvidas euh / **desmotivações euh?** Tdp107 - Tu: não? **não se sente desmotivada?** **G26081:** Tdp57 - E10: o **relatório de motivações** também já pus lá e agora é o que eu vou fazendo Tdp62 - E2: / eu não fiz o **relatório de motivação** Tdp91 - E10: / e a estrutura do portfólio euh / a professora quer que a gente ponha primei+ logo isso no início isso do passaporte euh o **relatório de motivações** primeiro? isso tem alguma estrutura assim? / Tdp100 - Tu: depois dentro terão várias pastas pode ser a primeira pasta que é a pasta inicial do tal **relatório de motivação** mais os testes e de nível e e o passaporte não é? Tdp147 - E10: e a / vá essa pasta ponde vamos pôr o passaporte e o **relatório de motivações** a gente põe que nome? pomos euh / outros? Tdp151 - E10: na pasta em que vamos pôr o **relatório de motiv**+ podemos juntar o relatório	**G2:** **G21055:** Tdp64 – Tu: euh ensuite **vous avez parlé de démotivation** euh / par rapport au travail Tdp69 : E6 : **j'étais plus démotivée** parce que nous n'arrivions vraiment pas à trouver un thème nous avions beaucoup de thèmes mais nous n'avions pas d'idées de comment les travailler maintenant c'est passé (rire) **G23062:** Tdp143 – Tu: … **j'aurais préféré que vous me parliez** de ce que vous avez senti quand vous êtes allée voir le film ce que vous avez appris **ce qui vous a motivée** ce qui vous a laissée dans cet état… **G24071 :** Tdp49 – Tu : ce qui est difficile c'est parce que vous n'avez pas le temps ou **vous n'avez pas la motivation pour vous consacrer au français** ? **G25077 :** Tdp105 – Tu : vous d'autres suggestions questions doutes euh / **démotivation euh ?** Tdp107 – Tu : non ? **vous ne vous sentez pas démotivée ?** **G26081 :** Tdp57 – E10 : le **compte rendu de motivation** je l'ai déjà mis aussi ici et maintenant c'est ce que je vais faire Tdp62 – E2 : / je n'ai pas fait le **compte rendu de motivation** Tdp91 – E10 : / et la structure du portfolio euh / vous voulez qu'on mette d'ab+ tout de suite ça au début ce passeport euh le **compte rendu de motivations** d'abord ? il y a une structure comme ça ? / Tdp100 – Tu : ensuite à l'intérieur il y aura plusieurs dossiers ça peut être le premier dossier parce que c'est la partie initiale de ce **compte rendu de motivation** mais les tests et de niveau et et le passeport n'est-ce pas ? Tdp147 – E10 : et la / on va mettre ce dossier nous allons mettre le passeport et le **compte rendu de motivation** on met quel titre ? nous mettons euh/ autres ? Tdp151 – E10 : dans le dossier où nous mettrons le **compte rendu de motiv**+ nous pouvons ajouter le compte rendu
G3: **G31056:** Tdp118 - Tu: não é? **o que é que as a motivou para vir cá** e depois comparando as expectativas com o que acabou de	**G3:** **G31056:** Tdp118 - Tu: n'est-ce pas? **ce qui vous a motivé à venir ici** et ensuite comparé vos attentes avec ce que vous venez de

[33] «há muitos motivos»

fazer **G34067**: Tdp101 - Tu: euh há mais comentários? / falou da / **da falta de motivação lembra-se?** já se re+ **conseguiu motivar-se outra vez?** (rire) **G38090:** Tdp83 - E3: o que nós temos que fazer é / nós temos o / por exemplo temos uma pasta a dizer Francês depois temos de organizar / uma pasta com o trabalho independente uma pasta com os relatórios uma pasta com / o **relatório de motivação**	faire **G34067 :** Tdp101 – Tu : euh il y a d'autres remarques ? / vous avez parlé du / du **manque de motivation** vous vous souvenez ? vous vous sou+ **vous avez réussi à vous remotiver ?** (rire) **G38090 :** Tdp83 – E3 : ce que nous devons faire c'est / nous avons le / par exemple nous avons un dossier qui dit Français après nous devons l'organiser / un dossier avec le travail indépendant un dossier avec les comptes rendus un dossier avec / le **compte rendu de motivation**
G4: **G41057:** Tdp84 - E4: então deixe lá a ver se eu consigo não sei às vezes estou assim um bocadinho mais **desmotivada** outras vezes mais **motivada** é conforme os dias Tdp87 - Tu: a Francês? **consegue-se desmotivar** facilmente? Tdp91 - Tu: **não fique assim euh desmotivada** desesperada porque agora está inscrita não pode voltar atrás Tdp101 - Tu: euh / e pronto / **não se esqueça de falar então das suas motivações** como fez no **G44068:** Tdp1 - Tu: ok então euh / estava a dizer a **utilidade de / de falar da da sua motivação entra na questão da auto-regulação** / ok? uma pessoa que se consegue euh **auto-motivar** por exemplo ou que consegue auto-dirigir-se na no meio do do desse programa	**G4:** **G41057:** Tdp84 – E4: alors laissez moi voir si je réussis je ne sais pas des fois je suis comme ça un peu plus **démotivée** d'autres fois plus **motivée** ça dépend des jours Tdp87 – Tu : le français ? **vous vous démotivez** comme ça facilement ? Tdp91 – Tu : **ne restez pas comme ça euh démotivée** désespérée parce que maintenant vous êtes inscrite vous ne pouvez pas revenir en arrière Tdp101 – Tu : euh / et voilà / alors **n'oubliez pas de parler de vos motivations** comme vous l'avez fait dans **G44068 :** Tdp1 – Tu : ok alors euh / je disais **l'utilité de / de parler de de votre motivation ça rentre dans la question de l'autorégulation** / ok ? quelqu'un qui réussi à **s'auto-motiver** par exemple ou qui réussi à s'auto-diriger dans cette dans ce programme
G5: **G51058:** Tdp39 - Tu: em relação aos seus relatórios não / não estava mal: euh se calhar falar um pouco mais da euh do seu estado de espírito **das suas motivações** euh relacionadas com com o que se faz aqui e o que faz fora também das aulas **G54070:** Tdp57 - Tu: ok? sabendo o que vocês sentem é que se pode corrigir certas certos aspectos que podem vir de mim ou de si ou do conjunto ou das actividades ou da sua própria organização **a motivação não tem só uma origem** não é **G55076:** Tdp62 - Tu: tem colegas que já referiram que euh lhes fez MAL uma conversa que tiveram comigo ficaram **ficaram um pouco desmotivadas** e já estavam um pouco perdidas a gente se reencontrou outra vez conversou sobre isso e / resolveu a situação	**G5:** **G51058:** Tdp39 – Tu: par rapport à vos comptes rendus ce n'est / ce n'est pas mal : euh peut-être parler un peu plus de la euh de votre état d'esprit **de vos motivations** euh en rapport avec avec ce qui se fait ici et ce qui se fait hors des cours aussi **G54070 :** Tdp57 – Tu : ok ? c'est en sachant ce que vous sentez qu'on peut corriger certains points qui peuvent venir de moi ou de vous ou de l'ensemble ou des activités ou de votre propre organisation **la motivation n'a pas qu'une source** n'est-ce pas **G55076 :** Tdp62 – Tu : vous avez des collègues qui ont déjà fait référence à euh à une conversation que vous avez eue avec moi qui vous a fait mal vous avez été **vous avez été un peu démotivée** et vous étiez déjà un peu perdues on s'est retrouvées encore une fois et on a parlé de ça et / on a résolu la situation

Le terme «motivation» est utilisé 11 fois par les interlocutrices, dont 3 fois par la tutrice et 4 par E10, une fois par E1, E5, E2, E3, et 2 fois «motivé» au participe passé, par la tutrice pour faire référence au contenu de compte rendu.

Le terme «motivation» est utilisé 5 fois par la tutrice pour des questions de régulation. Le terme «auto-motivation» et le verbe «auto-motiver» sont utilisés une fois pour évoquer l'autorégulation. Le terme «démotivation» est utilisé 3 fois comme référence à des éléments de régulation par la tutrice, ainsi que «démotivée» 2 fois et 1 fois «remotiver», «démotiver». «Démotivée» est utilisé une fois par E6 et E4, «motivée» 1 fois par E4.

Cela montre d'abord que sur 32 dialogues analysés il y a 30 occurrences de mots de la famille de «motif», dont 13 sur des énoncés de définition de «compte rendu». Seules 17 occurrences sont des références directes à des questions de régulation de l'apprentissage, ce qui n'est pas un résultat très élevé si l'on considère la règle de fonctionnement du tutorat qui énonce que l'une des fonctions du tutorat est de fournir les conditions qui conduisent les étudiantes à réfléchir explicitement à la motivation. Cependant nous notons que la tutrice essaie de mettre en évidence la relation motivation-régulation dans les dialogues, 10 fois sur les 17 occurrences. La tutrice tente donc d'aborder la motivation comme élément faisant partie effective du tutorat et de la régulation normale de l'apprentissage. Mais nous allons voir maintenant que si la thématique de la motivation n'est pas introduite explicitement par la tutrice et les étudiantes, c'est qu'elle peut être introduite par d'autres voies.

7.2.2. Tutorer : intégration de la motivation dans le modèle

Commençons par un exemple où la tutrice travaille explicitement la motivation des étudiantes. Dans le dialogue G44068, la tutrice aborde directement et explicitement la question de la relation motivation-régulation (tdp1). Elle explique brièvement cette relation. Elle explique encore la nécessité des comptes rendus et de leur rapport à la question de la réflexion pour l'indépendance et l'autonomie. Dans le même dialogue (tdp3), la tutrice reprend une remarque de l'étudiante sur le manque d'occupation qu'elle ressent dans les OT. Elle parle ouvertement de l'organisation qu'il faut penser et suggère une façon d'occuper une partie des sessions d'OT. Le dispositif est aussi discuté à travers des questions de motivation.

Mais les indices de motivation ne se limitent pas seulement à l'utilisation directe du terme motivation. Nous voyons que la tutrice accède à la notion de motivation dans son interaction avec les étudiantes en leur donnant la parole, en passant par le questionnement, le conseil, la déconstruction et la reconstruction de représentations, l'encouragement, et par là leur donne des raisons d'adopter certains comportements pour l'apprentissage de manière consciente. Elle passe par exemple par des questions centrales à la motivation dans l'apprentissage. Dans G41057, elle demande par exemple à l'étudiante de confirmer son SEP (Sentiment d'Efficacité Personnelle) par rapport aux objectifs de l'UE (tdp62). Elle profite de l'occasion pour approcher la question du

niveau de langue. Cela mène ensuite à travailler des questions de stratégies et de représentations de l'apprentissage de l'étudiante.

Nous avons relevé deux autres façons d'entrer dans les questions de motivation qui sont assez directes sans être explicites sur la notion de motivation. D'une part nous observons des entrées en matière par des éléments de l'interaction, la prise de parole principalement, et d'autre part nous observons que l'entrée se fait aussi par des éléments pragmatiques, comme la suggestion et l'encouragement.

7.2.2.1. Dimension interactive

Donner la parole en fournissant la première thématique semble être une stratégie de la tutrice pour laisser les étudiantes parler sans les contraindre sur le choix de l'angle d'approche. Donner la parole sans dicter de thématique est aussi une stratégie qu'elle adopte pour donner libre cours aux étudiantes dans les dialogues d'OT. 16 des 32 dialogues étudiés commencent par un énoncé de la tutrice qui donne la parole au groupe sur une thématique précise, 16 autres commencent par des thématiques librement choisie par les étudiantes. Ecouter les réponses des étudiantes permet non seulement à la tutrice de faire un diagnostic de l'état ou de l'évolution du travail, mais aussi de susciter un besoin personnel ou de groupe de mise au point.

Lorsque c'est la tutrice qui décide de la première thématique à traiter, 12 fois c'est la thématique de la tâche qui revient, 3 fois le portfolio et une fois le travail indépendant. Quand la tutrice donne la parole libre aux étudiantes, par 10 fois c'est la tâche qui est choisie comme première thématique, 4 fois le portfolio, 1 fois le travail indépendant et 1 fois l'OT. Comme la tâche est la thématique qui revient le plus souvent, elle semble être ce qui justifie le plus la présence des étudiantes dans les sessions d'OT, notamment leur présence en groupe. Le fait que la tutrice ait commencé le premier de tous les dialogues d'OT1 par la tâche doit aussi avoir légitimé cette thématique comme thématique principale pour les dialogues OT. Mais les étudiantes aussi peuvent trouver une motivation plus grande dans la tâche car c'est un travail concret, qui sera objet d'une évaluation notée, avec des buts déjà orientés avec la tutrice. Les étudiantes ne donnent pas la même importance aux autres thématiques comme nous pouvons le voir dans les exemples qui suivent.

Dans le dialogue G16082, c'est-à-dire au milieu du semestre, la tutrice conseille encore E1 et E5 dans le sens de la diversité des activités du travail indépendant. En G2, l'organisation du portfolio n'est pas encore une notion claire pour l'étudiante E10 en fin de semestre. C'est au cours du dernier dialogue avec G2 (G28094) que la tutrice comprend que l'étudiante n'a pas fait de test initial au début du semestre. Tdp50 et Tdp52, la tutrice explique l'intérêt de vérifier le niveau au début et en fin de semestre afin de donner une bonne raison de faire un test de niveau, motivation pour une autorégulation qu'E10 n'avait pas jusque là. Dans G38090, qui est le dernier dialogue d'OT pour G3, nous comprenons aussi qu'E3 et E9 n'ont toujours pas organisé leur portfolio. Autre exemple, dans G44068, après plus d'un mois de cours, la tutrice explique encore aux étudiantes quelle matière de travail indépendant sélectionner. Au cours de l'avant dernier dialogue d'OT de G5, E7 demande encore si le travail indépendant doit apparaitre dans le portfolio.

A travers ces exemples, nous comprenons que les objectifs des autres activités que celles de la tâche sont encore vagues pour les étudiantes. Dans ces moments, la tutrice peut conseiller, suggérer, donner une motivation aux étudiantes pour une part de l'apprentissage que les étudiantes n'ont pas encore intégrée. Les étudiantes ne sont pas encore autorégulées dans la définition d'objectifs intermédiaires, entre les objectifs de l'institution et le niveau où elles se trouvent, entre le travail qui est prévu et ce qu'elles savent déjà faire. C'est souvent la tutrice qui introduit les thématiques autres que la tâche et sélectionne l'étudiante qui sera son interlocutrice, partant des comptes rendus ou de l'absence de comptes rendus des étudiantes, d'informations données ou non données. La tutrice s'informe pour donner un retour aux étudiantes. Elle définit des objectifs possibles aux étudiantes afin que les étudiantes changent les représentations sur l'importance qu'elles donnent à un travail. L'agencement des tours de parole nous aide à déterminer qui prend une responsabilité dans l'interaction, quelle est la motivation des étudiantes à participer ou à ne pas participer sans sollicitation, qui contraint leur liberté d'intervention.

7.2.2.2. Dimension pragmatique

Par ailleurs, en ouverture de dialogue, jamais les questions ne sont dirigées à une étudiante spécifique mais au binôme ou trinôme. Lorsque la tutrice donne la parole, les

étudiantes sont donc obligées de s'auto-sélectionner pour répondre. Elles prennent en charge la responsabilité d'exposer les avancées dans leur travail. Questionner c'est laisser les étudiantes s'exprimer, c'est les laisser parler de leurs démarches d'apprentissage. Cette façon de procéder de la tutrice est une contribution à l'autorégulation de l'apprentissage des étudiantes. La demande permet de faire un état des lieux de la motivation. Comme lorsqu'elle donne la parole, la tutrice, grâce à la réponse des étudiantes parvient à déceler ce qui est fait ou reste à faire, ce qui est fait avec ou sans objectifs et motivation, ce qui n'est pas fait par manque d'objectifs et motivation. Chez la tutrice, le questionnement vise la remise en question des représentations, de la motivation et par suite la modification de certains comportements. L'intervention de la tutrice se fait donc ici dans le sens de pousser les étudiantes à s'autoréguler par la motivation ou au moins à penser la régulation par la motivation aussi.

Prenons le premier dialogue de l'ensemble des dialogues de G1, 26 tours de parole sur 188 sont des demandes, 18 des 26 demandes sont faites par la tutrice. 10 des 18 demandes de la tutrice sont des demandes de confirmation, 1 une demande de justification, une demande de validation pour fermer le dialogue, et 6 sont ce que nous appelons des demandes d'informations, soit fermées qui ne demandent qu'un oui ou non de réponse, soit ouvertes qui attendent une réponse plus développée. La demande est une pratique récurrente pour une approche de la motivation des comportements d'apprentissage des étudiantes et de ce qu'elles en disent. Chez les étudiantes, le questionnement est moins fréquent et porte sur des points très précis qui concernent rarement la méthodologie d'apprentissage de la matière mais plutôt des questions d'organisation, de gestion d'aspects d'importance mineure comme la présentation du portfolio, l'agenda de l'évaluation, montrant ainsi que leur motivation est encore plus tournée vers l'évaluation sommative que vers un projet d'études personnel. Les étudiantes procèdent plus par présentation du travail effectué que par questionnement. La tutrice offre une aide à la régulation. Considérons l'exemple suivant.

Extrait de G25077 Tdp81 – Tu : ok / euh tem feito trabalho independente? Tdp82 – E6: sim Tdp83 – Tu: sim? Tdp84 – E6: eu fiz euh há lá uns sites que é sobre euh a frase interrogativa ou afirmativa e ouve-se uma pessoa a dizer e depois é pôr lá e:	Tdp81 – Tu : ok / euh vous avez fait du travail indépendant ? Tdp82 – E6 : oui Tdp83 – Tu : sim ? Tdp84 – E6 : j'ai fait euh il y a là des sites sur euh la phrase interrogative ou affirmative et on entend quelqu'un qui la dit et après faut la mettre et :

Tdp85 – Tu: ah ah e tem? Tdp86 – E6: fiz isso e fiz a conjug+ há uns tempos atrás tinha feito a conjugação do verbo / não sei mas era um passé composé qualquer (rire) e Tdp87 – Tu: qualquer? (rire) Tdp88 – E6: não me lembro muito bem o que era e / e fiz essas frases e fiz várias fiz sobre a declaraç+ a declarativa interrogativa ou / negativa fiz várias dessas Tdp89 – Tu: ah ah e foi proveitoso acha que valeu a pena fazer? Tdp90 – E6: sim sim Tdp91 – Tu: sim? e em term+ tirando o trabalho que tenha como ponto de partida as aulas tem feito outras coisas? Tdp92 – E6: / euh sim euh sim Tdp93 – Tu: sim? é que não pode perder de vista que o fim do semestre Tdp94 – E6: sim sim sim Tdp95 – Tu: com o tal nível não é? Tdp96 – E6: sim Tdp97 – Tu: que a gente pôs a fasquia assim um bocadinho alta mas / tentar ver se consegue trabalhar as competências todas Tdp98 - E6: sim	Tdp85 – Tu : ah ah et vous ? Tdp86 – E6 : j'ai fait ça et j'ai fait la conjug+ il y a quelques temps j'avais fait la conjugaison du verbe / je ne sais pas mais c'était un passé composé quelconque (rire) et Tdp87 – Tu : quelconque ? (rire) Tdp88 – E6 : je ne me souviens pas bien ce que c'était et / et j'ai fait ces phrases et j'en ai fait plusieurs j'ai fait sur la déclaratio+ la déclarative interrogative ou / négative j'en ai fait plusieurs de celles-là Tdp89 – Tu : ah ah et ça a servi vous croyez que ça a valu la peine de le faire ? Tdp90 – E6 : oui oui Tdp91 – Tu : oui ? et en term+ à part le travail qui a pour point de départ les cours vous avez fait d'autres choses ? Tdp92 – E6 : / euh oui euh oui Tdp93 – Tu : oui ? c'est que vous ne pouvez pas perdre de vue que la fin du semestre Tdp94 – E6 : oui oui oui Tdp95 – Tu : avec un certain niveau n'est-ce pas ? Tdp96 – E6 : oui Tdp97 – Tu : c'est qu'on a mis la barre comme ça un peu haute mais / essayer de voir si vous arrivez à travailler toutes les compétences Tdp98 –E6 : oui

Cet extrait contient 18 tours de parole, 9 de la tutrice, 9 d'E6. 7 des 9 tours de parole de la tutrice sont des demandes (demande d'information, d'explicitation, de précision, de confirmation, une vérification de compréhension). La question de départ est une demande d'information sur un travail qui était à fournir. Après avoir obtenu une réponse suffisamment détaillée sur le travail effectué et avoir obtenu confirmation que le travail en avait valu la peine, la tutrice élargit le champ de la question en la plaçant au niveau des objectifs de l'UE et pour cela aborde brièvement la question des moyens d'atteindre ces objectifs, à savoir un travail sur les compétences. La tutrice suit une démarche qui tend à montrer à l'étudiante les limites de sa vision du programme pour en arriver à la décision de rappeler la portée du programme. A travers ce questionnement, la tutrice cherche à conduire l'étudiante non pas à appliquer le programme, mais à se confronter à ses choix d'objectifs d'activités par rapport aux objectifs du programme : elle pousse l'étudiante à envisager son apprentissage de manière réflexive. C'est donc un comportement régulé de son apprentissage par l'étudiante elle-même que vise la tutrice. La confrontation des objectifs que se propose l'étudiante à ceux définis par l'institution doit fournir à l'étudiante une occasion de motiver son énergie vers des aspects ciblés.

7.2.2.3. Entrée dans la motivation par l'aide à l'action

7.2.2.3.1. La suggestion

Nous avons eu l'occasion de voir que la tutrice procède aussi par suggestions et propositions. Souvent, ces suggestions et propositions paraissent acceptées par les étudiantes, sans débat avec la tutrice lors de l'interaction. Ces suggestions et propositions sont reprises dans les comptes rendus, en forme de déclarations d'intention de travailler, de reconnaissance d'utilité ou d'expression de satisfaction ou d'insatisfaction, associant parfois interaction et motivation comme nous le verrons dans l'analyse des comptes rendus.

Les suggestions faites par la tutrice sont des points de départ autant d'une réflexion sur la régulation que d'une action. Par exemple, les étudiantes passent à l'opérationnalisation d'un projet initial grâce aux suggestions de la tutrice, recherches bibliographique, activités de travail indépendant. Pour d'autres des éléments qui semblaient acquis sont remis en question (exemple : G16082, cohérence de la présentation revisitée).

En partant de l'écoute des étudiantes, la tutrice essaie de conduire les étudiantes à donner un sens à leurs comportements d'apprentissage et à repenser certains modèles qu'elles ont intégrés mais qui peuvent être remis en cause. Les comportements motivés rationnellement conduisent à une plus grande autonomie. L'extrait du dialogue G35074 (que nous avons déjà décrit pour le travail de la tutrice sur les représentations, voir 7.1.1.2.) montre comment la tutrice essaie d'agir sur les représentations de l'étudiante dans l'interaction. L'étudiante E9 pense qu'en effectuant la traduction d'un texte en portugais elle travaillera le thème de l'environnement déjà vu en cours. La tutrice ne juge pas l'explication suffisante et insiste. L'étudiante pense obtenir des informations sur le thème. En testant les connaissances linguistiques de l'étudiante acquises au cours de l'activité sur le thème, la tutrice montre que la stratégie adoptée ne remplit pas les objectifs décrits par l'étudiante. En déconstruisant le discours de l'étudiante sur sa représentation du travail indépendant effectué, la tutrice remet aussi en question la méthodologie de travail adoptée. Ce faisant, elle déstabilise l'étudiante et nous pensons que l'étudiante va repenser sa motivation. A partir de ces échanges, l'étudiante peut développer un apprentissage plus réflexif, se poser comme fin des objectifs plus crédibles et des activités adéquates aux objectifs qu'elle se propose.

Dans G24071, la tutrice donne la parole dès l'ouverture du dialogue. Les étudiantes montrent qu'elles ont progressé dans la tâche, suivant les suggestions de la tutrice dans le dialogue d'OT antérieur. Elles sont allées chercher de la documentation à l'Alliance Française. Elles ont donc trouvé une motivation dans l'interaction avec la tutrice pour agir.

7.2.2.3.1. L'encouragement

Parfois, la tutrice renforce ou freine l'action des étudiantes. Elle emploie des énoncés dont la force persuasive se situe dans leur énonciation. Dans les extraits suivants, nous pouvons observer des exemples d'encouragement.

Extrait de G350074 Tdp62 - Tu: pois o / em relação a si o / não tenho nenhum é só / encorajá-la a continuar assim o seu texto ah se calhar podia produzir um pouco menos / mas com mais atenção	Tdp62 – Tu: oui le / en ce qui vous concerne le / je n'ai aucun c'est juste / vous encourager à continuer comme ça votre texte ah peut-être que vous pourriez produire un peu moins / mais avec plus de soin
Extrait de G41057 Tdp96 - Tu: não é? portanto tem de dar tudo por tudo e	Tdp96 –Tu: n'est-ce pas? Donc il faut donner le tout pour le tout et
Extrait de G53061 Tdp81 - E7: eu fui eu fui fui na net em casa não é? fui ver outra vez como já tinha ouvido cá se conseguia vá pela segunda vez porque só ouvimos uma vez perceber outra vez havia coisas por exemplo as perguntas que a professora disse para nós explicarmos estive mais atenta por exemplo às perguntas e ver se conseguia perceber algumas consegui mas outras o vocabulário também não não é muito […] Tdp88 - Tu: acabou de dizer que percebeu do que é que se tratava isso é que já já é qualquer coisa porque realmente uma entrevista com um ritmo normal de conversa entre pessoas euh / franceses nesse caso e / já é qualquer coisa perceber do que é que se trata portanto imagine que esteja a ouvir uma conversa em França podiam dizer mal de si que pelo menos percebe o (rire)	Tdp81 – E7 je suis allée je suis allée suis allée sur le net à la maison je suis allée voir à nouveau si j'arrivais va pour la deuxième fois parce qu'on ne l'a écouté qu'une fois il y avait des choses par exemple les questions que vous nous avez dit d'expliquer j'ai été plus attentive par exemple aux questions et voir se j'arrivais à en comprendre quelques unes mais d'autres le vocabulaire n'est pas non plus très […] Tdp88 – Tu: vous venez de dire que vous avez compris de quoi il s'agissait ça c'est déjà quelque chose parce que réellement un entretien avec un rythme normal de conversation entre personnes euh / français dans ce cas et / c'est déjà quelque chose de comprendre de quoi il s'agit donc imaginez que vous écoutiez une conversation en France on pourrait dire du mal de vous qu'au moins vous comprendriez (rire)
G27088 Tdp15 - Tu: ok então ti+ e tirando esse trabalho em conjunto não / trabalho independente o que é que há? Tdp16 – E6: eu tentei fazer a carta conceptual mas não consegui fazer toda (rire) Tdp17 - Tu: sim mas não desiste vai fazer não é? Tdp18 - E6: sim sim mas eu	**G27088** Tdp15 – Tu: ok alors à pa+ et à part ce travail en groupe il n'y a / du travail indépendant qu'avez-vous fait ? Tdp16 – E6 : j'ai essayé de faire une carte conceptuelle mais je n'ai pas réussi à la faire totalement Tdp17 – Tu : oui mais vous n'allez pas renoncer vous allez la faire non ? Tdp18 – E6 : non non mais je

Dans le premier extrait, les actes de parole de la tutrice sont énoncés dans des mots d'encouragement. Elle encourage («vous encourager à continuer»), puis immédiatement après, met une dimension un peu plus restrictive à cet encouragement (produire un peu moins mais avec plus de soin). L'encouragement initial peut être placé

avant la restriction afin d'atténuer un effet qui pourrait devenir contre-productif chez l'étudiante. Si la tutrice disait «produire un peu moins mais avec plus de soin» sans avoir dit au préalable qu'il fallait «continuer comme ça», l'effet psychologique produit serait celui d'un jugement et non d'une suggestion après validation et donc d'un frein à la motivation de l'étudiante.

Dans le troisième extrait, la tutrice dédramatise une situation où se trouve l'étudiante en montrant qu'elle est performante et en ajoutant un trait d'humour. En effet, l'étudiante est déçue de n'avoir pas tout compris. La tutrice laissant entendre que la performance atteinte est notable, mène l'étudiante à reconnaitre qu'il y avait qu'elle a au moins atteint un stade intermédiaire. En termes de motivation, l'étudiante reçoit un encouragement pour ne pas cesser ses efforts avant la fin de l'activité. Dans leur interaction, les étudiantes et la tutrice vont dans le sens d'associer la motivation à la régulation, à associer un motif aux actions.

7.2.3. Tutorées: intégration de la motivation dans la réflexion

Dans les extraits suivants, nous pouvons observer que les étudiantes manifestent leurs états motivationnels et leur processus motivationnels sur sollicitation de la tutrice, de façon directe (extrait de G21055) ou en répondant à des questions qui portent sur des objectifs, sur des choix (extrait de G11054). Parfois, les étudiantes disent qu'elles sont satisfaites ou qu'elles aiment, indices importants de satisfaction. Elles montrent leur enthousiasme, comme par exemple E1 dans l'extrait de G12060 et E7 dans l'extrait de G54070. D'autres fois, elles manifestent leur manque de motivation, (extrait de G380690). Dans ce dernier extrait nous voyons qu'E3 et E9 sont en contradiction. La première montre qu'elle est motivée à chercher et modifier le travail déjà effectué pour la tâche, la deuxième qu'elle a déjà cherché et qu'elle n'est pas motivée à chercher plus et à modifier le travail. Cette dernière remarque porte sur le seul passage où une étudiante refuse de coopérer plus.

extrait de G11054 tdp158 - Tu: ok já tínhamos dito também (silence) ah o que gostava também que me explicasse é porque é que escolheu esse quadro em particular	Tdp158 – Tu: ok nous avions déjà dit aussi (silence) ah ce que j'aimerais bien que vous m'expliquiez aussi c'est pourquoi vous avez choisi ce tableau en particulier
extrait de G12060 tdp2 - E1: ó professora pelo menos na minha parte eu estou bastante entusiasmada aqui com o trabalho porque encontrámos muita informação a E5 até	Tdp2 – E1: oh madame pour ma part au moins je suis assez enthousiasmée avec le travail parce que nous avons trouvé beaucoup d'informations E5 a même réussi

conseguiu encontrar o programa mesmo francês	à trouver le programme en français
extrait de G21055 tdp67 - Tu: euh depois falou em desmotivação euh / em relação ao trabalho	Tdp67 – Tu: euh ensuite vous avez parlé de démotivation euh / par rapport au travail
extrait de G54070 tdp133 - E7: adorei essa aula acho que foi a aula de que eu gostei mais até ao XX a sério professora	Tdp133 – E7: j'ai adore ce cours je crois que ça a été le cours que j'ai préféré jusqu'au XX sérieusement madame
extrait de G380690 tdp51 - E9: e a gente tem que corrigir tdp52 - E3: a gente tem que corrigir / e se calhar / tdp53 - E9: e pôr m+ tdp54 - E3: / acrescentar mais alguma coisa nós vamos ver se nos sites se encontra mesmo tdp55 - E9: eu já andei à procura e não encontro tdp56 - E3: mais alguma coisa tdp57 - Tu: mas vocês me disseram depois que / que não tdp58 - E3: para a parte teórica do trabalho tdp59 - Tu: ah estão a falar da parte teórica? tdp60 - E3: não professora a professora tinha proposto a gente fazermos mais uma ou duas perguntas tdp61 -Tu: sim sim sim / mas depois vocês justificaram/ tdp62 - E3: que não havia é isso tdp63 - Tu: sim Tdp64 - E9: eu já andei à procura outra vez e não encontro	Tdp51 – E9 : et qu'on doit corriger Tdp52 – E3 : on doit corriger / et peut-être / Tdp53 – E9 : et mettre pl+ Tdp54 – E3 : / ajouter quelque chose nous allons voir si sur les sites on trouve vraiment Tdp55 – E9 : moi j'ai déjà cherché et je ne trouve pas Tdp56 – E3 : quelque chose de plus Tdp57 – Tu : mais après vous m'avez dit que / que non Tdp58 – E3 : pour la partie théorique du travail Tdp59 – Tu : ah vous parlez de la partie théorique Tdp60 – E3 : non madame vous nous aviez proposé de faire une ou deux questions de plus Tdp61 – Tu : oui oui oui / mais après vous avez justifié/ Tdp62 – E3 : qu'il n'y en avait pas c'est ça Tdp63 – Tu : oui Tdp64 – E9 : moi j'ai déjà recommencé à chercher et je n'ai pas trouvé

Mais certaines étudiantes n'attendent pas d'être sollicitées pour parler de leurs états motivationnels et de leur travail. C'est par exemple le groupe G1. Dans G12060, E1 se dit enthousiasmée par le fait d'avoir trouvée beaucoup d'informations. Dans le même dialogue, E5 se dit contente pour avoir réussi une activité de travail indépendant. A la fin du dialogue, sur sollicitation de la tutrice, E5 explique un point de son dernier compte rendu où elle disait craindre le manque d'appui dans l'enseignement supérieur. Elle dit avoir moins d'aide, qu'il faut réfléchir plus, qu'il y a plus de travail autonome. E5 est consciente que le dispositif demande plus d'autorégulation, même si elle ne formule pas le terme. La tutrice rappelle que le tutorat est un appui au travail et E6 confirme que le tutorat est «positif». Le fait de reconnaître que le tutorat est un soutien «positif» et le fait de recourir à la tutrice pour trouver un appui sont des signes d'autorégulation et de motivation.

Ailleurs, G23062, la tutrice demande à E6 si elle trouve important de parler des comptes rendus, E6 reconnait que oui, que c'est une façon d'améliorer les comptes rendus. Dans G34067, E3 montre qu'elle a conscience du manque d'organisation et parle de planifier son travail pour mieux gérer la surcharge de travail. Elle attribue sa démotivation au manque d'organisation. Au cours de G35074, E3 dit qu'elle va mieux,

que tout est mis sur calendrier. D'un dialogue à l'autre, E3 a ajusté son organisation à la charge de travail et de façon efficace puisqu'elle dit que cela va mieux. Elle se montre ainsi autorégulée, même si au départ, la suggestion du calendrier a été faite par la tutrice suggestion faite *off the record*.

7.3. Conclusion de l'analyse des dialogues : une mise en œuvre du tutorat

L'analyse montre la mise en pratique du tutorat comme défini dans le cadre théorique. La tutrice travaille les représentations dans le but de conduire les étudiantes à réfléchir sur les représentations liées à l'apprentissage d'une langue, ce qu'est une langue, comment apprendre, qu'apprendre, comment se réguler et motiver ses comportements, mais aussi sur des éléments de dispositif, le tutorat, les cours, les divers moments d'apprentissages, notamment le travail indépendant et les comptes rendus.

L'analyse a permis de dégager le fonctionnement du modèle de tutorat avec ses qualités, orientation vers la motivation et l'autorégulation, écoute et coopération des participants, et parfois quelques dysfonctionnements, hésitations de la tutrice sur les limites de son rôle, intérêt des étudiantes à résoudre des questions qui sortent du cadre des règles accordées au début du semestre.

L'aide à la motivation apportée par la tutrice s'est présentée de deux façons : d'une part un traitement explicite des éléments motivationnels introduisant la thématique comme séquence ou introduisant la motivation comme contenu d'autres thématiques. Parfois la motivation est clairement utilisée pour l'autorégulation. D'autre part, nous pouvons observer le traitement moins direct lié à des éléments d'interaction, comme l'aide à l'autorégulation et le soutien à l'action.

De l'analyse des dialogues par les critères que nous nous sommes proposés se dégagent d'autres conclusions. Globalement, le tutorat a fonctionné dans une optique de régulation des étudiantes dans le dispositif, par exemple sur la méthodologie des cours ou la construction des portfolios, mais aussi dans une optique de régulation de l'apprentissage de la langue française, par exemple sur la définition d'objectifs et de stratégies. Nous avons pu constater que les critères utilisés pour la lecture des dialogues donnent chacun un éclairage différent au déroulement des dialogues et à leur importance en termes de tutorat mais convergent vers la mise en évidence du fonctionnement

effectif du modèle expérimenté. Le critère Thématique met surtout en évidence le fonctionnement du tutorat par rapport à l'apprentissage de la langue, à la modification des représentations et au dispositif, par les critères Indice de pragmatique et Prise de parole nous avons fait ressortir le fonctionnement du tutorat comme incitation à la recherche de motivation et d'autorégulation pour et dans l'apprentissage de la langue.

En ce qui concerne les thématiques nous avons observé qu'elles restent dans le respect des limites des règles de fonctionnement des OT. Par contre le contenu de ces thématiques ne les respecte pas toujours et cela affecte le temps imparti à chaque groupe mais surtout la suite de l'interaction, pouvant entraîner des tensions dans l'interaction tutrice-étudiantes.

Les thématiques servent de point de départ à la tutrice pour des échanges qui portent au fond sur des représentations de l'apprentissage, des représentations langagières et méthodologiques respectant ainsi le modèle de tutorat que nous avons choisi d'appliquer. Mais c'est la tutrice qui introduit le plus souvent les thématiques et oriente ainsi les interactions dans le sens du modèle de tutorat souhaité. Les thématiques aident à entrer dans la matière de l'UE, mais servent aussi les interactions, notamment comme point de départ de la réflexion sur la motivation et l'autorégulation. La tutrice introduit la motivation comme paramètre de l'apprentissage.

En ce qui concerne les indices de pragmatique, nous avons relevé plusieurs éléments qui participent du modèle de tutorat, en particulier la demande. La demande est faite sous différentes formes. La demande mène la tutrice à établir son diagnostic sur l'état des apprentissages ou du travail des étudiantes, à atteindre des représentations et des comportements, et parfois à les modifier. De leur côté, les étudiantes pratiquent la demande ayant pour visée obtenir des informations, du conseil, une expertise ou une validation, ce qui témoigne non seulement de la coopération dans le dispositif, mais aussi le recours à des éléments du dispositif, mettant ainsi en jeu participants, relations et processus.

Dans les indices pragmatiques nous trouvons aussi des moments d'interactions où passent l'implicite, la connotation, les formes de politesse, les positionnements de chacun, le conseil et la construction de sens. Dans les dialogues d'OT, nous avons vu que l'implicite contribue à l'économie de l'interaction mais aussi à l'argumentation. La

connotation, l'iloiement et d'autres indices de positionnements dans les interactions peuvent être révélateurs de tensions ou au contraire de respect. Si les interlocutrices transgressent les règles sous-jacentes à ce type de situation de communication, l'interaction connait des perturbations ou des dysfonctionnements. Nous avons aussi vu que le tutorat oscille parfois entre des moments de conseil et des moments de contrôle de la tutrice sur le travail des étudiantes, elle suggère d'un côté, elle évalue de l'autre. Les positionnements dans les dialogues rendent compte des rôles des interlocuteurs et de leur participation. La tutrice laisse la place aux étudiantes pour qu'elles deviennent sujets actifs du dispositif malgré quelques traces d'une pratique plus directive.

En ce qui concerne la prise de parole dans l'interaction, nous avons montré que le temps de parole et le nombre de tours de parole ne sont pas très pertinents pour la compréhension des interactions produites dans les dialogues d'OT. Nous avons vu que la distribution de la parole dépend de la tutrice qui garde un contrôle sur le déroulement de l'interaction. Mais les étudiantes aussi initient les échanges. De cette façon elles montrent qu'elles se régulent sans attendre d'être sollicitées. Mais leurs prises de parole dépendent aussi de leur personnalité. Certaines étudiantes prennent la parole sans y être invitées, d'autres ne le font pas. Nous avons aussi montré des avantages et des inconvénients des trilogies et quadrilogies dans ce type d'interaction de tutorat. Parfois il existe une complicité, d'autres fois des tensions. Il existe aussi des dialogues où les groupes n'interviennent que lorsqu'ils sont invités à le faire sont complexes. Chez d'autres groupes, la participation proactive des étudiantes, c'est-à-dire la diversité de leurs interventions en termes de prise de parole met en évidence la construction collective du sens dans l'interaction. La prise en charge progressive de l'ouverture des dialogues montrent aussi que le modèle de tutorat permet aux étudiantes de prendre en charge une partie du déroulement en contact du dispositif. La tutrice devient alors un des éléments des sessions de tutorat et non plus l'élément central.

De façon générale, les critères utilisés pour l'analyse des dialogues témoignent donc de la construction de sens autour de l'apprentissage. Cette construction de sens se réalise en coopération, c'est une co-construction du sens et des composantes de l'apprentissage mais aussi de la conscientialiation et de la responsabilisation des étudiantes face à leurs choix, leurs actes, et cela grâce aux OT.

Parmi les indices de motivation qui parcourent les dialogues d'OT nous n'avons relevé que 30 occurrences des mots de la famille de «motivation», ce qui ne fait pas une occurrence par dialogue. A 17 reprises, nous avons trouvé que des questions de motivation étaient liées directement à des questions d'autorégulation. Chez la tutrice, le traitement de la motivation passe par le conseil, le questionnement, la déconstruction reconstruction d'idées, l'encouragement et aussi lorsqu'elle donne la parole, par l'aide à l'autorégulation. Chez les étudiantes, la motivation est exprimée par l'expression de la satisfaction, ou au contraire du mécontentement, du découragement. Nous avons vu aussi que l'utilisation de la motivation comme participant de la réflexion à travers les critères d'analyse mais aussi chaque fois que l'autorégulation est examinée entre la tutrice et les étudiantes.

Mais en termes de représentations, nous avons déjà pu noter certaines évolutions. A mesure des sessions, nous avons pu observer des changements, des ajustements en ce qui concerne la tâche, modification des contours du thème de culture qui est au centre de la tâche, reculs ou transformations dus aux ressources disponibles, structure de l'exposé. Les groupes évoluent sur un continuum dont l'axe reste la tâche. Une progression peut aussi être observée sur ces points d'autorégulation, nous avons vu une étudiante confirmer la possibilité d'une amélioration sur des questions de régulation de l'apprentissage puis l'amélioration effective. Il en va de même de la progression dans la motivation, nous avons vu la tutrice s'assurer de la reprise de la motivation de plusieurs étudiantes, des étudiantes parlant des aléas de leur motivation.

Enfin, la motivation pour l'apprentissage n'est pas la même que la motivation pour la participation aux dialogues. Il existe une motivation dont témoigne l'engagement à l'apprentissage, comme l'autorégulation, une autre motivation dont témoigne l'engagement à la discussion, à la coopération, comme l'initiative de la parole. Dans les interactions verbales, la tutrice introduit la motivation comme thématique explicite mais aussi de façon moins explicite comme facteur d'apprentissage et de régulation, et inversement, elle introduit la régulation comme paramètre de motivation, par exemple à travers la recherche d'objectifs de travail. A leur tour, les étudiantes envisagent aussi la motivation comme un élément important de l'apprentissage et de la régulation, et inversement elles envisagent l'autorégulation comme un élément important de motivation, notamment dans l'importance de l'organisation de leur travail.

L’analyse des dialogues permet de voir que la motivation est manifestement un élément pris en compte dans les questions d’apprentissage, que ce soit chez la tutrice ou chez les étudiantes. Les signes de régulation de l’apprentissage apparaissent dans la réflexion que les étudiantes développent en présence de la tutrice, et nous avons vu qu’elle touche à des questions de motivation. Cependant, l’analyse des dialogues n’est pas suffisante pour dire si cette prise en compte de la motivation dans les dialogues produit des effets sur les discours des étudiantes. Il est nécessaire d’analyser les comptes rendus des dialogues afin de déceler des marques de transformation des discours et des traces des effets des dialogues sur les discours. Nous passons maintenant à l’analyse des comptes rendus des sessions d’OT.

Chapitre 8. Analyse des comptes rendus de sessions d'OT

Les comptes rendus de sessions d'OT sont faits pour rendre compte de ce qui s'est passé dans les OT, avec une attention particulière pour les questions de motivation.

Chronologiquement, pour notre recherche, nous avions d'abord procédé à l'analyse des comptes rendus de motivation initiale puis de motivation finale avant toute autre analyse dans l'espoir de trouver un changement de discours important chez les étudiantes en matière de motivation et de démontrer l'importance qu'a eu le tutorat sur ce changement. Ce qui s'est effectivement produit. Cependant, pour l'organisation de la thèse, il est plus cohérent de passer immédiatement à l'analyse des comptes rendus de sessions d'OT afin d'obtenir les informations essentielles à la recherche, à savoir le tutorat, son fonctionnement et ses retombées dans les discours des étudiantes. Après une première exploration des comptes rendus de sessions d'OT, nous avons considéré qu'il n'était pas nécessaire de changer de méthode de traitement des discours des comptes rendus déjà utilisée pour les autres comptes rendus. Nous exposons donc maintenant la méthode de lecture des comptes rendus.

8.1. Comment la motivation apparaît dans la réflexion

Chez Flick (2005), l'une des opérations qui contribue à la lecture de discours est celle de la catégorisation des textes. La catégorisation est une condensation de concepts en catégories universelles présentées sous la forme de codes ; ce que nous comprenons comme une réduction de textes en éléments abstraits à partir des éléments plus concrets extraits des textes. Autrement dit encore, la catégorisation est une réduction des textes qui permet d'approcher l'univers de référence. Ce que nous recherchons dans cette analyse, ce sont des éléments à deux niveaux des textes, celui des contenus thématiques, celui de la motivation. Nous catégorisons donc les textes à trois niveaux: le premier niveau, que nous continuerons à nommer thématique, le deuxième niveau plus interprétatif que nous nommerons catégorie et le troisième niveau, celui des sous-catégories.

En thématisant et catégorisant les comptes rendus, nous réduisons les textes à ce que nous croyons être l'essentiel de l'information qui les parcourt plutôt que de conserver leur structure originale où l'information est fortement diluée et rend presque impossible une analyse systématique. Nous avons découpé les textes en segments, c'est-

à-dire en propositions ou groupe de propositions. Une proposition peut être subordonnée à une autre mais peut contenir un élément de catégorie différent qui apporte un détail motivationnel. Dans ce dernier cas, nous aurons deux segments distincts.

Dans les comptes rendus, qu'ils soient de début de semestre, hebdomadaires ou de fin de semestre, la catégorisation est faite en thématiques, catégories et sous-catégories. Nous avons classé tous les segments de textes autour de trois catégories d'éléments de motivation, à savoir Projet, Expérience, Autorégulation et autour de huit thématiques, à savoir Formation pour l'enseignement de base (professeurs des écoles) (EB), Tâche (Tâ), Portfolio (Port.), Orientation en tutorat présentiel (OT), Travail Indépendant (TI), Unité d'enseignement de langue, UE de français (FLE), Cours (C), Motivation (Motiv.). Nous le verrons, toutes les catégories n'apparaissent pas dans tous les types de comptes rendus. En imposant notre réorganisation des textes par la catégorisation (Bardin, 2007), nous éclairons considérablement l'étude du recueil de données car les textes se donnent à connaitre comme ayant finalement un ensemble restreint de mondes de références.

Une thématique est, comme dans l'analyse des dialogues d'OT, un champ sémantique qui délimite une séquence du texte. Une catégorie est, dans notre analyse, une référence générique à un angle d'approche de la motivation, une interprétation des indices de motivation dans les segments. Les sous-catégories recouvrent les éléments de détail des catégories, c'est-à-dire les concepts des théories de la motivation et de l'autorégulation convoqués dans les segments. Par exemple, un segment de texte qui a pour contenu principal la thématique EB, contient un élément de la catégorie Projet (P) à laquelle se rattache la sous-catégorie Objectif (Obj.), est réduit comme suit: EB – P – Obj. Cette façon de procéder permet de recueillir des éléments aussi bien qualitatifs que quantitatifs car les réductions de tous les segments ajoutées les unes aux autres nous aident à faire le dénombrement et la fréquence d'une thématique ou d'une catégorie d'une part mais aussi de ce qui est dit de cette thématique ou catégorie en termes d'univers de référence des étudiantes.

8.1.1. Catégories, sous-catégories

Les trois catégories déjà citées sont : 1) Projet, 2) Expérience, 3) Autorégulation. Dans les paragraphes suivants, nous redéfinissions chacune des trois catégories, puis nous définissons les sous-catégories. Les définitions reprennent en partie celle de la partie théorique. Les sous-catégories ne se retrouvent pas toutes dans les comptes rendus d'OT car au départ, elles proviennent des comptes rendus de début et de fin de semestre, mais nous les posons d'ores et déjà.

8.1.1.1. Projet : avoir un projet pour motivation

Les étudiantes situent souvent leur comportement, leur action ou leur état motivationnel dans une perspective future d'apprentissage de la langue ou d'insertion de l'apprentissage dans un plan personnel plus vaste. Comme nous l'avons rapporté dans la PARTIE 2 Motivation et autorégulation, le projet est un dessein et une évaluation des moyens pour le réaliser. Le projet peut être en partie prédéterminé, non intentionnel car il s'inscrit dans le scénario de vie des individus, c'est-à-dire qu'il n'est pas toujours fondé par un travail cognitif conscient. Nous pouvons dire que le projet est une projection de l'organisation des tendances de la personne.

Dans la catégorie Projet, nous retiendrons les éléments des discours qui révèlent les intentions des étudiantes. Ces éléments agissent à deux niveaux: en amont de la conception, et ceux qui se situent pendant la réalisation du projet.

En amont du projet, nous trouvons les sous-catégories Scénario, Intérêt. Pendant la réalisation du projet, nous avons les sous-catégories Opérationnalisation, Objectif.

8.1.1.1.1. Scénario : Dans notre étude, PARTIE2 Motivation et autorégulation toujours, le scénario est entendu comme un récit imaginaire, un plan de vie qu'un individu idéalise et qui sert de support à une série de décisions. Le scénario est composé inconsciemment, dans un milieu familial et social. Et le discours peut aider à remonter à la source d'une décision, tant pour celui qui produit ce discours que pour celui qui le reçoit.

8.1.1.1.2. Intérêt: L'intérêt est la tendance d'un individu à être attiré par ce qu'il désire le plus, par ce qui correspond à ses inclinaisons, qu'elles soient instrumentales, c'est-à-dire utiles et pratiques, qu'elles soient intellectuelles ou émotionnelles, qu'elles s'expriment consciemment, sous forme d'autosuggestion ou comme fruit de

l'inconscient. A l'opposé se situe le désintérêt qui s'exprime sous la forme d'un repoussement, d'un abandon ou même d'une exclusion d'un objet considéré.

8.1.1.1.3. Opérationnalisation: Par opérationnalisation nous désignons les éléments du processus de mise en œuvre d'un projet, présentés comme des étapes et des démarches effectuées ou à effectuer en vue de sa réalisation. Par exemple, pour les étudiantes, planifier une formation ou s'inscrire à une formation comptent comme éléments d'opérationnalisation d'un projet. A un autre niveau, celui de l'apprentissage, faire une activité en vue d'un objectif défini est une opérationnalisation à court terme du projet.

8.1.1.1.4. Objectif: Positionnement intermédiaire de l'individu par rapport à un projet, c'est-à-dire fixation d'un objet à atteindre entre un état de l'individu et une fin déterminée.

8.1.1.2. Expérience : l'expérience comme déterminant de l'état motivationnel

Dans les théories de la motivation (PARTIE 2), nous avons vu l'expérience comme lieu d'interaction avec un milieu et donc comme source de facteurs externes de motivation. Cette interaction peut renforcer ou au contraire affaiblir la motivation à l'action. Nous avons vu aussi que la mémoire de l'expérience peut déterminer la motivation, que ce soit de façon intentionnelle ou non. L'expérience comme nous l'entendons ici est l'acquisition par la pratique et le contact avec l'environnement.

Dans notre étude, nous trouvons des éléments de perception de l'apprenant d'une situation d'apprentissage qui nous renvoient à des phases de contact avec des acteurs d'un contexte social précis. En termes de motivation, l'expérience peut être décisive à divers moments de l'apprentissage. Elle est couramment nommée vécu, et ce vécu de la personne est retranscrit dans le récit personnel.

Les sous-catégories d'Expérience sont diverses, et vont de facteurs de motivation externes œuvrant dans l'interaction avec l'environnement familial ou social à des facteurs de motivation plus internalisés comme l'habitude.

8.1.1.2.1. Habitude : Façon de présenter une prédisposition à une action comme routine comportementale. Conformation à une façon d'être usuelle ou prédisposition acquise par le processus de socialisation et qui est à l'origine du développement des

comportements des individus, routine par apprentissage comportemental. Acquisition souvent inconsciente, elle apparait comme un supplément d'énergie mobilisatrice dans le phénomène de motivation par effet de répétition de la relation stimulus-réponse.

8.1.1.2.2. Encouragement : Eléments présentés comme appui, soutien obtenu dans l'interaction avec l'extérieur en vue d'une action.

8.1.1.2.3. Modèle : Le modèle est un élément important de l'apprentissage, et nous le trouvons dans nos textes soit comme comportement à imiter ou comme point de repère et norme de référence de l'étudiante perçus lors d'expériences.

8.1.1.2.4. Environnement représentationnel: La définition la plus répandue est celle issue des sciences sociales. Le concept de représentation est défini comme une sorte de pensée sociale pratique qui permet de s'orienter dans le tissu social. Dans notre cas d'étude, nous retiendrons comme représentations les savoirs de sens commun entendus et/ou énoncé par l'étudiante comme ayant motivé ou pouvant motiver une action.

8.1.1.3. Autorégulation : l'autorégulation motivationnelle

La définition d'autorégulation dans l'apprentissage que nous retenons est celle de Zimmerman et Schunk (2009) déjà donnée. Ils définissent l'autorégulation de l'étudiant comme étant l'activation et le maintien des processus individuels qui mènent aux buts d'apprentissage. Cela rend nécessaire la gestion des paramètres internes, comportementaux et environnementaux des situations d'apprentissage.

Parmi les sous-catégories d'Autorégulation, nous trouvons des éléments motivationnels de diverses natures, des processus de la conception de soi à des processus liés directement à l'apprentissage. Nous avons vu dans la deuxième partie que le lien motivation-autorégulation est un lien réciproque de cause à effet, mêlant des éléments catalytiques et de continuité dans les états et les comportements de l'apprenant.

8.1.1.3.1. Image de soi : Ensemble des images, ou idées, qu'un individu se fait de son identité physique, psychologique et sociale et qui sont impliquées dans des processus de motivation. Dans les textes que nous analysons, nous comprenons l'image de soi

comme une projection de soi que fait l'étudiante, image en forme de données sur son état prolongé ou ses attentes, et comme l'ensemble des impressions subjectives que sont par exemple la résignation, les performances, les craintes et espoirs, les doutes. Ces derniers éléments sont de surcroît des éléments déstabilisateurs de l'image de soi. La personne qui se sent déstabilisée peut partir à la recherche de ce qui pourrait rétablir la stabilité.

8.1.1.3.2. Monitoring: En termes d'autorégulation, nous comprenons le monitoring comme une forme d'auto-observation qui consiste à suivre et surveiller son propre apprentissage. Dans notre contexte d'étude, nous avons considéré comme monitoring les tentatives d'objectivisation de l'environnement social et d'apprentissage en vue de clarifier ou de justifier des choix des paramètres des situations d'apprentissage.

8.1.1.3.3. Sentiment d'efficacité personnelle (SEP): Le SEP (référence au concept développé par Bandura, (1995)) est une sorte d'auto-évaluation favorable de la personne face à une action, une évaluation par laquelle la personne se considère apte à être efficace dans l'action. C'est une composante spécifique de l'apprentissage, non pas une image générique de la personne. Nous y trouvons par exemple la conscience des difficultés personnelles, l'assurance de pouvoir réussir, une estimation des capacités. Le fait que nous placions cette sous-catégorie comme distincte du monitoring relève du fait que des études le traitent comme un concept à part, capable d'apporter des informations spécifiques sur des phénomènes de motivation. Nous le traitons donc à part.

8.1.1.3.4. Effort : Sous cette appellation, nous regroupons les éléments des discours propres à donner des signes de conscience de l'énergie à déployer pour un travail à exécuter ou pour un but à atteindre, l'énergie dans l'exécution d'une tâche ou d'une activité, et la volonté et la force de vaincre et surmonter des difficultés pour atteindre un but. On peut nous objecter que le fait qu'une étudiante évoque l'effort comme élément de motivation pourrait être compris comme un signe de monitoring et donc ne pas constituer une sous-catégorie à part. Cependant, comme c'est le cas pour le SEP, nous avons vu que l'effort compte comme élément de motivation distinct d'autres phénomènes, qu'il a fait l'objet d'études particulières, ce qui nous conduit à le traiter séparément des autres sous-catégories. Et si les étudiantes donnent des indications spécifiques sur l'effort, c'est qu'il doit entrer comme élément distinct des autres.

8.1.1.3.5. Sentiment de satisfaction : Perception sentie comme bénéfique dans le processus de motivation. Bien-être, état affectif de contentement provoqué par l'obtention d'un objet attendu, par le résultat d'un événement. A l'opposé, le sentiment d'insatisfaction est l'absence de satisfaction.

Tableau récapitulatif des catégories et sous-catégories utilisées dans l'analyse des données.

Catégorie	Projet (P)	Expérience (E)	Autorégulation(A)
Sous-catégorie	Scénario (Scén.) Opérationnalisation (Op.) Objectif (Obj.) Intérêt (Int.)	Modèle (Mod.) Habitude (Hab.) Encouragement (Enc.) Environnement représentationnel (Rep.)	SEP (SEP) Monitoring (Monit.) Effort (Ef.) Image de soi (IdS) Satisfaction (Sat.)

A noter que les sous-catégories peuvent être évoquées dans un sens positif ou dans un sens négatif. Par exemple, la sous-catégorie satisfaction dans le sens donné par notre définition est Sat. Son contraire, signifiant insatisfaction s'écrit Sat. (-). Dans la catégorie Expérience, si la sous-catégorie Mod. concerne un aspect motivant d'après le discours, il est noté Mod., si elle concerne un aspect pas motivant, elle est notée Mod.(-), etc.

En termes pratiques, nous avons adapté la méthode proposée chez Flick (ibid.) à notre corpus et sommes restée dans une première phase de codification. Les textes ne sont pas excessivement longs. Nous n'avons donc pas senti le besoin de présenter le résultat de la codification sous la forme de textes de formules de réécriture complète des textes. Les comptes rendus sont présentés sous la forme de tableaux, des grilles de lecture comportant des colonnes de codes en face d'une colonne de texte original (voir fichiers Excel).

8.1.2. Thématisation des OT

Dans les comptes rendus qu'elles font d'une session d'OT, les étudiantes ne traitent pas forcément les mêmes thématiques que celles qui sont apparues dans le dialogue d'OT proprement dit (voir annexe 7). Les étudiantes commentent les sessions d'OT à plusieurs niveaux :

- le contenu de l'interaction entre la tutrice et les étudiantes ;

- des événements qui se produisent en parallèle aux dialogues d'OT, c'est-à-dire des activités qui occupent l'espace-temps des OT mais qui n'appartiennent pas aux interactions verbales entre tutrice et étudiantes ;

- le contenu de leurs activités liées à la discipline mais sans rapport avec ce qui s'est passé lors des sessions d'OT.

Autrement dit, leurs commentaires se situent au niveau de l'interaction verbale, au niveau de l'OT en général, au niveau d'un autre environnement. Nous pouvons constater que les étudiantes se sentent assez libres de commenter ce dont elles ont envie.

Les thématiques qui se retrouvent dans les comptes rendus des sessions d'OT sont les suivantes:

- Tâche (Tâ)
- Portfolio (Port.)
- Orientation en tutorat présentiel (OT)
- Travail Indépendant (TI)
- Unité d'enseignement de langue, UE de français (FLE)
- Cours (C)

Parmi ces thématiques, les thématiques Tâche, Portfolio, Orientation en tutorat présentiel, Travail Indépendant, UE de français Cours étaient déjà présentes dans les dialogues d'OT. Quant à la thématique Motivation, elle apparaissait dans les dialogues d'OT mais n'apparaît pas dans les comptes rendus des sessions.

Une fois la thématisation et la catégorisation effectuées, nous obtenons une grille par texte. Les grilles permettent d'établir des relations entre phénomènes, discours et concepts.

Dans un premier temps, nous prendrons les comptes rendus des groupes d'étudiantes un à un, les étudiantes une à une et comparons leurs comptes rendus au dialogue d'OT qui est l'objet de ces comptes rendus. Nous ferons le relevé des éléments les plus importants en termes de comparaison, de motivation et d'autorégulation.

8.2. Des dialogues aux comptes rendus que les étudiantes en font

Dans l'analyse par catégorie et dans les grilles de lecture des comptes rendus de sessions d'OT (voir fichiers Excel), le mot «vide» signifie que le segment qui se trouve sur la même ligne est vide en termes d'analyse des dialogues d'OT.

8.2.1. G1 (E1+E5)

8.2.1.1. Compte rendu de la session G11054

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E1 et E5

	E1							E5					
Occurrences	**P**	**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**			**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**		
		0	0	0	0			0	0	0	0		
	E	**Rep.**	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			**Rep.**	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**		
		0	0	OT.1 +Port 1	0			0	0	0	Port.1		
	A	**Sat.**	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		**Sat.**	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**	
		0	0	0	Tâ1	0		Tâ1	0	0	Tâ1	0	

Lors du dialogue G11054, la tutrice conseille au groupe d'aller chercher de l'information en français comme ressource pour le travail de la tâche, après que les étudiantes ont montré n'avoir d'informations qu'en langue portugaise. Dans son compte rendu, E1 ne fait pas référence à cette partie de l'interaction mais montre que le conseil de la tutrice a été entendu puisqu'elle indique qu'il existe beaucoup de documents en français. Les détails qu'elle donne montrent qu'elle a pris le temps d'aller voir si elle trouvait des informations avant de rédiger son compte rendu : «les contenus du programme en France, l'appui des parents dans la relation enfant-école»[34]. Qui plus est,

[34] «os conteúdos programáticos em Franca, o apoio dos pais na relação criança-escola»

elle a déjà évalué leur utilité: «matériel d'appui qui est assez favorable à la réalisation du travail»[35].

E1 dit: «un des points positifs du thème de notre travail est qu'il y a beaucoup d'informations en portugais et en français, comme: les contenus programmatiques en France, l'appui des parents dans la relation enfant-école, matériel d'appui qui est assez favorable à la réalisation du travail»[36]. E5 dit «j'ai trouvé utile aussi le fait de parler du travail de groupe avec l'enseignante à propos du thème et de la façon dont nous allons présenter»[37]. E1 et E5 évaluent par ailleurs les moments de dialogue d'OT comme utiles, encourageantes et fournissent une évaluation de ces moments par rapport à des aspects de leur apprentissage. Cependant, elles n'expliquent pas en quoi consiste l'avantage. Les marques de monitoring sont présentes mais disent peu en termes de régulation.

E1 et E5 ont cherché des documents en français après l'interaction avec la tutrice. E5 affirme : «oui je pensais que ce serait plus difficile et j'avais peur de ne pas réussir. Quand j'ai trouvé l'information que je voulais, je me suis sentie soulagée et satisfaite d'avoir réussi»[38]. C'est parce qu'E5 a interagi avec la tutrice qu'elle passe à l'action et qu'elle va pouvoir renforcer son SEP. La tutrice, nous le rappelons, avait incité les étudiantes à chercher des documents en français sur des sites internet français (G11054, à partir de tdp31 à tdp41). E5 a agi et se sent satisfaite. E1 parle de l'utilité des documents en français pour la réalisation du travail.

Nous voyons aussi qu'E5 cherche le jugement ou la validation de la tutrice, comme lorsqu'elle dit : «j'ai été contente et soulagée en même temps du fait que la prof

[35] «materiais de apoio que são bastante favoráveis para a realização do trabalho»

[36] «Um dos pontos positivos do tema do nosso trabalho é que há muita informação em português e em francês, tal como: os conteúdos programáticos em Franca, o apoio dos pais na relação criança-escola, materiais de apoio que são bastante favoráveis para a realização do trabalho»

[37] «e achei também útil o facto de falarmos sobre o trabalho de grupo com a professora acerca do tema e do modo como o vamos apresentar».

[38] « pois pensava de ia ser mais difícil e tinha algum receio de não conseguir. Quando encontrei a informação que pretendia, senti-me aliviada e satisfeita por ter conseguido »

me dise que mon portfolio était sur le bon chemin»[39]. L'étudiante a trouvé un encouragement auprès de la tutrice. Quant à E1, elle montre que le soutien de la tutrice se fait en d'autres termes. Elle souligne que la tutrice aide et élimine des doutes et cela que est important pour elle.

Nous pouvons voir qu'E1 et E5 ont toutes deux concentré leur compte rendu sur les mêmes points du dialogues d'OT. Mais elles expriment le bénéfice qu'elles en tirent de façon différente. E1 analyse les bénéfices en termes pratiques et immédiatement applicables dans son apprentissage, E5 analyse les bénéfices de l'interaction avec la tutrice en termes personnels de satisfaction. Toutes deux montrent aussi que l'action et les effets de l'action apparaissent après le dialogue avec la tutrice. La motivation et l'autorégulation proviennent donc de l'interaction avec la tutrice.

8.2.1.2. Compte rendu de la session G12060

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E1 et E5

	E1						**E5**					
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**			**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
		0	0	0	0			0	0	0	0	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			**Rep.**	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	0	0			0	0	OT 1	Port. 1	
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		**Sat.**	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
		0	0	0	Tâ 2	0		0	0	0	Tâ 1	0

Une proposition de travail de la tutrice est qualifiée de « positive » par E1 car ce sera un élément d'appui pour l'organisation du travail de la tâche (G12060 tdp18). Elle ajoute : «Avec ça ce sera plus facile de nous guider, c'est-à-dire qu'ayant les points principaux, les thèmes que nous devons aborder, nous savons déjà ce qu'il nous faut

[39] « Fiquei e feliz e aliviada ao mesmo tempo pelo facto de a professora me ter dito que o meu portefólio estava num bom caminho», « útil o facto de a professora dizer o que devíamos melhorar ou manter no nosso portefólio »

chercher sur internet»[40]. L'existence de ressources en français est également jugée motivante, et jugé positif le fait d'avoir trouvé deux documents en particulier, ce qui permettra au groupe de travailler avec des documents base en français : «de cette façon, nous pouvons nous orienter notre travail par des données françaises»[41]. Ici E1 reprend ce que la tutrice avait signalé au cours de l'avant dernier dialogue d'OT, l'importance de documents d'origine pour le traitement d'un thème culturel. Sans reprendre le détail des informations, E1 montre une nouvelle fois que l'explication de la tutrice est réutilisée. A noter que, comme dans le compte rendu du premier dialogue, E1 fait référence à l'interaction, à l'importance des contenus des interactions pour la régulation des étudiantes dans la réalisation de leur travail, de la tâche en particulier. Elle montre l'effet de l'interaction par l'objet qu'elle choisit d'évoquer pour ce compte rendu. Si le dialogue produit un effet sur la réflexion et les stratégies d'apprentissage de l'étudiante, nous pouvons en conclure que l'interaction a un impact sur la régulation et les raisons d'agir des étudiantes, donc sur la motivation. Le dialogue est donc à l'origine du déclenchement de certains comportements. E1 a produit du travail et a au moins repris certaines réflexions à son compte sinon assimilé ces réflexions. Il y a donc transformation du discours entre le dialogue et son compte rendu.

Quant à E5, elle rapporte deux types de données. D'un côté ce qu'elle a fait pendant la session d'OT en dehors du temps de contact avec la tutrice, d'un autre des aspects de l'interaction. Des activités hors interaction, elle fait 2 séquences narratives de quelques mots. Ce qui s'est passé dans l'interaction verbale avec la tutrice, elle l'expose en quelques mots. Elle aborde d'une part la place de la tutrice dans l'amélioration du travail, d'autre part une appréciation de l'utilité du temps de l'OT non employé à travailler avec la tutrice. Dans une perspective de recherche de traces de motivation, nous pouvons dire, à l'instar de ce qui est dit sur le compte rendu de l'avant dernier dialogue, qu'E5 tient aussi compte de l'interaction avec la tutrice. Nous pouvons croire, à en lire les comptes rendus, que la tutrice est le point de départ d'une éventuelle progression dans le travail. En tout cas, dans les comptes rendus, les interventions de la tutrice sont montrées comme point d'ancrage de quelque chose à venir.

[40] «Com este vai ser mais fácil guiarmo-nos, ou seja, ao termos os pontos, os temas que devemos abordar já sabemos o que devemos procurar na internet»

[41] «deste modo conseguirmos guiar o nosso trabalho por dados franceses»

8.2.1.3. Compte rendu de la session G14072

(E1 et E5 ne se sont pas présentées à la 3ème série d'OT, (voir annexe 4)

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E5

	E1	E5					
Occurrences	E1 n'a pas remis de compte rendu de G14072		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
			0	0	0	0	
			Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**	
			0	0	OT1	0	
			Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
			0	OT1	0	OT1	0

E5 voit les OT comme utiles, voire indispensables à son travail. E5 révèle l'importance de ses échanges avec la tutrice, «le fait que la tutrice nous accompagne dans le déroulement du travail parce que comme ça surgissent de nouvelles idées et manières d'améliorer le travail de groupe»[42]. Cette fois, E5 n'attribue pas directement les propositions à l'initiative de la tutrice mais comme provenant de la coopération avec la tutrice. Et en effet, si nous relisons le dialogue, nous pouvons constater que plusieurs aspects du travail de la tâche ont été abordés et que plusieurs résolutions ont été prises à ce sujet, en coopération avec la tutrice. E5 a probablement senti une avancée dans le travail au cours du dialogue. Le dialogue n'est alors pas seulement une conversation, c'est une interaction au cours de laquelle un travail effectif d'organisation de la pensée orientée vers le travail est produit. E5 termine: «j'ai senti un soulagement d'avoir été présente à ce cours (SIC), de voir mon travail avancer…»[43]. Elle continue sa phrase sur une certaine tension dans le besoin de contrôler la gestion de son temps. E5 montre l'importance des OT pour l'image qu'elle a d'elle-même, une image de personne organisée, pour le bénéfice obtenu par la coopération avec la tutrice, pour le travail

[42] « acompanhar no desenrolar do trabalho, porque assim surgem novas ideias e formas de melhorar o trabalho de grupo »

[43] «Senti um certo alivio por ter estado presente na aula, pelo facto de ver o meu trabalho a avançar...»

qu'elle effectue dans le temps qu'elle n'interagit pas avec la tutrice. E5 trouve sa motivation dans l'interaction qui existe dans les OT mais aussi dans les moments «hors contact» de l'OT. Le temps de présence lors de l'attente de la tutrice n'est pas une contrainte mais un moment bénéfique dans son organisation. E5 trouve des raisons d'entrer en action en s'autorégulant et pas toujours grâce à l'action directe de la tutrice.

8.2.1.4. Compte rendu de la session G15073

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E5

	E1	**E5**					
Occurrences	**E1 n'a pas remis de compte rendu de G15073**		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
			0	0	0	0	
			Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**	
			0	0	OT2	0	
			Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
			OT1	0	0	0	0

E5 montre une nouvelle fois l'utilité des OT et l'importance d'une évaluation extérieure de son travail faite par la tutrice. E5 montre que la régulation de son propre travail dépend aussi en partie de l'avis et des prescriptions de la tutrice, voire de la soumission à la tutrice : «ça me permet de faire des activités proposées par la tutrice comme ça s'est produit pour le travail de groupe»[44]. Jusqu'à présent, E5 a montré qu'elle sait s'autoréguler et motiver sas actions, mais aussi qu'elle reste dépendante d'une validation de la tutrice.

8.2.1.5. Compte rendu de la session G16082

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E1 et E5

	E1	**E5**

[44] « permite-me desenvolver actividades propostas pela professora como tem vindo a ser o trabalho de grupo »

Occurrences		Scén	Obj.	Op.	Int.			Scén	Obj.	Op.	Int.	
		0	0	0	0			0	0	0	0	
		Rep.	Hab	Mod.	Enc.			Rep.	Hab	Mod.	Enc.	
		0	0	0	0			0	0	OT.1	Port 1	
		Sat.	Ids.	Ef.	Monit.	SEP		Sat.	Ids.	Ef.	Monit.	SEP
		0	0	0	Tâ3 + OT1	0		0	0	0	OT2	

E1 commence par une séquence descriptive de ce qui a été découvert en travail indépendant. Elle reprend encore la question des ressources en français et, si elle n'apporte rien à ce qu'elle a déjà dans les premiers comptes rendus, elle le renforce. Elle met en avant une nouvelle proposition de la tutrice, source du prochain pas dans son activité de la tâche. Elle évalue aussi la situation du travail de la tâche et la juge « sur la bonne voie ». Enfin, elle profite du reste du temps de l'OT pour travailler. A ce stade du semestre nous voyons qu'E1 observe l'évolution de son travail, élément de monitoring important pour l'autorégulation. A aucun moment de ce compte rendu E1 ne fait référence explicitement à sa motivation. Cependant, elle donne une idée organisée et optimiste de son travail. Elle a même déjà fait l'évaluation des prochains pas dont elle se sent à la hauteur car elle juge la prochaine étape comme « pas difficile ». En somme, elle fait un bilan positif de sa situation dans la tâche. E1 montre qu'elle est consciente de différents aspects de la démarche d'apprentissage. Elle prend en compte les « influences » venues de son environnement d'apprentissage, elle se les approprie (elle ne se sent pas la nécessité d'en faire directement référence mais nous voyons qu'elle les a utilisées), elle prévoit des objectifs, «le prochain pas…»[45] et opérationnalise ce qui est prévu, «nous avons déjà commencé à écrire»[46], les évalue dans leur faisabilité.

Quant à E5, elle émet des considérations générales sur l'utilité des OT, de leur importance pour améliorer certains aspects. Elle parait encouragée surtout par le modèle de tutorat adopté car elle dit l'importance des idées apportées par la tutrice. Son compte rendu fait référence à la tutrice, à tous les moments liés à une avancée du travail, un peu

[45] «o próximo passo»

[46] «já começamos a escrever»

comme si l'évolution du travail dépendait beaucoup de la tutrice. Alors qu'E1 s'auto-observe, E5 semble avoir besoin de la validation de la tutrice pour évaluer son propre travail. E5 dit : «je trouve très important ce type de dialogue avec l'enseignante, parce que ça me permet d'avoir une certaine conscience de si je travaille bien ou pas, bien que j'ai toujours présent à l'esprit que je peux toujours améliorer mon travail»[47]. E5 s'observe à travers les interventions de la tutrice, mais cela montre qu'elle sait où trouver un appui pour expertiser son travail et se conscientialiser. La tutrice, conformément au modèle de tutorat choisi, apporte de quoi rendre l'apprentissage des étudiantes réflexif. E5 réfléchit sur la possibilité de pouvoir améliorer son travail.

8.2.1.6. Compte rendu de la session G17089

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E1.

<table>
<tr><td></td><td colspan="6">E1</td><td>E5</td></tr>
<tr><td rowspan="10">Occurrences</td><td></td><td>Scén</td><td>Obj.</td><td>Op.</td><td>Int.</td><td></td><td rowspan="10">E5 n'a pas remis de compte rendu de G17089</td></tr>
<tr><td></td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Rep.</td><td>Hab</td><td>Mod.</td><td>Enc.</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>0</td><td>TI1</td><td>0</td><td>0</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Sat.</td><td>Ids.</td><td>Ef.</td><td>Monit.</td><td>SEP</td></tr>
<tr><td></td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>OT1
TI1</td><td>0</td></tr>
</table>

E1 fait d'abord le point des avancées du travail et de l'occupation du temps de l'OT «hors contact». E1 reprend un échange qu'elle a eu avec la tutrice au cours du dialogue. A la demande de justification d'une activité, E1 dit que le choix de son activité lui vient d'une habitude prise dans l'enseignement secondaire. Du point de vue motivationnel, nous pouvons dire qu'elle montre qu'elle a gardé une habitude, qu'elle assume ce modèle qu'elle a vécu et qui lui sert encore de point de départ pour une action. Dans ce compte rendu, E1 fait aussi état de l'évolution du travail commencé en classe et à terminer en travail indépendant. Les étudiantes ne commencent pas un

[47] «Acho muito importante este tipo de diálogo com a professora, porque me permite ter uma certa consciência se estou a trabalhar bem ou não, apesar de eu ter sempre presente que posso sempre melhorar o meu trabalho »

nouveau cycle comme s'il n'y avait pas eu d'autres cycles scolaires avant. Elle s'autorégule aussi utilisant l'expérience qu'elle a déjà de stratégies d'apprentissage.

8.2.1.7. Compte rendu de la session G18095

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E1 et E5

	E1						E5					
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**			**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
		0	0	0	0			0	0	0	0	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			**Rep.**	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	0	0			0	0	OT3	0	
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		**Sat.**	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
		0	0	0	OT1	0		0	0	0	0	0

E1 dit que l'orientation qu'elle a reçue est positive puisqu'elle est ressortie de sa session d'OT avec moins de questions. Ses doutes ont été clarifiés et des idées pour son portfolio. A noter au passage qu'elle écrit « j'ai retenu des idées pour ce portfolio»[48]. Le démonstratif « ce » charge le portfolio d'un sens péjoratif. Le portfolio ne semble pas être un élément motivant pour E1.

Quant à E5, elle réitère les avantages des OT : importance de l'évaluation. Ici elle assume comme important à ses yeux le rôle de la tutrice en tant qu'évaluatrice, «le fait que la tutrice dise si nous travaillons bien ou mal constitue un facteur très important pour moi»[49]. Bien ou mal, la vision des résultats est duelle selon E5.

8.2.1.8. Conclusion : G1, un groupe entreprenant

Pour conclure cette partie sur G1, nous pouvons dire que la catégorie Projet a été mise de côté dans les comptes rendus des étudiantes E1 et E5. Lorsque les étudiantes

[48] «sempre fiquei com mais ideias para este portfolio»

[49] « o facto de a professora dizer se estamos a trabalhar bem ou mal, o que constitui um factor muito importante para mim »

parlent de l'évolution du travail et de ce qu'il reste à faire, nous voyons qu'elles s'expriment en termes d'autorégulation. Nous avons vu qu'E1 et E5 rédigent leurs comptes rendus dans le sens d'un apprentissage réfléchi et contrôlé. Nous pouvons dire aussi qu'E5 souligne systématiquement l'importance du rôle de la tutrice et de l'OT en général. Par suite, la tutrice et l'OT en général ont une influence dans ses activités ou stratégies mais aussi à un niveau plus personnel d'image de soi. Quant à E1, elle réfléchit en termes d'importance stratégique et méthodologiques les influences reçues dans l'interaction avec la tutrice. Nous avons vu des évolutions manifestes dans le discours des étudiantes et des actions comme conséquence des dialogues avec la tutrice.

Globalement, E1 et E5 posent leur apprentissage en des termes qui montrent un degré d'autorégulation important. Sans aborder explicitement la thématique motivation, elles montrent un comportement proactif à tout moment, qu'elles se motivent même sans incitation de la tutrice. Cependant E5 présente des caractéristiques d'une apprenante nécessitant souvent de la validation de la tutrice pour plus de sûreté. Cela peut relever d'un manque d'assurance ou d'un perfectionnisme.

8.2.2. G2 (E2+E6+E10)

E2 a remis 6 comptes rendus, E6 a remis 2 comptes rendus dont un vide au niveau de l'analyse de ce qui a été fait dans le dialogue d'OT correspondant, et E10 n'a remis aucun compte rendu. Ceci explique pourquoi l'analyse des comptes rendus de G2 est plus courte que l'analyse de G1 bien que le groupe contienne un membre de plus.

8.2.2.1. Compte rendu de la session G21055

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E2.

<table>
<tr><td></td><td colspan="6">E2</td><td>E6</td><td>E10</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Occurrences</td><td></td><td>Scén</td><td>Obj.</td><td>Op.</td><td>Int.</td><td></td><td rowspan="5">E6 a remis un compte rendu vide</td><td rowspan="5">E10 n'a pas participé à G21055</td></tr>
<tr><td></td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Rep.</td><td>Hab</td><td>Mod.</td><td>Enc.</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Sat.</td><td>Ids.</td><td>Ef.</td><td>Monit.</td><td>SEP</td></tr>
</table>

		0	0	0	OT1	0		

En termes d'analyse, E2 rapporte que l'OT lui a paru «productive» car l'OT a permis de faire avancer le travail de la tâche. L'OT a donc servi de point d'appui à l'action des étudiantes.

8.2.2.2. Compte rendu de la session G23062

(G2 ne s'est pas présenté à la 2ème série d'OT, (voir annexe 4):

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E2.

	E2						E6	E10
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**		**E6 n'a remis de compte rendu de G23062**	**E10 n'a pas participé à G23062**
		0	0	0	0			
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			
		0	0	0	0			
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		
		0	0	0	Tâ1	0		

Même remarque que dans le compte rendu précédent sur l'utilité de l'OT dans l'avancée du travail. E2 ajoute que les OT sont d'une grande aide car elles permettent une amélioration des comptes rendus et du travail indépendant. Les comptes rendus et les dialogues d'OT et l'OT donnent l'occasion à E2 de s'organiser, de penser son travail et de travailler. E2 trouve de la motivation dans les sessions d'OT pour se réguler et entrer en action.

8.2.2.3. Compte rendu de la session G24071

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E2.

	E2						E6	E10
Occurrenc		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**		**E6 n'a remis de compte rendu de G24071**	**E10 n'a pas participé à G24071**
		0	0	0	0			
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			

		0	0	OT1	0			
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		
		0	0	0	Ot1	0		

Les thématiques traitées dans le dialogue sont : Tâ, TI. E2 traite, en plus des thématiques communes à celles traitées dans le dialogue, la thématique OT dans son compte rendu.

E2 dit que la tutrice a donné des orientations qui vont permettre une meilleure organisation du groupe. Dans G24071, la tutrice demande le plan de l'exposé de G2 pour le plus tôt possible afin de prévoir une date de présentation. Dans G23062, elle avait demandé le plan afin de connaître le contenu l'exposé. Autrement dit, E2 ne donne pas la même importance au plan que la tutrice. La tutrice voit dans le plan une stratégie pour connaître l'organisation de l'exposé et gérer le temps, E2 voit le plan comme une stratégie d'organisation du groupe. Mais E2 montre qu'elle réfléchit sur l'intervention de la tutrice dans le travail de la tâche. L'interaction avec la tutrice a un effet sur le discours de l'étudiante.

8.2.2.4. Compte rendu de la session G26081

(G2 n'a remis aucun compte rendu de G25077,(voir annexe 4):

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E2.

	E2						**E6**	**E10**
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**		**E6 n'a pas participé à G260811**	**E10 n'a pas remis de compte rendu de G26081**
		0	0	0	0			
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			
		0	0	OT2	0			
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		
		0	0	0	OT1	0		

Ce compte rendu contient une longue séquence sur les OT et les dialogues d'OT. Dans un premier temps E2 expose les avantages d'une OT, «mieux connaître nos failles

au niveau du français, nous permettre d'améliorer nos comptes rendus, le travail indépendant et le travail de groupes»[50]. Dans un deuxième temps, E5 critique le caractère obligatoire et hebdomadaire des OT imposé par la tutrice. Enfin, elle explique pourquoi elle trouve les dialogues avec la tutrice motivants : «dans ce dialogue j'apprends les meilleures manières d'organiser le portfolio, comment organiser mon travail indépendant, ça me fournit des suggestions de possibilités de travail indépendant»[51]. E2 ajoute que ce type de dialogue la motive car cela l'incite à faire plus en travail indépendant, «seule façon d'atteindre les objectifs de l'UE de français».

Dans cette argumentation, E2 montre qu'elle sait où trouver une motivation et aller à sa rencontre est une preuve d'auto-motivation. En termes de modèle de tutorat, le compte rendu d'E2 est important, il confirme le travail de conseil de la tutrice et son importance pour la motivation et l'autorégulation des étudiantes. La critique émise par E2 montre aussi que l'autonomie d'E2 passe par une plus grande liberté et une autre gestion de son temps. En termes de fonctionnement du dispositif, le compte rendu d'E2 montre la contradiction entre un modèle qui peut mener à l'autorégulation mais qui est entravé ou se contredit de par la fréquence hebdomadaire qu'impose la tutrice. Par ailleurs, E2 montrant parfois qu'elle n'est pas encore si autorégulée qu'elle pourrait se passer du tutorat, nous pouvons supposer que la contrainte posée par le caractère obligatoire de l'UE est la preuve que l'autorégulation que cherche à donner le tutorat est un objectif valable. Le tutorat tel que la tutrice le mène prend bien en compte le fait que l'autonomie est un objectif et qu'elle est encore un moyen qui est encore en construction.

8.2.2.5. Compte rendu de la session G27088

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E2.

	E2	**E6**	**E10**

[50] «conhecer melhor as nossas falhas ao nível do francês, permitindo-nos também melhorar os relatórios, os trabalhos independentes e os trabalhos de grupo»

[51] «nesse diálogo aprendo as melhores formas como organizar o portefólio, em como organizar o meu trabalho independente e fornece-me mais sugestões de hipóteses de trabalho independente»

Occurrences		Scén	Obj.	Op.	Int.		E6 n'a pas remis de compte rendu de G27088	E10 n'a pas remis de compte rendu de G27088
		0	0	0	0			
		Rep.	Hab	Mod.	Enc.			
		0	0	TI1	0			
		Sat.	Ids.	Ef.	Monit.	SEP		
		0	0	0	Tâ.1	0		

E2 explique pourquoi G2 a décidé de changer de type d'exposé : elles veulent un modèle plus captivant pour le public et plus facile à comprendre. Dans G27088, E2 et E6 donnent des explications un peu différentes. Elles expliquent que le nouveau modèle va leur faciliter la compréhension grâce à des graphiques, mais E2 et E6 expliquent aussi que la préparation d'un documentaire, modèle initialement prévu, est trop longue pour le temps qu'elles ont. Les étudiantes adaptent leurs stratégies et leurs activités de préparation et de planification de la tâche en fonction des moyens dont elles disposent. Elles s'autorégulent sans intervention de la tutrice.

Enfin, dans son compte rendu, E2 fait référence à un document d'appui au travail indépendant donné par la tutrice. E2 a l'intention de s'en servir pour développer ses capacités en français. E2 a recours à des fiches données par la tutrice. Dans G27088, la tutrice propose effectivement un ensemble de fiches d'appui. E2 sent des difficultés à organiser son travail indépendant et reçoit les propositions de la tutrice.

8.2.2.6. Compte rendu de la session G28094

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E2 et E6.

	E2						E6						E10
Occurrences		Scén	Obj.	Op.	Int.			Scén	Obj.	Op.	Int.		E10 n'a pas remis de compte rendu de G27088
		0	0	0	0			0	0	0	0		
		Rep.	Hab	Mod.	Enc.			Rep.	Hab	Mod.	Enc.		
		0	0	Tâ1	0			0	0	0	0		

		Sat.	Ids.	Ef.	Monit.	SEP		Sat.	Ids.	Ef.	Monit.	SEP	
		0	0	0	OT1 +Tâ2			0	0	0	Tâ.1		

E2 dit que le groupe a demandé un changement de date d'exposé, ce que la tutrice a concédé. Le changement est dû à une réflexion du groupe sur leur emploi du temps chargé. Dans un deuxième temps, E2 réfère que le temps en plus dont elles vont ainsi disposer sera aussi utilisé pour mieux préparer encore l'exposé déjà terminé, comme une promesse, car la tutrice «attendait plus» d'elles dit E2. En même temps que la tutrice laisse le groupe gérer son temps, la tutrice se voit renvoyée à sa fonction enseignante, celle qui juge et évalue le travail et les étudiantes. E2 montre de l'autorégulation et en même temps une dépendance du regard de la tutrice. Ce dernier phénomène s'explique aussi en partie par le dernier segment du compte rendu, où E2 dit que la tutrice a corrigé des points de langue dans le travail des étudiantes, ce qui n'apparaît pas du tout dans G28094. Par contre, dans G28094, la tutrice fait preuve d'autorité, de décision arbitraire, comme nous l'avons montré dans l'analyse du dialogue. A cela, E2 ne fait pas référence, mais elle aura éventuellement intégré le modèle de la tutrice qui garde en partie le contrôle sur le travail.

Quant à E6, elle fait la même remarque sur le changement de date d'exposé et évoque pour cela le même argument qu'E6. Le groupe montre qu'il a pris une décision collective sur son travail et sur les capacités individuelles de chacune. L'autorégulation du groupe est faite en collectif. Elle est réfléchie et motivée par d'autres engagements, celui de faire encore mieux, celui d'équilibre la charge de travail sur plusieurs UE.

8.2.2.7. Conclusion : G2, une apparente indépendance

A partir de la perception qu'E2 a des OT, nous avons vu que la tutrice semble tenir une place importante dans les OT. Elle est la personne ressource, ressource pour les stratégies, pour le matériel, pour les conseils. Parfois elle est sollicitée dans le sens «enseignante». Elle paraît alors être en contradiction avec le dispositif, par l'organisation hebdomadaire des sessions d'OT et par le modèle de tutorat qu'elle ne respecte pas toujours.

E2 fait comprendre son souhait d'avoir plus d'indépendance. Elle montre qu'elle connait le programme de l'UE, qu'elle sait se fixer des objectifs et la façon de les atteindre. Elle reste en même temps dépendante des décisions de la tutrice. Alors qu'E1 et E5 transformaient les contraintes du dispositif en un bénéfice pour leur travail, E2 vit la contrainte comme une gêne bien qu'elle sache effectuer des activités pour mettre à profit le temps des OT qui ne sert pas à l'interaction avec la tutrice.

Nous avons de faibles indices de réflexion chez E6 et E10 et donc il serait imprudent de porter des jugements sans fondement. Les étudiantes sont présentes aux OT mais leur participation active dans les interactions avec la tutrice est plus faible que celle d'E2, surtout pour E10 qui maintient sa part du travail de la tâche grâce au soutien de ses collègues. E10 est absorbée par son travail de salariée et l'autorégulation à l'apprentissage du français peu mise en évidence. E6 n'a remis qu'un compte rendu de dialogue, mais cela peut être attribué au fait qu'elle ne ressent pas le besoin de rendre compte de ce qu'elle fait, qu'elle ne sait pas le faire ou ne veut pas le faire, une étudiante qui aurait mérité plus d'attention à ce niveau de régulation.

Nous sommes en présence d'un groupe qui ne fonctionne pas comme un trinôme devant la tutrice mais qui prend des décisions en groupe. En apparence, les étudiantes ne semblent pas trouver nécessaire la même fréquence de tutorat que les autres groupes mais d'un autre côté, le groupe a besoin de référence académique et de l'aide de la tutrice sur bien des points.

8.2.3. G3 (E3+E9)

8.2.3.1. Compte rendu de la session G31056

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E3 et E9.

	E3					E9				
Occurrences	**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
	0	0	0	0		0	Tâ1	0	0	
	Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**		**Rep.**	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**	
	0	0	Tâ1+ OT1	0		0	0	Tâ1	0	

		Sat.	Ids.	Ef.	Monit.	SEP		Sat.	Ids.	Ef.	Monit.	SEP
		Tâ1	Port.1 +tâ1	0	Tâ2+ FLE 1	0		0	0	0	Tâ3	0

E3 est la seule étudiante qui fait référence à l'enregistrement des dialogues d'OT et au but de cet enregistrement. Nous verrons par la suite l'utilité de cette information. E3 évoque par ailleurs un moment de l'interaction où la tutrice s'étonne de la similitude des comptes rendus de cours d'E3 et d'E9. Si E3 sent le besoin de reparler de cet instant de G31056, cela peut s'expliquer par le concept du soi. Le soi, nous l'avons vu est un principe régulateur des comportements et s'il existe un décalage entre l'image de soi actualisée et le soi idéal, le respect qu'E3 veut qu'on lui porte peut être mis en question. C'est pourquoi il n'est pas surprenant qu'E3 revienne sur un point qui semble capital pour l'image de soi, surtout si elle sent que la tutrice n'a pas été convaincue lors de l'interaction en question. Elle peut sentir son image de soi altérée et peu cohérente avec l'image qu'elle avait avant l'interaction. Convaincre la tutrice serait comme récupérer l'image de soi.

Dans le quatrième segment, E3 énumère les thèmes de culture pouvant faire objet d'étude dans le cadre de la tâche. E3 dit qu'elle et sa collègue ont exposé les thèmes qu'elles avaient choisis. Dans le dialogue, nous pouvons observer que seul un thème est mentionné puis que c'est le refus de la tutrice qui oblige en quelque sorte à indiquer d'autres thèmes possibles.

Le fait de ne pas reproduire exactement l'ordre des faits tels qu'ils sont observables dans le dialogue peut signifier deux choses : premièrement, E3 ne donne pas tellement d'importance à l'ordre des échanges du dialogue, elle avait déjà en tête tous les thèmes, peu importe si elle commence par l'un ou l'autre, l'important est de montrer qu'elle a réfléchi et proposé des thèmes. L'ironie de la tutrice à l'annonce du thème Mickey ne l'a pas affectée. Ou deuxièmement l'ironie de la tutrice que nous avions notée à l'égard d'E3 a eu un effet sur E3. E3 a été affectée par l'ironie de la tutrice et tient à modifier ce sentiment. L'image de soi d'E3 doit retrouver sa cohérence, un peu comme dans la situation expliquée ci-dessus à propos de la mise au point sur la collaboration avec E9. Alors si E3 nie les faits tels qu'ils se sont déroulés, c'est peut-être qu'elle réécrit ce moment de son passé récent afin de modifier la perception que peut en avoir gardé la tutrice et ainsi pouvoir penser que son image de soi est rétablie. Il

semble que la motivation d'E3, malgré une certaine déstabilisation, n'a pas été affectée par le ton de la tutrice, comme le montrent les citations extraites de la suite du compte rendu : «nous avons bien aimé l'idée et nous allons commencer tout de suite à travailler»[52], «pendant ce cours je me suis sentie déjà plus motivée et avec l'envie de travailler désormais»[53]. E3 peut aussi ne pas vouloir se référer à des moments du passé qu'elle a sentis comme désagréables ou qu'elle ne juge pas nécessaire de redévelopper pour garder la face.

E3 renvoie le choix final du thème à la logique de la tutrice, un thème qui corresponde au programme de l'UE. Pour le reste de l'interaction, E3 se montre satisfaite d'avoir reçu l'aide de la tutrice. Elle dit que G3 a demandé de l'aide et l'a reçue. E3 montre qu'elle a réfléchi à la tâche et que la tutrice est une aide importante, qu'elle sait où trouver une aide pour se réguler.

E9 procède de la même façon qu'E3 pour expliquer la situation du choix du thème de culture, elle montre que les thèmes n'ont pas été improvisés mais sont le fruit d'un travail commun. Les thèmes qu'elle évoque ne sont pas tous exactement les mêmes que ceux exposés par E3. Ce qui nous conduit à penser non pas qu'il existe des mensonges ou des fantaisies de dernière minute, mais une approximation dans le discours, que ce soit sur l'ordre des échanges de l'interaction ou sur les thèmes. Les propositions des étudiantes n'étaient pas fixées.

Cependant E9 justifie le choix du thème Mickey pour la tâche. Elle confirme que ce thème est le premier proposé et leur préféré et tente de justifier, de démontrer le bien fondé de leur choix. En même temps qu'elle accepte l'idée que ce thème est moins intéressant au regard du programme de l'UE, elle soutient que G3 préfère le thème Mickey et que leurs collègues de classe seraient plus captivées par ce thème. Le moment de l'interaction avec la tutrice a donc eu un effet même s'il a produit une certaine contrariété. En montrant que la proposition du thème avait une justification, E9 se dégage de la situation de refus de la tutrice et n'assume pas la décision de la tutrice comme étant la meilleure.

[52] « Nós gostamos da ideia e vamos já começar a trabalhar »

[53] « Nesta aula já me senti mais motivada e com mais vontade de trabalhar daqui para a frente. »

E9 termine son compte rendu sur une note enthousiaste, « Dans ce cours nous avons déjà commencé à planifier notre travail, et nous avons déjà pas mal d'idées»[54], «Nous voulons faire un bon travail, captivant et intéressant.»[55]. L'épisode précédent est clos, la motivation est présente.

Même si les comptes rendus des 2 étudiantes ont été rédigés séparément nous notons une similitude dans l'ordre et les impressions ressenties face à l'interaction avec la tutrice. Ceci suggère que la régulation de leur apprentissage peut être envisagée à deux. Toutefois, E9 montre aussi qu'elle se régule sur des critères méthodiques. Elle a accepté que le thème soit un choix fait en fonction du programme et qu'elle peut prévoir désormais un objectif de travail. A travers cet épisode, nous voyons aussi que le tutorat n'élimine pas un rapport de force qui existe entre étudiants et institution. Au contraire, nous pouvons observer la relation de pouvoir qui existe entre tutrice et étudiantes. Ce rapport qui arrive à un stade de conflit latent fonctionne presque comme un défi pour les participants à la situation d'apprentissage. Le tutorat n'est donc pas nécessairement pacifique mais il doit rester constructif.

8.2.3.2. Compte rendu de la session G34067

(E3 et E9 n'ont pas participé à la deuxième et à la troisième session de tutorat, voir annexe 4)

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E3 et E9.

	E3						**E9**					
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**			**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
		0	0	0	0			0	FLE 1	0	0	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			**Rep.**	**Hab.**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	0	0			0	0	0	0	
		Sat. (-)	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		**Sat.**	**Ids**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**

[54] « Na aula começamos já a planificar o nosso trabalho, e já temos bastantes ideias. »

[55] « Querermos fazer um bom trabalho, cativante e interessante. »

		OT1	Tâ1	0	OT2	0		0	0	0	Tâ3+FLE 1+OT1	0

E3 transmet une appréhension, celle de devoir terminer le travail pour une date fixée, malgré la charge de travail. E3 rapporte aussi un échange avec la tutrice qui, après avoir entendu les causes de démotivation d'E3, l'a incitée à trouver une résolution du problème en en cherchant la source puis en formulant une solution. La tutrice sait qu'elle avait évoqué une solution par ailleurs. Dans le dialogue E3 reprend la solution à son compte. La tutrice n'est là que pour valider la solution. E3 a assimilé la suggestion de la tutrice. Elle montre aussi que le groupe a déjà progressé.

Dans son compte rendu, E3 montre aussi, par son mécontentement, un dysfonctionnement de l'OT qui a fait que G3 n'a pas eu le temps de bénéficier de l'OT3. La présence de tous les groupes à chaque OT conditionne le temps imparti à chaque groupe. E3 parle aussi de leur angoisse, la sienne et celle d'E9, devant la quantité de travail qu'elle dit avoir. Finalement E3 mentionne la séquence où la tutrice cherche à savoir si E3 a retrouvé sa motivation. E3 explique que la gestion du temps était le problème devant autant de travail. E3 régule son discours et son travail. Comme E5, l'aspect affectif semble faire partie des éléments d'autorégulation qu'elle utilise dans son apprentissage.

Quant à E9, elle dit G3 enfin plus motivé pour la tâche, grâce à la nouvelle gestion du temps. Elle parle au pluriel et explique l'excès de travail pour l'ensemble de la discipline et la décision d'élaborer une planification afin de trouver une organisation. Quand E9 dit « nous avons décidé », elle ne précise pas que l'idée formulée dans l'interaction est d'E3. Cela ne signifie forcément pas qu'elle vient de s'approprier une initiative qui n'est pas la sienne mais qu'elle parle au nom du binôme, un binôme à une voix. Nous voyons un signe de motivation dans le compte rendu d'E9 car l'interaction va donner lieu à des actions modifiant l'environnement d'apprentissage.

En fait, E9 parle du groupe alors qu'E3 parlait uniquement en son nom. E9 pense, comme E3 que dans le futur, grâce à cette résolution, elle travaillera mieux. E9 parle de la réalisation du travail et d'un consensus, probablement entre elle et E3.

E9 termine son compte rendu de cette façon: «Le cours a été assez productif»[56]. Ce qu'elle nomme «cours», c'est l'OT. Ceci témoigne d'une intégration incomplète des éléments de dispositif.

8.2.3.3. Compte rendu de la session G35074

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E3 et E9.

	E3						E9					
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**			**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
		0	0	0	0			0	Tâ 1	0	0	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			**Rep.**	**Hab.**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	Port. 1+TI 1	0			0	0	Tâ 1	0	
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		**Sat.**	**Ids**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
		0	0	0	0	0		0	TI 1	TI 1	TI 1	0

Selon E3, l'entretien avec la tutrice permet de voir, à partir des comptes rendus, ce qui est à améliorer. E3 dit aussi que la tutrice «a donné quelques indications sur comment occuper notre temps libre»[57]. E3, comme d'autres étudiantes nous l'avons vu, n'est pas habituée au TI, mais elle sait maintenant qu'elle a recours à la tutrice comme personne ressource pour pouvoir se réguler. E3 et E9 n'ont pas attendu les conseils de la tutrice pour travailler mais le travail effectué n'était pas un travail d'une apprenante autorégulée au vu de l'expertise et des conseils de la tutrice dans G35074.

E9 reprend un des points auxquels elle semble attacher de l'importance. Elle dit ici ce qu'elle n'a pas dit lors de la session d'OT. L'évaluation que fait la tutrice de l'une des activités de TI d'E9 parait injuste à E9, même si elle affirme au segment suivant qu'elle comprend le point de vue de la tutrice. «Je trouve que je tente de m'impliquer pour réussir à me sentir à l'aise en cours, et après, quand ce que je fais n'est pas ce qui

[56] «A aula foi bastante produtiva»

[57] deu algumas indicações sobre de como preencher o nosso tempo livre

est attendu je sens de l'injustice»[58]. Ce qui dérange E9 n'est peut-être pas tant la critique d'avoir fait ce qui n'est pas demandé que d'avoir été critiquée alors qu'elle s'implique dans les cours. Ce qui est en jeu une fois de plus est l'image de soi, l'étudiante n'aime pas se sentir remise en question. En termes de motivation et de régulation, ce passage montre que l'interaction avec la tutrice mène E9 à réfléchir à ses activités.

Malgré ces contrariétés, E9 continue son compte rendu avec plusieurs segments où elle exprime une volonté ferme de travailler «J'ai l'intention de continuer à travailler à la maison, et continuer au même rythme»[59], et une formule d'automotivation : «Notre travail est sur la bonne voie, et nous avons de plus en plus d'idées pour la présentation. J'ai l'intention de faire un bon travail qui puisse dépasser mes attentes»[60] Les remarques de la tutrice ne démotivent pas l'étudiante, dans son discours au moins.

8.2.3.4. Compte rendu de la session G36078

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E3 et E9.

	E3						E9					
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**			**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
		0	Tâ1	0	0			0	0	0	0	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			**Rep.**	**Hab.**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	0	Tâ 2			0	0	0	Fr 1	
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		**Sat.**	**Ids**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
		0	0	0	0	0		0	FLE 1	0	FLE 3+ OT 2	0

Le premier segment du compte rendu d'E3 contient un segment narratif puis l'expression d'un accord sur une proposition faite par la tutrice lors de l'interaction. E3 dit que G3 approuve la proposition de la tutrice. Le deuxième segment qui est une suite

[58] « Acho que me tento empenhar para me conseguir sentir a vontade na aula, e depois, quando o que faço não é o pretendido sinto-me um pouco injustiçada »

[59] « Pretendo continuar a trabalhar em casa, e continuar com o mesmo ritmo »

[60] « O nosso trabalho já está encaminhado, e cada vez temos mais ideias para a apresentação. Pretendo fazer um bom trabalho, que consiga superar as minhas expectativas»

du premier est une déclaration d'intention dont on se demande si elle est adressée d'E3 à elle-même ou si elle est adressée à une potentielle lectrice, la tutrice elle-même, dans une tentative de montrer que G3 fournit des efforts et se montre volontaire : «et nous allons nous impliquer fortement pour que notre effort soit reconnu à travers le travail final»[61]. Dans ce segment, c'est presque un défi que lance E3. Un défi à elle-même et à la tutrice. E3 se donne du courage et montre à la tutrice qu'il n'y aura pas de raisons de critique. Plus que l'effort pour une performance, E3 a un besoin de reconnaissance. Enfin, E3 montre sa motivation : «Pour la prochaine fois nous voulons déjà montrer du travail fait»[62]. Tout le compte rendu d'E3 va dans le sens d'exhiber de la force de volonté et de travail. E3 est motivée par les suggestions de la tutrice.

E9 fait une sorte de bilan de son travail, donnant une appréciation : «je travaille bien en cours de français, j'essaie toujours de participer»[63] et expliquant la quantité de travail déjà réalisé : «quant aux comptes rendus je les ai tous faits»[64], «j'ai pas mal produit de travail à la maison»[65]. E9 travaille l'image de soi, donne une appréciation qualitative avec pour base la quantité. Elle juge son travail satisfaisant et dans le segment suivant elle explique pourquoi tout ce qu'elle fait est valable : «Chaque travail réalisé est un pas de plus que nous faisons en langue. C'est pour notre bien, c'est pour ça que je crois que nous devons être conscientes que ce n'est pas une perte de temps»[66]. Ceci semble être une réponse à la tutrice qui dit dans G36078 que « faire seulement de la grammaire » et n'a pas le temps de terminer sa phrase car E9 l'a interrompue pour lui signaler qu'elle, E9 a dû préparer des tests pour d'autres disciplines.

Elle explique ensuite pourquoi elle se sent motivée : « parce que je trouve que je fais un bon travail, mes activités sont plus organisées et je réussis déjà mieux à gérer

[61] «e vamos empenhar-nos imenso para que o nosso esforço seja reconhecido através do trabalho final»

[62] «Para a próxima OT queremos já mostrar algum do nosso trabalho»

[63] « estou a trabalhar bem nas aulas de francês, tento sempre participar »

[64] « quanto aos relatórios tenho feito todos »,

[65] « tenho produzido bastantes trabalhos em casa »

[66] «Cada trabalho realizado é mais uns passos que estamos a dar para a língua. È para o nosso bem, por isso é que acho que devemos estar conscientes de que não é uma perda de tempo »

mon temps»[67]. Ensuite E9 évalue le travail de la tutrice : «Quant à l'enseignante, j'aime bien son travail, je trouve qu'elle demande beaucoup de nous»[68]. E9 associe sa motivation d'un côté à la satisfaction de voir la qualité de son travail et son organisation s'améliorer, à son autorégulation, mais d'un autre côté à l'incitation de la tutrice. La tutrice est aussi un élément motivateur pour l'étudiante.

Par la suite et comme dans les autres comptes rendus, E9 montre de la volonté à travailler et progresser. Elle ajoute qu'elle a un bon motif pour venir aux OT mais ne développe pas l'idée. Enfin sa détermination est encore exprimée dans le dernier segment qu'elle termine dans une note de confiance en elle-même. E9 a confiance en son travail et place le reste du semestre dans une perspective optimiste.

8.2.3.5. Compte rendu de la session G37084+ G37085 [69]:

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E3 et E9.

	E3						E9					
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**			**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
		0	0	0	0			0	Tâ1	0	0	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			**Rep.**	**Hab.**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	OT2	0			0	0	0	0	
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		**Sat.**	**Ids**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
		0	OT1	0	OT1	0		0	Tâ2	0	0	0

E3 affirme avoir été démotivée dans la première partie de la session d'OT (G37084 et G37085) à cause d'un malentendu entre la tutrice et G3. Le malentendu est finalement résolu et E3 conclut qu'elle a fini plus motivée en sortant de la session. Les

[67] « porque acho que estou a realizar um bom trabalho, acho que as minhas tarefas estão mais organizadas e já consigo gerir muito melhor o meu tempo »

[68] « Quanto a professora estou a gostar do seu trabalho, acho que puxa bastante por nós»

[69] le dialogue de la 3ème série d'OT est composé de deux enregistrements, voir annexe 3

appréciations que fait la tutrice sont mal perçues et démotivent lorsqu'elles sont estimées injustes.

Enfin E3 conclut son compte rendu sur une demande une justification de la part de la tutrice. E3 aimerait que la tutrice explique la présence de l'enregistreur dans les sessions d'OT. Nous rappelons que lors du compte rendu G31056, c'est-à-dire dès le premier compte rendu, E3 rapporte que la tutrice explique l'importance d'enregistrer les dialogues d'OT pour sa recherche. Ceci nous amène à croire qu'E3, pour avoir été déstabilisée par la critique de la tutrice, cherche une faille du côté de la tutrice, un peu comme lorsqu'E9 interrompt la tutrice pour lui dire qu'elle a commis une erreur dans un courriel envoyé quelques jours auparavant. En termes de motivation, nous pouvons dire que les paroles de la tutrice sont souvent reçues comme pouvant être une atteinte à l'image de soi de l'étudiante et que par conséquent, la riposte est une tentative d'atteinte à l'image de soi de la tutrice. E3 et E9 se mettent sur une position de défensive par rapport à la tutrice.

De son côté, E9 formule le même grief qu'E3, mais d'une autre façon. Une nouvelle fois, E9 estime que G3 travaille bien et que la critique est démotivante et explique pourquoi: «Après avoir fait notre enquête l'enseignante a dit que c'était insuffisant. Je ne suis pas d'accord car nous nous sommes efforcées et ensuite nous ne nous sentons pas récompensées»[70]. E9 établit une nouvelle fois le rapport motivation-quantité d'effort auquel elle ajoute récompense. E9 a exposé une conception de la motivation très liée à l'image de soi. Comme E3, lorsqu'elle sent cette image déstabilisée, elle entre dans un processus défensif. Pour E3 et pour E9, les appréciations sont mal venues de la part de la tutrice. Peut-être n'attribuent-elle pas ce rôle à une tutrice.

Pour finir, E9 adresse une exhortation à la tutrice en son nom seulement: «Je crois que l'enseignante devrait mieux comprendre notre côté. Je parle pour moi, je

[70] « Depois de termos feito o nosso inquérito a professora disse que estava bastante insuficiente. Eu não concordo pois nós temo-nos esforçado muito e depois não nos sentimos recompensadas »

trouve que j'ai pas mal travaillé pour la discipline de français»[71]. E9 rappelle à la tutrice qu'elle devrait prendre en compte l'effort lorsqu'elle critique.

8.2.3.6. Compte rendu de la session G38090

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E3 et E9.

	E3						E9					
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**			**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
		0	0	0	0			0	0	0	0	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			**Rep.**	**Hab.**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	0	0			0	0	0	0	
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		**Sat.**	**Ids**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
		Tâ1	0	0	Tâ1	0		Tâ1	Tâ2	0	0	0

Dans le second segment de son compte rendu, E3 évalue l'attitude de la tutrice qui a accepté les justifications pour un report de date d'exposé: «L'enseignante a été très serviable et a été d'accord sur la date». (« A professora foi muito prestável e concordou com a data). Quant à E9, elle dit que G3 a eu une conversation agréable avec la tutrice. G3 a demandé à la tutrice de reporter la présentation du travail à une date ultérieure, ce que la tutrice aurait accepté immédiatement. Dans la transcription du dialogue nous voyons que ce n'est pas sans protester d'abord que la tutrice finit par céder à la demande. E9 affirme ensuite que le travail est « sur la bonne voie »[72], qu'elle se sent plus motivée, que G3 veut faire un bon travail et être original. Pour E3 et E9, la tutrice est encourageante lorsqu'elle est d'accord avec elles. E3 et E9 régulent leur humeur par rapport aux attitudes de la tutrice. Par suite, c'est leur motivation qui s'en ressent. Nous notons une sorte de jeu d'intérêt dans les comptes rendus de G3.

8.2.3.7. Conclusion : G3, des étudiantes impliquées

[71] « Acho que a professora deveria compreender mais o nosso lado. Eu falo por mim, acho que tenho trabalhado bastante para a disciplina de Francês»

[72] O trabalho já está num bom caminho

Pour conclure cette partie sur G3, nous pouvons dire des étudiantes E3 et E9 qu'elles montrent qu'elles réfléchissent à plusieurs niveaux de leur travail, notamment celui des dialogues et celui des activités. Elles sont assidues et s'interrogent sur les interactions verbales qu'elles ont avec la tutrice. Elles réagissent toutes deux aux critiques de la tutrice. Dans les dialogues, elles rient et ripostent par des remarques, parfois hors sujet comme c'était le cas de l'erreur de portugais commise par la tutrice. Dans les comptes rendus, elles réfléchissent et argumentent, excepté lorsqu'E3 décide de questionner la présence de l'enregistreur. Elles considèrent la critique comme une sorte d'atteinte à l'image qu'elles ont d'elles-mêmes. Dans leurs discours, elles font dépendre leur motivation des interventions de la tutrice. Malgré tout, elles ne renoncent pas au travail. Elles disent parfois perdre de la motivation mais dans la pratique, elles continuent à travailler et disent vouloir s'améliorer. De même elles réfléchissent à leurs démarches d'apprentissage.

Nous avons vu aussi qu'E3 et E9 n'attendent pas l'expertise de la tutrice pour se réguler, mais que l'expertise de la tutrice influe sur leur régulation et leur motivation, provoque des ajustements dans leur régulation et leur motivation. E3 et E9 aiment exercer leur liberté, et elles acceptent les remarques de la tutrice même sans y être disposées, parce ce que c'est la tutrice et qu'il y a des objectifs à respecter. G3 fournit d'autres preuves de volonté d'indépendance car E3 et E9 prennent en charge leur travail même sans incitation de la tutrice, même si par ailleurs elles reconnaissent que la tutrice les pousse à travailler, même si la tutrice juge leur travail pas toujours bien orienté. La confrontation avec la tutrice semble ne pas les atteindre dans leur indépendance, elles continuent à prendre des initiatives. E3 et E9 sont très réactives face à l'expertise et à l'évaluation provenant de la tutrice. Les contraintes exercées sur G3 font osciller la motivation du groupe mais ne la déroutent pas. Elles provoquent des ajustements. E3 et E9 réagissent de manière similaire dans leurs comptes rendus. Elles forment un binôme soudé. Elles sont engagées dans ce qu'elles font, pas toujours avec efficacité, signe d'une motivation que nous pouvons qualifier de forte mais qui manque parfois d'autorégulation. D'une manière qui peut sembler paradoxale, cette implication dont elles font preuve met en évidence un certain manque de pratique du tutorat de la part de la tutrice.

8.2.4. G4 (E4+E11)

8.2.4.1. Compte rendu de la session G41057

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E4 et E11.

	E4					E11
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**		**Le compte rendu d'E11 contient une ligne vide en termes d'analyse de G41057.**
		0	0	0	Tâ 1	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	TI 1+ Mod. 1	TI 1	
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
		0	0	0	0	0

E4 parle de sa motivation. Cette thématique a été traitée dans l'interaction avec la tutrice. E4 en rapporte deux points, l'évaluation et l'encouragement de la tutrice. Puis elle ajoute d'où vient sa motivation. Elle associe sa motivation au thème de la tâche qu'elle doit réaliser en collaboration avec E11. Enfin elle dit avoir bien aimé les propositions de la tutrice. Le discours d'E4 rend compte d'éléments liés à sa motivation sous l'influence de la tutrice d'une part, à son intérêt personnel d'autre part.

8.2.4.2. Compte rendu de la session G43065

(G4 n'a pas participé à la 2ème série d'OT, c'est pourquoi nous passons de la session 1 à 3):

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E4.

	E4					E11
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**		**E11 n'a pas remis de compte rendu de G43065**
		0	0	0	0	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	OT2	0	
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**

		0	0	0	Tâ 1	0	

E4 relate que G4 parle de la tâche pendant la session d'OT hors contact avec la tutrice. Mais E4 critique le fait que tous les groupes soient en OT ensemble parce qu'en attendant leur tour, ils n'ont pas d'occupations. Finalement elle montre son accord avec la tutrice dans l'évaluation du travail effectué et à corriger. E4 ne se montre pas motivée à s'occuper dans le temps d'OT hors contact même si le binôme auquel elle appartient gère ce temps. La motivation doit aussi venir de l'environnement d'apprentissage, notamment le dispositif. L'intervention de la tutrice sert aussi au monitoring de l'étudiante. La régulation d'E4 parait liée à des conditions externes plus qu'à une volonté propre.

8.2.4.3. Compte rendu de la session G44068

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E4.

	E4					**E11**
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
		0	0	0	0	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	0	0	
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
		0	0	0	TI 1	0

E11 n'a pas remis de compte rendu de G44068

E4 évalue son travail, le trouvant en évolution et possible d'améliorer. Elle affirme: «La motivation pour cette discipline est constante»[73] et termine : «et jusqu'à maintenant je trouve que je travaille bien dans la mesure du possible»[74]. E4 n'évalue pas son travail en fonction d'un cadre fixé, mais dans le cadre de ses possibilités. Elle ne se situe pas par rapport à un programme mais par rapport à ce qu'elle croit pouvoir faire. Elle ne tend pas à mettre son travail en perspective, en fonction du niveau à atteindre stipulé dans le programme d'UE, se montrant encline à l'autorégulation.

[73] «A motivação para esta disciplina continua constante»

[74] «e até agora acho que estou a trabalhar bem dentro do possível»

8.2.4.4. Compte rendu de la session G48091

(E4 et E11 n'ont pas participé à la 5ème et 6ème série d'OT et seule E11, seule participante de la 7ème série, a remis un compte rendu de la 7ème série, mais ce compte rendu ne comporte aucun élément utile à analyse):

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E4.

	E4						E11
Occurrences		Scén	Obj.	Op.	Int.		Le compte rendu d'E11 contient une ligne vide en termes d'analyse de G48091.
		0	0	0	0		
		Rep.	Hab	Mod.	Enc.		
		0	0	0	0		
		Sat.	Ids.	Ef.	Monit.	SEP	
		0	0	0	Tâ 1	FLE 1	

E4 parle du changement de date de présentation du travail de groupe pour une meilleure préparation de l'exposé. Dans l'autre segment, elle se dit démotivée car elle devra subir une évaluation pour laquelle elle ne se sent pas préparée. Le manque de préparation engendre un manque de sentiment d'efficacité et par suite un manque de volonté de s'exposer à un risque. Sur ce point, nous avons vu que la tutrice l'a alertée au cours du dialogue G48091 et qu'E4 dit devoir se préparer pour l'évaluation. Dans le compte rendu comme dans le dialogue, apparait un sentiment d'instabilité due au manque de préparation. Mais l'étudiante ne renvoie pas la responsabilité du manque de préparation à son manque de travail de récupération du travail perdu mais à son absence fréquente aux cours pour raison de santé. Elle ne montre pas qu'elle prend en charge son apprentissage.

L'étudiante veut influencer l'image que la tutrice a d'elle, provoquer une sorte de compassion. Elle tente d'agir sur les éléments extérieurs plus que sur elle-même. Or la tutrice sait que l'étudiante n'a pas essayé de récupérer le temps perdu. E4 se montre démotivée pour l'épreuve alors que l'épreuve pourrait fonctionner comme motivation pour la récupération du travail perdu. Au cours du dialogue il avait semblé que l'étudiante passait du diagnostic, à travers la tutrice, à un engagement. Dans le compte

rendu, E4 montre qu'elle n'a pas passé le stade du manque de préparation et de l'angoisse devant la situation future.

8.2.4.5. Conclusion : G4, une réflexion non exprimée

Pour conclure cette partie sur G4, nous pouvons dire qu'E4 a conscience de certaines de ses limites, et peut-être dans un souci de préserver son image, elle préfère se dire que par rapport à ce qu'elle sait d'elle-même le résultat n'est pas si mauvais à se situer dans le programme de l'UE et s'efforcer de récupérer pour atteindre un niveau plus proche de celui stipulé dans le programme. Le manque d'assurance, le manque de temps et le manque de travail font qu'E4 peut effectivement se sentir démotivée dans les moments difficiles. En termes de régulation, dans son discours, E4 a tendance à se conforter dans sa situation et à ne pas évoluer.

Quant à E11, elle n'a pas produit de comptes rendus consistants. Les deux comptes rendus remis sont sans intérêt pour notre recherche : ils ne consistent qu'en une séquence d'une phrase chacun dont le contenu est un court résumé des thématiques évoquées dans les interactions avec la tutrice, un bref sommaire.

De par les remarques d'E4 et l'absence de remarques d'E11, nous pouvons aussi conclure à un manque d'habitude ou de motivation pour une réflexion sur leur apprentissage.

8.2.5. G5 (E7+E8)

8.2.5.1. Compte rendu de la session G51058

Les comptes rendus d'E7 et d'E8 sont vides en termes d'analyse du dialogue. E7 n'a pas participé au dialogue et E8 ne fait qu'un bref sommaire de l'OT.

8.2.5.2. Compte rendu de la session G53061

Les comptes rendus d'E7 et d'E8 sont vides en termes d'analyse du dialogue. Les comptes rendus sont de brefs sommaire de l'OT.

8.2.5.3. Compte rendu de la session G54070

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E7 et E8.

	E7	E8					
Occurrences	Le compte rendu remis par E7 est vide en termes d'analyse du dialogue.		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
			0	0	0	0	
			Rep.	**Hab.**	**Mod.**	**Enc.**	
			0	0	Tâ 1+ Port. 1+ OT1	0	
			Sat.	**Ids**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
			Tâ 1	0	0	Tâ 2	0

Dans le premier segment, E8 explique son travail de recherche et le justifie : trouver des documents variés pour obtenir un résultat qui ne soit pas monotone. E8 ne dit pas si cette monotonie ressentie est la sienne ou celle du futur public de l'exposé. Mais de toute évidence, E8 parle de motivation et dans ses représentations, elle associe manque de motivation à monotonie et monotonie à manque de diversité. E8 parle aussi de sa satisfaction à avoir trouvé des informations utiles mais aussi à avoir reçu des suggestions de la tutrice.

En ce qui concerne les portfolios, E8 dit que c'est dans l'interaction avec la tutrice qu'elle a compris ce qu'est un compte rendu. Effectivement, le compte rendu de G54070 est très différent des premiers et ne consiste plus uniquement en un sommaire mais aussi en une réflexion sur les apprentissages et l'importance de l'interaction avec la tutrice.

E8 se dit motivée par les OT: «car en plus du fait que c'est un cours où on travaille en groupe, ce que je crois important pour nous, c'est aussi un cours où je me suis sentie motivée»[75].

Finalement, la session d'OT a été motivante en soi et pour le travail de groupe qu'elle peut développer. Nous pouvons observer que chez E8, une session d'OT motivante s'assimile à un travail bénéfique, où les idées se mettent en place dans

[75] «pois para além de ser uma aula que se trabalhar em grupo que eu acho que é muito importante para nós, foi também uma aula onde senti motivação para a disciplina»

l'interaction avec la tutrice et dans le fait que cela procure une occasion pour le groupe de mettre des choses au point.

8.2.5.4. Compte rendu de la session G55076

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E7 et E8.

	E7						E8					
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**			**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
		0	0	0	0			0	0	0	0	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			**Rep.**	**Hab.**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	OT2	0			0	0	OT1	0	
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		**Sat.**	**Ids**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
		0	Tâ1	0	Port.1 +	0		0	0	0	OT1	0

Dans le premier segment, E7 annonce qu'elle ne savait pas qu'il fallait faire un compte rendu des sessions d'OT et s'en excuse. Elle qualifie ces sessions de productives car elle dit avoir compris ce qu'il fallait améliorer. Elle ajoute que cela procure une aide pour organiser le travail de la tâche et que sans l'aide de la tutrice tout serait resté sans suite jusqu'à la fin du semestre. L'interaction avec la tutrice sert à réguler le travail d'E7. Enfin après avoir expliqué le pourquoi d'un changement de date d'exposé, E7 remercie la tutrice d'avoir été compréhensive. Dans son compte rendu, E7 parait se situer dans une relation à la tutrice qui relève de la dépendance. La régulation du travail est basée sur le sentiment de contrôle (dans la compréhension, par exemple) et sur le contrôle de la tutrice. Dans le dernier segment, E7 explique la demande de changement de date d'exposé et remercie la tutrice : « Nous remercions la compréhension de l'enseignante et nous allons tenter d'élaborer un exposé captivant»[76]. L'étudiante voit le tutorat comme un échange de bons procédés alors que c'est la fonction de la tutrice d'être à l'écoute et que c'est celle de l'étudiante de préparer un travail intéressant dans le cadre de l'UE. E7 travaille l'image de soi en montrant qu'elle

[76] Desde já, agradeço a compreensão da professora e vamos tentar elaborar uma apresentação cativante

est motivée et qu'elle peut réguler son travail avec un peu de compréhension de la tutrice. Présentée de cette façon, l'interaction avec la tutrice prend une tournure de négociation, un jeu d'intérêts.

Quant à E8 résume deux points de l'interaction avec la tutrice, l'aide de la tutrice dans l'orientation du travail, les attentes de la tutrice, pour finir en disant que le groupe pourra «réaliser toutes les tâches en fonction de ce que l'enseignante veut»[77]. Nous comprenons ce passage comme un devoir d'accomplissement de normes et de modèles imposés par la tutrice. La motivation d'E8 se base ici sur ce que la tutrice peut attendre d'elle, pas sur sa propre régulation, pas sur des objectifs définis.

Dans le dernier segment, E8 qualifie certains échanges avec la tutrice d'utiles pour leur «engagement et motivation pour continuer à apprendre et à évoluer»[78]. Sans expliquer pourquoi, E8 affirme l'importance du rôle de la tutrice dans l'apprentissage, montrant ainsi une même relation de dépendance qu'E7 par rapport à la tutrice. La tutrice représente l'autorité, les objectifs de la discipline, le but à atteindre.

8.2.5.5. Compte rendu de la session G56080

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E7 et E8.

	E7						**E8**					
Occurrences		**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**			**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
		0	0	0	0			0	0	0	0	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			**Rep.**	**Hab.**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	Port. 1	0			0	0	OT3+ C1	0	
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		**Sat.**	**Ids**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
		0	FLE 1	0	0	0		0	0	0	OT1+Port.1+ TI1+C1	0

[77] «realizar todas as tarefas de acordo com o que a professora pretende»

[78] «desempenho e motivação para continuar a aprender e a evoluir»

E7 explique qu'elle n'avait pas grand-chose à dire dans la session de tutorat parce que c'était une semaine de tests. Puis E7 ajoute: «je vais accepter cette situation que l'enseignante a dit par rapport au travail indépendant»[79], recevoir des fiches d'aide au travail indépendant. E7 montre qu'elle ne contrôle pas la situation, qu'elle ne s'autorégule pas et accepte toutes les aides venant de la tutrice pour se mettre à l'action.

E8 explique une nouvelle fois l'importance du rôle de conseillère de la tutrice pour la motivation. Elle dit que l'opinion et les suggestions de la tutrice aident et motivent au travail en général (TI et Tâ). Mais elle ajoute : « comme ça nous pouvons coordonner notre travail à ce que la tutrice souhaite»[80], remettant une nouvelle fois la responsabilité de ses choix aux critères de la tutrice.

E8 est la troisième étudiante à manifester une certaine discordance avec le format des OT. E8 se réfère à la courte durée des dialogues et donc à une meilleure organisation. Comme d'autres étudiantes, E8 profite du temps d'OT hors contact pour travailler. Elle se motive et gère le temps de l'apprentissage.

Un peu plus loin dans son compte rendu, E8 explique que chaque moment de l'UE est «important et nécessaire». Puis E8 montre sa volonté de travailler même pendant les cours où elle se juge trop timide. Pour terminer, E8 suggère à l'enseignante d'ajouter plus d'activités dynamiques et des jeux pour le travail de l'oral dans ses cours afin que les étudiantes y gagnent en intérêt. La responsabilité de l'attitude d'E8 est renvoyée à E8 elle-même et à l'enseignante.

8.2.5.6. Compte rendu de la session G58093

(G5 n'a pas participé à la 7ème série d'OT, voir annexe 4):

Tableaux des occurrences de catégories et sous-catégories par thématique pour E7 et E8.

	E7	E8

[79] «vou querer aquela situação que a professora disse relativamente ao trabalho independente»

[80] «uma vez que assim conseguimos coordenar o nosso trabalho com o que a professora pretende»

Occurrences												
		Scén	**Obj.**	**Op.**	**Int.**			**Scén**	**Obj.**	**Op.**	**Int.**	
		0	0	0	0			0	0	0	0	
		Rep.	**Hab**	**Mod.**	**Enc.**			**Rep.**	**Hab.**	**Mod.**	**Enc.**	
		0	0	0	0			0	0	OT1	0	
		Sat.	**Ids.**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**		**Sat.**	**Ids**	**Ef.**	**Monit.**	**SEP**
		0	Tâ 1	0	Tâ 1	0		0	0	0	OT1	0

Dans le premier segment, E7 explique qu'elle se sent nerveuse à une semaine de présenter son exposé. Le deuxième segment est là pour montrer la finalisation du travail. «Il ne manque que les photos que nous avons décidé de mettre pour captiver l'attention du public existant, c'est-à-dire l'enseignante et la classe»[81]. E7 pense que la motivation du reste de la classe et de l'enseignante dépendent de l'aspect esthétique du travail, non pas d'autres qualités du contenu. Ceci montre qu'elle a conscience d'effectuer une tâche qui doit servir la communication dans une situation d'énonciation. Elle régule son travail en fonction d'objectifs qu'elle pose, comme l'intérêt des autres pour son travail.

Dans son compte rendu, E8 n'apporte rien de nouveau, elle renforce l'idée qu'elle a besoin de l'opinion de la tutrice pour l'accomplissement du travail, la motivation aux cours et la motivation au travail de groupe.

8.2.5.7. Conclusion : G5, un groupe volontaire

Pour conclure cette partie sur G5, nous pouvons dire qu'E7 et E8 s'en remettent beaucoup à l'opinion de la tutrice : elles se montrent réceptives et considèrent que la tutrice fait partie du processus de motivation et de régulation de l'apprentissage. Elles posent des objectifs qui doivent être conformes aux attentes de la tutrice et non du programme de l'UE ou en fonction de leurs propres besoins. Si elles ne montrent pas beaucoup d'indépendance dans la régulation de leur propre apprentissage, elles montrent qu'elles savent où trouver une ressource pour se réguler. Elles ont mis un

[81] «só falta pormos as fotos que decidimos pôr para cativar mais a atenção do público existente, ou seja, a professora e a turma»

certain temps à s'adapter au dispositif puis se sont montrées désireuses de faire des progrès.

Nous avons vu aussi que la contrainte exercée par l'organisation des OT entre en considération dans les comptes rendus des étudiantes de G5. Bien que les étudiantes sachent gérer les temps «morts» en termes d'interaction avec la tutrice, elles manifestent leur volonté de modifier cet élément du dispositif.

8.3. Conclusion de l'analyse des comptes rendus des sessions d'OT : les étudiantes entre motivation externe et motivation interne

De l'analyse de l'ensemble des comptes rendus en fonction des catégories prédéfinies, il ressort que :

- Les catégories Expérience et Autorégulation sont les catégories qui dominent l'analyse en termes de motivation. Les sous-catégories d'Expérience dominantes, Modèle et Encouragement, mettent en avant l'importance de la tutrice dans la motivation des étudiantes. Les sous-catégories d'Autorégulation dominantes Monitoring, Satisfaction et Image de Soi montrent que les étudiantes associent l'analyse de leur apprentissage à des facteurs de motivation interne. La catégorie Projet n'est identifiée que chez E9 (4 fois), E3 (1 fois) et E4 (1 fois). Les occurrences détectées sont surtout des énoncés d'objectifs à court terme. La réflexion hebdomadaire focalise sur la semaine et ne projette pas les OT dans une perspective autre que la mémoire de travail immédiate. La construction de l'apprentissage se fait pas à pas.

- Ce qui est dit en termes d'expérience et d'autorégulation tourne autour de deux thématiques dominantes, le tutorat présentiel et la tâche. Les comptes rendus des étudiantes focalisent sur : les sessions de tutorat en termes d'influence de la tutrice et de fonctionnement du dispositif; la tâche de groupe en termes d'organisation.

- A un autre niveau de l'analyse, nous pouvons voir que la tutrice est perçue de deux façons : elle aide et suggère des façons de travailler, elle soutient et valide le travail des étudiantes. Mais nous avons vu dans l'analyse des dialogues que, de son côté, la tutrice, parallèlement à un comportement de conseillère, garde

parfois sa posture d'enseignante. Cela peut expliquer en partie pourquoi les étudiantes désignent la tutrice «professora» : les rôles ne sont pas encore suffisamment affinés. Le tutorat est encore en construction et à améliorer, le discours des étudiantes dans les comptes rendus nous en donne une preuve.

La tutrice aide. Elle est perçue comme une personne ressource qui apporte des stratégies d'apprentissage, du matériel didactique et documentaire ou des pistes pour les obtenir, des méthodes de travail qui renvoie aux consignes et au dispositif pour permettre aux étudiantes de se situer et qui encourage les étudiantes à agir ou persister dans leurs efforts. Les comptes rendus des étudiantes donnent à penser que la tutrice participe donc à la motivation et à la régulation de leurs comportements dans un sens favorable à l'action.

De plus, la tutrice est souvent sollicitée ou attendue sur un terrain plus directif. Elle tient un rôle un peu plus directif en apportant son jugement, elle marque alors des limites à la responsabilité des étudiantes. Parfois son action provoque des réactions défensives chez les étudiantes. La tutrice représente ici le dispositif, l'institution. Elle pose des contraintes. Certaines étudiantes donnent beaucoup d'importance à cette facette de la tutrice, comme E1, E3, E9 ou E8. Elles se motivent ou se démotivent et se régulent aussi en fonction des appréciations, même négatives, de la tutrice.

- En ce qui concerne le fonctionnement du dispositif, les étudiantes disent comment elles perçoivent les sessions d'OT. D'une part il existe des dysfonctionnements, comme le manque de temps et le caractère hebdomadaire obligatoire, d'autre part les OT sont très utiles en termes de bénéfice pour l'apprentissage et d'occasion de travailler. Le tutorat présentiel est donc parfois vu comme une contrainte, mais une contrainte qui peut être contournée ou mise à profit, par exemple pour faire du travail indépendant et surtout il est une base de réflexion importante pour les étudiantes. Par ailleurs, l'assiduité des étudiantes peut se vérifier dans les dialogues d'OT. Nous nous apercevons alors que l'imposition d'une OT hebdomadaire n'a pas empêché les étudiantes d'être présentes ou de s'absenter quand elles le souhaitent. Le tutorat est flexible et donne au dispositif des propriétés qui favorisent l'apprentissage de l'autonomie.

8.4. Pertinence du tutorat

Si nous croisons les thématiques identifiées dans les dialogues d'OT avec les thématiques identifiées dans leurs comptes rendus respectifs (voir annexe 7), ce recoupement révèle que :

- Un seul compte rendu reprend toutes les thématiques identifiées dans le dialogue correspondant (G27088, compte rendu d'E2).

- Le nombre de fois qu'une thématique est identifiée dans une suite de dialogues, c'est-à-dire pour un groupe, est toujours inférieur au nombre de fois qu'elle est identifiée dans les comptes rendus respectifs, excepté la thématique FLE qui apparaît une fois dans G48091 et qui est reprise dans le compte rendu respectif d'E4.

- Le nombre de thématiques identifiées dans les dialogues et reprises dans les comptes rendus est variable d'une étudiante à une autre et n'est pas proportionnel au nombre de comptes rendus remis dans le portfolio. Par exemple, E1 a remis cinq comptes rendus où nous identifions deux thématiques alors qu'E7 a remis trois comptes rendus où nous identifions quatre thématiques. Nous n'avons pas non plus d'indices qui nous permettent d'avancer que le choix des thématiques dépend du groupe. Nous pouvons cependant affirmer que c'est G3 qui présente le plus de similarité entre les comptes rendus des deux étudiantes en termes de contenus pour une même thématique, comme si elles travaillaient ensemble ou étaient synchronisées, ou encore avaient commenté ensemble ce qui se passait dans les OT.

- Les thématiques Tâ et TI sont les thématiques les plus souvent identifiées dans les dialogues, respectivement 25 et 23 fois. Port. apparaît 21 fois, FLE 1fois et Motiv. 2 fois. Dans les comptes rendus, Tâ est identifiée 19 fois, TI 3 fois, Port. 8 fois, FLE 1fois, Motiv. 0 fois, elle aparait associée à d'autres thématique. OT est une thématique qui apparaît trois fois dans les dialogues mais qui apparaît 25 fois au total dans les comptes rendus. C n'apparaît jamais dans les dialogues mais apparait 1 fois dans un compte rendu.

Le recoupement des conclusions tirées de l'analyse des dialogues et de l'analyse des comptes rendus permet de dire que la répercussion des thématiques abordées en session d'OT sur le discours des étudiantes tel qu'il apparaît dans les comptes rendus est faible si l'on tient compte du nombre de thématiques qui ne sont pas reprises dans les comptes rendus.

De ces résultats nous pouvons aussi conclure que les étudiantes sélectionnent et résument les points de l'interaction avec la tutrice qui les ont le plus marquées, qui ont de l'importance pour leur travail et pour leur réflexion sur l'environnement d'apprentissage, qui ont le plus de sens en termes de relation avec la tutrice, de motivation et de régulation. La variété des résultats met encore une fois en évidence la complexité des solutions à apporter par la tutrice et donc la nécessité pour elle de bien peser toutes les variables chez les étudiantes et d'y répondre de façon vraiment individuelle, par exemple le sentiment d'efficacité. Nous pouvons vérifier que la tâche et le tutorat sont centraux dans la réflexion des étudiantes. Le choix des thématiques dépend donc de chaque étudiante.

La motivation n'est pas reprise comme thématique explicite, mais les exemples sont très nombreux où elle apparaît sous d'autres formes, notamment dans la justification des actions et des choix, dans la manifestation de mécontentement ou de satisfaction. Le fait d'évoquer le modèle ou l'encouragement apporté par la tutrice montre bien la force d'éléments externes que les étudiantes ne nomment pas motivation mais qu'elles sont capables d'apprécier ou de dénoncer. Lorsqu'une étudiante dit qu'elle veut «captiver» l'attention des collègues, c'est qu'elle comprend l'importance de la motivation dans l'apprentissage et l'interaction avec les collègues. Ne pas faire référence explicitement à la motivation ne signifie pas ne pas la prendre en compte ou ne pas s'apercevoir de son impact sur l'apprentissage et l'engagement dans le dispositif.

Certains comptes rendus résument très succinctement ce qui s'est dit dans les interactions avec la tutrice, mais d'autres comptes rendus nous renvoient à des moments précis des interactions, et là nous pouvons vérifier que le choix des thématiques correspond à la mémoire d'un échange marquant en termes émotionnels. C'est par exemple E3 et E9 qui réagissent à l'ironie de la tutrice, c'est E4 qui exprime son angoisse face à l'évaluation que lui a annoncé la tutrice, E1 dont la satisfaction

provenant des appréciations de la tutrice conditionnent son travail, E5 qui prise les conseils de la tutrice. Les étudiantes donnent à leur tour un *feedback* à la tutrice. Ce retour sur le tutorat permet aux participantes des OT de revenir sur certains points si nécessaire et de canaliser les points les plus marquants. En même temps, cela permet aux étudiantes d'éclaircir, de corriger ou de confirmer certaines positions prises au cours des dialogues. Pour nous, cela semble confirmer que certaines étudiantes ont besoin de ces moments particuliers pour les transformer en source de motivation ou de réflexion. La tutrice est un repère de motivation et de régulation pour les étudiantes.

Les groupes s'affairent autour de la tâche au-delà du tutorat. Si la concertation ne se fait pas toujours devant la tutrice nous avons vu qu'elle s'effectue en dehors du tutorat. G3 fonctionne comme un groupe même dans la rédaction des comptes rendus que nous trouvons très semblables. Il est intéressant de noter que les membres de chaque groupe ont des caractéristiques communes. E1 et E5 (G1) sont des étudiantes qui font preuve d'initiative, d'autorégulation, voire en voie d'indépendance. Il en va de même pour E3 et E9 (G3) qui sont proactives et autorégulées toutes deux mais très résistantes face aux interventions de la tutrice. G4 (E4 et E11) est un groupe d'étudiantes aux profils d'apprenantes semblables aussi, timides, réservées, ne donnent pas de retour de leur travail sans y être obligées. G5 (E7 et E8) est formé de deux étudiantes également impliquées et à la recherche du progrès. Nous n'avons pas d'éléments qui permettraient d'expliquer ce phénomène. Nous voyons là un même niveau d'engagement de chacune dans la tâche, des décisions prises en commun. En amont, la formation des groupes par affinités peut produire des effets sur l'apprentissage et inversement, des profils d'apprenants peuvent produire des affinités.

L'analyse des dialogues puis celle des comptes rendus permettent de dire que les dialogues avec la tutrice ont des impacts sur plusieurs plans : celui des discours et celui de l'action. A travers les dialogues nous avons vu que l'interaction avec la tutrice est un point de départ pour l'action, la régulation et ce que les étudiantes en disent. Les étudiantes rapportent comment elles ont progressé après les conseils de la tutrice. Par exemple, E5 a découvert la richesse des informations qui existent après que la tutrice lui a fait des suggestions de recherche, E3 s'est organisée pour gérer le temps de travail indépendant après le conseil de la tutrice. D'autres fois, il existe une réaction ou un effet de l'interaction avec la tutrice dans les discours des étudiantes, mais elle ne mène pas

forcément à l'action. E4 paraît se conformer à son angoisse et ne laisse pas d'indications sur l'initiative qui en résulte pour évacuer son sentiment. Certaines étudiantes agissent, d'autres fois elles agissent sur l'image qu'elles veulent donner d'elles-mêmes, comme c'est le cas d'E4 ou E7.

Recouper les comptes rendus avec les dialogues nous a aussi permis de voir que le compte rendu peut servir à réparer, réévaluer, reconsidérer des événements, des positionnements ou des idées produits dans ou par l'interaction avec la tutrice. Nous avons vu par exemple comment E3 réécrit le passage où naissent les idées des thèmes d'exposé, comment E9 accepte les remarques de la tutrice puis revient sur son idée de départ ou comment E4 se défend dans son compte rendu devant les exigences de la tutrice alors qu'à la tutrice elle n'avait rien dit lors de la session d'OT. Il y a donc une évolution du discours interne des étudiantes entre deux dialogues d'OT.

Les comptes rendus des étudiantes nous informent également du fait que l'interaction avec la tutrice est source de motivation, à un premier niveau lorsque la tutrice encourage ou contrôle, à un deuxième niveau lorsque le conseil produit un effet sur l'apprentissage. Entre l'interaction avec la tutrice et le compte rendu, il se produit des phénomènes qui montrent que la motivation est une préoccupation sous-jacente à l'action de la tutrice. Le discours des étudiantes évolue, la tâche évolue, leur motivation connait des variations, certaines représentations des étudiantes ont été modifiées. Cependant, il est impossible d'affirmer que leur vision de leur culture d'apprentissage, de leur régulation et de leur motivation ont connu une transformation durable, d'ailleurs nous avons vu que la régulation peut se faire aussi bien sans la tutrice qu'en fonction de positions plus directives de la tutrice. Les dialogues d'OT provoquent des micro-discours capables de modifier la suite des discours des participantes, mais il manque l'observation sur le long terme pour pouvoir alléguer que les étudiantes sont autorégulées ou qu'il existe une transformation profonde de leur façon d'apprendre. Nous observons ponctuellement des changements, des tendances parce que la tutrice agit sur les représentations des paramètres de l'apprentissage et sur ceux du dispositif.

Pour certaines étudiantes, c'est la confrontation avec la tutrice qui est le point d'ancrage de leur réflexion autour de la motivation. Elles démarrent la mise en place de la régulation à partir de la conscientisation de leurs représentations qui ne sont pas

toujours en adéquation avec ce qui est requis. D'autres étudiantes se motivent à partir de la sécurité qu'apporte la validation d'une personne compétente pour l'aide à leur apprentissage. D'autres encore attendent l'incitation de la tutrice, qui leur fait la démonstration de l'intérêt d'un travail personnel pour la réussite. Certaines étudiantes prennent des initiatives et prouvent qu'elles ont une attitude proche de l'apprenance et continuent en même temps de faire dépendre leur apprentissage de la parole de la tutrice, pour apprendre mais aussi pour se rassurer. La relation pédagogique que notre tutorat a permise est diverse et complexe. Pour cela, la tutrice doit diversifier son accompagnement en fonction des étudiantes en présence. Ensuite, les étudiantes prennent la tâche comme un élément déclencheur de motivation. La tâche se présente en partie prédéfinie par l'UE et ne dépend pas de la construction d'un projet personnel. Les étudiantes ont des difficultés à intégrer l'idée que leurs besoins sont particuliers à chacune et qu'il est possible de faire dépendre une partie du dispositif de leur seule responsabilité et de travailler uniquement pour elles, sans autres limites que la cohérence interne de leur apprentissage de la langue. Les étudiantes ont compris l'intérêt du test de niveau en début de semestre comme outil permettant de mesurer les progrès qu'il reste à faire pour atteindre le niveau exigé en fin de semestre. Une partie d'entre elles ne l'a pourtant pas intégré dans leur apprentissage. Certaines étudiantes travaillent plus en travail indépendant que d'autres, certaines ne voient pas ou ne prennent pas pour elles l'importance des comptes rendus ou d'une réflexion régulière sur l'apprentissage, voyant la tâche comme seul point légitimant les OT.

L'expérience révèle donc l'importance de la propriété adaptative du tutorat et du dispositif. Les étudiantes ont des motivations variées auxquelles la tutrice doit faire correspondre des propositions variées d'adaptation au dispositif. L'adaptation des étudiantes au dispositif s'organise autour du tutorat. La tutrice est une personne ressource à plusieurs niveaux de l'apprentissage. Elle sert de source d'information, de source de *feedback*, de modèle et de symbole de rapport institutionnel, elle représente aussi l'enseignante malgré elle, d'expert, d'organisatrice du dispositif. De nombreuses compétences sont requises et nous avons vu un besoin de perfectionner ces compétences, notamment d'un point de vue relationnel.

Les comptes rendus sont insuffisamment précis pour qu'on y décèle au court terme (c'est-à-dire les trois mois que dure le dit «semestre») des changements

importants au niveau de la motivation et de l'autorégulation ; les étudiantes n'explicitent pas pourquoi ou en quoi certains aspects du tutorat fonctionnent comme facteurs motivants ou importants dans l'apprentissage. Mais les comptes rendus montrent qu'il y a réflexion et engagement des étudiantes dans le processus de régulation et de prise en charge de leur apprentissage, ne serait-ce que par la rédaction des comptes rendus et par leur contenu. Les thématiques et leur contenu sont des indices de ce qui est important sur le moment et renvoient donc au processus de régulation du moment. Nous avons vu que la tutrice a introduit la motivation comme facteur de régulation, mais la motivation est reprise en termes généraux, à travers d'autre thématiques. Cela montre que la motivation est transverse. Quant à la régulation, elle est également traitée à travers d'autres thématiques. Nous pouvons dire que motivation et autorégulation sont au service des autres éléments du dispositif et donc qu'elles en sont une des conditions de fonctionnement.

Tel que le tutorat est présenté dans les comptes rendus, il est source de motivation, que ce soit par l'encouragement, l'aide au travail ou le bilan positif que les étudiantes en font globalement. Ce qui est dit dans les OT est repris dans les comptes rendus. Apparaissent clairement ou explicitement des mentions de la motivation et de la démotivation. Dans les comptes rendus, le conseil est vu comme un feedback, une base de travail et une source de validation. Le tutorat est donc source de motivation et d'autorégulation. Par ailleurs, nous avons compris que le tutorat est source de changements dans les discours des étudiantes, avec des reprises pour leur compte de ce qui est travaillé dans les OT, preuve une nouvelle fois de l'apport en termes de régulation des OT. Enfin, les comptes rendus ont servi aux étudiantes comme complément de dialogues pour rectifier, continuer ou corriger ce qui a été dit dans les dialogues. Au vu de tout ceci, nous pouvons affirmer deux choses: inclure les comptes rendus dans la recherche a permis de déceler des éléments qui confirment leur utilité et celle du modèle de tutorat.

Dans le chapitre suivant, nous analysons les comptes rendus demandés en début de semestre. Ces comptes rendus permettaient de faire le point sur l'état motivationnel des étudiantes entrant à l'université et ayant choisi le français comme langue étrangère.

Chapitre 9. Analyse des comptes rendus de motivation initiaux

Nous rappelons qu'au début du semestre, avant que le tutorat n'ait commencé, il a été demandé aux étudiantes par la tutrice de rédiger un compte rendu de motivation que nous appelons compte rendu initial. Le texte qui en résulterait devait comporter les réponses à deux questions : 1- Qu'est-ce qui vous a motivé à vous inscrire en formation initiale de professeur des écoles? 2- Qu'est-ce qui vous a motivé à choisir l'unité d'enseignement de français ? (sachant que les étudiantes peuvent opter entre le français et l'anglais). Nous avons procédé à l'analyse des données en deux étapes. La première lecture est une lecture exploratoire. Elle a mis en évidence le besoin d'un instrument d'analyse susceptible de permettre une systématisation des résultats, un instrument construit d'après les données théoriques aussi. Nous présentons alors le présent chapitre en deux temps, un premier temps pour rendre compte de la lecture exploratoire, un deuxième temps pour rendre compte de la deuxième analyse.

9.1. Première lecture : des comptes rendus en forme de récits

La première lecture a été faite à partir du fait que les comptes rendus étaient rédigés comme des récits. Selon Fayol (1994), le récit a deux caractéristiques qui en font un discours particulier : il raconte une histoire, des faits et il est produit dans un cadre interlocutif. Pour Fayol, il est donc nécessaire de faire l'analyse de la morphologie du texte narratif et de la mettre en rapport avec la surface du texte. Autrement dit, le récit est produit pour transmettre des représentations à un interlocuteur spécifique et son analyse en donne les ressorts. Or les comptes rendus que nous avons à examiner répondent à ce point de vue sur les discours. Pour nous, cela signifie qu'il existe deux niveaux d'analyse: celui de l'information concrète qui passe dans les comptes rendus et celui de l'énonciation ou encore de l'univers de référence commun à la tutrice et aux étudiantes. Nous avons donc d'abord repéré les éléments informatifs, événements et faits concrets qui, en termes de motivation, ont été déterminants pour les choix des étudiantes. Ensuite, nous les avons associés à une perspective plus actuelle que nous pensons être celle de l'étudiant d'aujourd'hui et qui renvoie l'histoire vers la situation de l'énonciation. C'est pourquoi nous avons établi que les étudiantes posaient leur motivation sur l'axe du temps comme nous le voyons ci-dessous.

Tous les premiers comptes rendus des étudiantes sont construits en deux parties qui vont correspondre en fait aux deux thématiques indiquées par la consigne de départ de la tutrice:

- ce qui a conduit les étudiantes à s'inscrire en Licence d'Education de Base (formation de professeurs des écoles) ;
- ce qui a conduit les étudiantes à l'unité d'enseignement de langue vivante option français.

L'analyse réalisée à partir des réponses s'est concentrée dans un premier temps sur la première partie de la consigne afin de dégager des catégories (comme définies dans le chapitre précédent) qui reviennent régulièrement ou systématiquement dans les comptes rendus. Nous avons observé le phénomène discursif référé ci-dessus et un peu inattendu, à savoir que les réponses à ces questions étaient de type narratif. En effet, nous pouvons placer les réponses des étudiantes sur un axe du temps, comme dans un récit classique dont la forme est souvent résumée en trois temps, à partir de la structure des contes identifiée par Propp. Dans ce type de récit, le héros est mû par une quête à partir d'un élément passé, un désir ou un bouleversement. Après différentes épreuves il arrive à sa fin. Dans cette perspective, la narration donne un sens à la vie, soit dans un accomplissement de la destinée d'un individu, soit dans la construction de son devenir.

Dans les comptes rendus de début de semestre, nous retrouvons ces trois stades de la narration, même si la forme du récit n'est pas toujours aussi nette ou aussi linéaire que dans les contes traditionnels. Par exemple, dans toute la première partie de son compte rendu sur son choix de formation, E10 raconte comment elle a toujours souhaité étudier mais que les circonstances de la vie n'ont d'abord pas permis de réaliser son désir. Après quelques épreuves son désir se transforme même en passion. De là, après quelques autres passages (épreuves) de sa vie de jeune femme, elle décide de se former pour se sentir accomplie. Ainsi, les étudiantes semblent construire, dans la narration, un sens et une justification pour le choix de leur cursus universitaire, à partir d'un événement ou d'une aspiration, et en vue d'atteindre une situation désirée. C'est dans ce contexte qu'elles insèrent le moment présent comme une étape nécessaire à l'accomplissement de la situation désirée. Nous ne sommes pas réellement dans des récits de vie mais dans des représentations narrées de leur motivation. De cette façon,

leur choix semble établi dans une réflexion cohérente. A cet égard, E10 se dit consciente de ce qui l'attend et l'entend comme une épreuve difficile.

Les comptes rendus des étudiantes contiennent différentes séquences textuelles comme définies par Adam (1987) : narratives, descriptives, informatives-explicatives, argumentatives et injonctives. Ainsi dans le compte rendu initial de E7, une première séquence narrative où E7 raconte que depuis toujours elle voulait être professeur des écoles mais qu'elle hésitait, est suivie d'une séquence descriptive où E7 parle d'une expérience dans une école l'a impressionnée, puis la narration reprend pour qu'E7 raconte comment cette expérience l'a décidée à s'inscrire au diplôme d'Education de Base.

Les différentes séquences qui parcourent les textes ne respectent pas un ordre particulier et parfois même, les étudiantes se répètent. E3 relate une histoire semblable dans la forme à celle d'E7. Elle narre sa petite enfance, son goût pour l'enseignement, sa volonté d'aider ses camarades, quand elle signale que soudain une enseignante a déclenché quelque chose en elle qui dure jusqu'à aujourd'hui avec les mots suivants : «E3, un jour tu seras enseignante»[82]. Puis E3 revient sur son goût pour les enfants auquel elle ajoute celui d'aider les autres. Ensuite, elle passe à une séquence explicative où elle énumère les raisons de sa «vocation» (sic). E1, utilise également diverses séquences dans son texte. Elle ajoute au récit une séquence argumentative pour justifier scientifiquement son choix de devenir professeur des écoles. Après avoir informé qu'elle était intéressée par la psychologie de l'enfant, elle ajoute : «car c'est durant l'enfance que celui-ci [l'enfant] établit un lien avec un adulte, celui-ci étant un parent ou pas. Ce dernier, ayant un rôle essentiel dans le développement psychologique, moteur, social, cognitif, entre autres domaines, va à son tour soutenir, enseigner et prendre soin de l'enfant.»[83]

[82] «E3, um dia ainda irás ser professora».

[83] «pois é durante a infância que esta estabelece uma vinculação com um adulto, podendo este ser familiar ou não. Este por sua vez vai apoiar, ensinar e cuidar da criança, tendo um papel fulcral no desenvolvimento psychológico, moteur, social, cognitif, entre autres domaines.» (traduction libre).

Ces comptes rendus n'obéissent pas complètement à un modèle particulier, mais la narration surgit chez toutes les étudiantes et fait remonter leur choix dans un passé lointain. De même, toutes passent par une phase explicative pour tenter de rendre leur choix compréhensible et justifier rationnellement leur décision. Au fond, la demande faite par la chercheuse correspond à une demande de se raconter partiellement et de se justifier. Ces premiers comptes rendus des étudiantes montrent que parler de motivation c'est pour elles répondre à la question «pourquoi ?» qui fait appel à des éléments du passé, des éléments à l'origine du choix, à la question «pourquoi faire ?» qui placent leur choix dans une perspective future et en cohésion avec leur passé, à la question «comment le faire?» afin de montrer la cohésion dans leur décision d'étudier.

Nous avons aussi constaté que les étudiantes ne font jamais référence au profil du futur enseignant en fin de licence en Education de Base mis à leur disposition par l'institution (voir annexe 2). Ce profil ne parait pas internalisé par les étudiantes. Ce qui nous amène à dire que, pour les étudiantes, le choix de la formation est un processus individualisé qui n'est pas forcément en lien avec une offre institutionnelle. Les étudiantes définissent aussi leur motivation par des critères qui n'entrent pas dans leur récit. Ce sont des informations externes pas intégrées à leur projet à ce moment du semestre ; ce qui ne signifie pas qu'elles n'ont pas pris connaissance de ces informations, que le profil ne correspond pas à leurs attentes, que le profil n'est pas un élément pris en considération dans leurs attentes, qu'il n'est pas présent dans la mémoire. Simplement, le profil n'est pas transposé dans les textes, car il n'est pas une motivation mais une étape nécessaire à la concrétisation du rêve.

En somme, dans les textes, jamais le choix des étudiantes n'est le résultat d'un manque de choix, une solution de recours. Le choix s'inscrit toujours sur un axe temporel, justifié par le passé et le futur, le présent étant annoncé comme une étape pour accéder au futur. Le choix fait partie d'un projet pour la vie qui a sa source dans le passé lointain. Mais ce projet est présenté comme un idéal, presque une destinée souvent rappelée comme étant sentie depuis toujours. Mais alors que le rêve d'être enseignante était hypothétique, la formation concrétise ce rêve. En aucun cas le choix est effectué en fonction du profil proposé par l'institution. Enfin, nous pouvons conclure que toutes les étudiantes sont motivées pour et par la filière qu'elles ont choisie.

Trois catégories permettent de regrouper une grande part des motivations énoncées par les étudiantes: raisons affectives liées à la mémoire, raisons liées à l'éducation des enfants, raisons liées à l'accomplissement d'un rêve. Nous avons donc admis provisoirement qu'il existait trois catégories de motivation dans le choix de la formation des étudiantes, le parcours personnel, des représentations sur l'éducation et un projet pour la vie.

Parcours personnel:

Une seule étudiante ne dit pas pourquoi elle a choisi cette formation. Deux étudiantes (E4 et E9) affirment avoir hésité entre la formation à l'enseignement de base et une autre filière (biochimie pour E4, architecture pour E9). Une étudiante dit avoir hésité entre enseignante de maternelle et enseignante du premier cycle de l'école primaire (E7), une opposition qui n'a pas de sens dans le cursus actuel car les deux variantes font partie d'une même formation initiale, la licence en question. Une autre étudiante (E10) affirme avoir choisi ce cours après avoir eu une expérience d'assistante maternelle avant de s'inscrire dans un cours supérieur. Neuf des onze étudiantes dont nous avons des données complètes parlent d'un souhait de toujours ou qui date de l'enfance. Elles évoquent leur goût pour le contact avec les enfants, certains défis que représente l'enseignement auprès des enfants, la volonté d'aider les enfants dans leur apprentissage. Deux étudiantes suivent la profession de leur mère et pensent que leur choix est influencé par la profession de la mère et le contact parallèle avec les enfants, et l'une des deux par des conversations avec les collègues de sa mère ou encore la gratification qu'apporte le travail avec les enfants.

Représentations sur l'éducation :

Cinq étudiantes (E1, E2, E3, E6 et E7) font référence non pas directement au profil de l'enseignant tel qu'il est exposé dans le document de présentation du cours, mais à des aspects concernant la profession : prendre soin des enfants, le rôle dans le développement psychologique des enfants, la stimulation pour le développement et la croissance des enfants, préparer les enfants à la vie. Elles montrent par là qu'elles ont déjà réfléchi à l'éducation et à la profession à laquelle elles aspirent. E1 aussi pense qu'on apprend avec les enfants. E6 précise qu'il faut savoir communiquer pour bien exercer la profession. E7 veut motiver les enfants.

Projet pour la vie:

Le fait d'insérer cette formation sur un parcours de vie déjà prévu montre que sur l'axe des désirs/aspirations, les étudiantes sont motivées, c'est-à-dire que leur scénario de vie se traduit déjà en étapes. Parmi les étudiantes, plusieurs expliquent que leur inscription en licence n'est qu'une étape d'un projet plus vaste. Elles disent savoir qu'il faut ensuite étudier et faire des efforts pour aller au bout de l'étape. Le choix que les étudiantes ont fait parait donc inscrit sur le long terme.

L'analyse des comptes rendus est une analyse linguistique qu'il convient d'exploiter. Cependant, les trois catégories Parcours personnel, Représentations liées à l'éducation, Projet pour la vie, et leur présentation telle qu'elle vient d'être faite sont insuffisantes pour une analyse méthodique de tous les aspects motivationnels trouvés dans les textes des étudiantes. Ces catégories sont génériques, rendent compte d'éléments que l'on retrouve dans plusieurs comptes rendus, mais elles ne rendent pas compte d'éléments plus individuels et de la nature de certains aspects du projet, ou du parcours personnel. Par exemple, le parcours n'est pas un facteur de motivation énoncé dans le cadre théorique. D'autre part il recouvre des mondes et des représentations différents d'une étudiante à une autre. Nous pouvons observer des appréciations de l'image qu'une étudiante a d'elle-même aussi bien que des souvenirs. La conceptualisation de notre recherche passe donc par la construction d'un instrument fiable et efficace qui serve la systématisation de notre analyse. Nous avons alors utilisé les paramètres définis dans le cadre théorique de cette étude, qui prennent en considération tous les facteurs possibles de motivation pour retrouver ceux qui apparaissent dans les textes des étudiantes. Ils sont liés à notre interprétation des données guidée par les auteurs dont nous avons déjà exposé les conclusions.

Cette première analyse a été importante car, outre les questions inhérentes à la méthodologie de recherche, notamment notre décision de choisir une analyse qui soit une analyse de discours, elle a mis en évidence un fond culturel commun chez les étudiantes. Nous pensons que le récit qu'elles ont produit n'est pas que la conséquence de la consigne de production de texte, il est aussi conséquence d'un modèle de pensée commun aux étudiantes. Les étudiantes semblent habituées à répondre à ce type de

questions. Ne pas avoir de projet est quelque chose de questionné. Il n'est pas considéré normal aujourd'hui de ne pas avoir de projet ou d'objectifs.

Les catégories entrevues dans les comptes rendus sont intéressantes du point de vue linguistique, mais il n'était pas vraiment possible de les rapporter telles quelles aux éléments de théorie de la motivation parce qu'elles ne répondent pas suffisamment à une analyse systématique et à des caractéristiques concrètes des concepts et notions vus dans le cadre théorique. Nous avons donc utilisé la méthodologie d'analyse de discours (voir PARTIE 4, Chapitre 8) pour affiner notre analyse.

9.2. Deuxième lecture: une analyse de discours

Nous avons repris la méthode exposée par Flick (voir Partie 4, Chapitre 8. Analyse des comptes rendus de dialogues).

9.2.1. Catégories et sous-catégories

Nous avons repris les données et identifié d'autres catégories que celles trouvées à la première lecture. Nous les avons précisées dans une perspective de focalisation des aspects motivationnels et d'autorégulation. Pour cela nous avons utilisé les concepts de la PARTIE 2 reconnus comme faisant partie des états et processus de motivation et d'autorégulation. Nous avons ensuite codifié les textes, c'est-à-dire divisé, conceptualisé et regroupé les données en catégories, comme défini chez Flick (2003) Nous avons obtenu les catégories et sous-catégories déjà présentées dans l'analyse des comptes rendus de dialogues, Projet, Expérience, Autorégulation. Nous récapitulons les catégories et respectives sous-catégories dans le tableau suivant.

Catégorie	Projet (P)	Expérience (E)	Autorégulation(A)
Sous-catégorie	Scénario (Scén.) Opérationnalisation (Op.) Objectif (Obj.) Intérêt (Int.)	Modèle (Mod.) Habitude (Hab.) Encouragement (Enc.) Environnement représentationnel (Rep.)	SEP (SEP) Monitoring (Monit.) Effort (Ef.) Image de soi (IdS) Satisfaction (Sat.)

9.2.2. Thématiques

Il existe deux thématiques qui correspondent aux deux thèmes de référence de la demande de départ : la thématique Educação Básica (EB), qui correspond à la formation initiale des professeurs des écoles ; la thématique Français Langue Etrangère (FLE.), qui correspond au choix de l'UE optionnelle de français. Nous cherchons ici à obtenir un premier discours des étudiantes sur ce qu'elles pensent être leur motivation aux études et au choix de l'UE. Nous avons pensé obtenir des informations cohérentes sur les représentations de leur choix d'études et nous avons voulu voir ce qu'elle disait de la motivation par rapport d'une part à la formation, d'autre part aux langues étrangères. Nous pouvons en l'occurrence voir si les étudiantes envisagent l'apprentissage de la langue étrangère comme cohérente avec leur formation ou si ce n'est qu'une unité d'enseignement parmi d'autres.

9.3. Résultats par thématique

Le tableau qui suit permet de comparer le nombre d'occurrences des 3 catégories ensemble au nombre total de mots par compte rendu (EB+FLE).

Tableau récapitulatif des occurrences des catégories et sous-catégories relevées en EB+FLE.

Etudiante	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
Nombre de mots	**338**	**470**	**463**	**230**	**403**	**169**	**318**	**187**	**271**	**242**	**63**
Total Oc. de catégories sur EB	**14**	**8**	**18**	**9**	**13**	**2**	**8**	**0**	**6**	**12**	**6**
Oc. de Projet	6	5	1	3	5	2	4	0	3	9	3
Oc. d'Expérience	4	3	13	4	5	0	2	0	0	0	0
Oc. d'Autorégulation	4	0	4	2	2	0	2	0	3	3	3
Occurrences de catégories sur FLE	**10**	**9**	**16**	**4**	**13**	**10**	**9**	**15**	**12**	**3**	**3**
Oc. de Projet	1	4	0	0	3	5	4	11	1	0	2
Oc. d'Expérience	5	0	7	2	2	1	1	1	0	1	1
Oc. d'Autorégulation	4	5	9	2	8	4	4	3	11	2	0

Les chiffres du tableau montrent que le nombre d'occurrence de catégories ne dépend pas de la longueur du texte de compte rendu. Le cas le plus saillant est la comparaison entre E2 et E3. Pour un nombre de mots quasiment égal, le nombre de

références à des éléments des trois catégories est le double chez E3. E8 qui n'a répondu que sur FLE en 187 mots nous fournit autant d'occurrences qu'E9 qui a répondu sur EB et FLE en 271 mots. Nous pourrions comparer d'autres paires et il serait toujours difficile de trouver une justification à la grande variabilité des résultats. L'explication se situe donc dans le «style» des étudiantes, un style qui peut dépendre des conditions de rédaction des comptes rendus, de l'omission d'une partie de la demande, de l'habitude de transposer ce genre de réflexion par écrit. L'analyse suivante permet de préciser un peu cette réponse.

9.3.1. La licence : un projet avant tout

L'analyse suivante se fait par l'examen des éléments qui ont permis la catégorisation dans les réponses à la première thématique rencontrée dans les textes, celle du choix de la filière de formation des professeurs d'enseignement dit de base. Nous faisons un relevé des occurrences des catégories, puis nous passons à l'analyse catégorie par catégorie.

9.3.1.1. Occurrences des catégories

La réécriture des énoncés en catégories facilite une approche qualitative des données recueillies et permet en même temps une approche quantitative des références faites aux critères de motivation. Le tableau qui suit affiche les occurrences de chacune des catégories par étudiante. Nous décidons du comptage des mots afin de comprendre si l'écriture a une éventuelle influence sur l'argumentation.

Tableau récapitulatif des occurrences des catégories relevées en EB.

Etudiante	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E9	E10	E11	
Nombre de mots sur EB	**188**	**167**	**226**	**171**	**194**	**18**	**165**	**75**	**203**	**31**	
Oc. de Projet	6	5	1	3	5	2	4	3	9	3	**41**
Oc.d'Expérience	4	3	13	4	5	0	2	0	0	0	**31**
Oc.d'Autorégulation	4	0	4	2	2	0	2	3	3	3	**23**
Nombre d'oc. total	**14**	**8**	**18**	**9**	**13**	**2**	**8**	**6**	**12**	**6**	96

E8 n'a pas respecté cette partie de la consigne.

Ces premiers chiffres montrent que les facteurs de motivation les plus utilisés par les étudiantes pour leur inscription à la formation proviennent de la catégorie Projet avec 41 occurrences, suivis des facteurs liés à la catégorie Expérience avec 31 occurrences, enfin suivis de la catégorie Autorégulation avec 23 occurrences. Ils montrent donc que toutes les étudiantes, sauf celle qui n'a pas répondu à cette première partie de la demande (E8), fondent une partie de leur motivation sur un projet. Les références à des éléments de projet varient en nombre d'une étudiante à l'autre, passant d'une référence (E3) à 9 références.

Les chiffres relatifs à la catégorie Expérience varient de 0 à 13. Il est à noter que dans quatre comptes rendus d'étudiantes, nous ne relevons pas d'éléments que nous pouvons classer dans cette catégorie. Ce résultat n'est pas très surprenant parce qu'une grande partie des étudiantes sort de l'enseignement secondaire et ne peut avoir accès au monde de l'éducation, n'étant pas elles-mêmes encore formées. L'autre explication de ce résultat est que les éléments identifiés comme étant du domaine du vécu n'ont que peu de rapport avec la vie professionnelle visée par la formation. Comme nous le verrons dans l'analyse de détails des sous-catégories, l'expérience, même brève, conduit les étudiantes à construire des représentations.

Les chiffres de la catégorie Autorégulation sont les plus faibles et ce résultat ne nous parait pas non plus surprenant étant donné que la régulation telle que nous la trouvons référée dans les textes a trait à des phénomènes plutôt liés à des aspects d'image de soi et de goût déclaré pour le contact avec les enfants. Nous expliquons ce phénomène dans l'analyse détaillée des occurrences de sous-catégories.

Cette première lecture globale du tableau ne permet pas de détecter d'homogénéité dans les résultats. Chaque étudiante a une façon de distribuer ses critères de choix de formation, parfois en pariant plus sur un projet, d'autre fois sur un vécu ou encore sur des intérêts propres à chacun. Certaines étudiantes donnent très peu d'éléments de motivation, d'autres au contraire étendent le nombre de leurs arguments, se répétant un peu dans certains cas.

L'analyse permet plutôt de faire une première remarque : il y a absence de relation de proportion entre le nombre de mots de la réponse et le nombre d'occurrences d'éléments de motivation. Il est donc évident que la motivation ne se rapporte pas à la

longueur d'un discours. Il suffit par exemple de comparer le nombre de mots d'E7 et d'E11. Le nombre de mots utilisés par E7 est 5,3 fois supérieur à celui d'E11 et le nombre d'occurrences très proches l'un de l'autre, 8 dans le premier cas et 6 dans le deuxième, c'est-à-dire que le nombre d'occurrences est 1,3 fois plus faible seulement chez E11 que chez E7. Une relation de 1 à 5 n'est donc pas proportionnelle. De même, si nous comparons E3 et E6, nous pouvons voir que si le nombre de mots de la réponse d'E3 est 12,55 fois supérieur à celui d'E6, le nombre d'occurrences d'éléments motivationnels d'E3 est seulement 9 fois supérieur à celui d'E6. En somme, le nombre de mots et d'éléments de motivation dans les réponses sur EB est très variable d'une étudiante à une autre. Ceci nous amène à conclure, puisque certaines étudiantes ont besoin de plus de mots que d'autres pour dire la même chose, que la variable nombre de mots est peu pertinente pour expliquer les catégories de motivation.

Une deuxième remarque concerne l'existence de plusieurs tendances, celle d'inscrire le choix du cours dans un projet préparé intentionnellement (sauf pour E4 et E7 qui ont hésité dans leur choix), celle de ne jamais avoir évoqué plus de critères d'autorégulation que de critères des autres catégories, celle de n'avoir évoqué que peu d'éléments de la catégorie Expérience (hormis pour E3 chez qui nous relevons 13 occurrences). Ces constatations ne sont pas surprenantes étant donné que, d'une part les étudiantes pensent probablement qu'il faut montrer qu'elles ne sont pas inscrites dans la formation par hasard car dans le cas contraire, avouer qu'elles ne sont pas motivées pourraient porter préjudice à l'image qu'elles donnent d'elles-mêmes.

9.3.1.2. Analyse par sous-catégories

9.3.1.2.1. Sous-catégories de Projet

	P	Scén.	Obj.	Obj.(-)	Op.	Int.	Int.(-)
Occurrences	**41**	12	13	2	5	8	1

Les sous-catégories de la catégorie Projet sont au nombre de 6. Tel qu'il est énoncé par toutes les étudiantes, le choix d'une formation de professeurs des écoles fait partie intégrante de leur projet de vie et n'est jamais présenté comme une voie de recours, un choix par défaut. Il est posé comme une étape de la réalisation de leur projet

qui est d'abord présenté comme un **scénario** de vie, un rêve à réaliser et comme une force qui s'impose:

«il y a longtemps que je rêve d'être professeur des écoles»[84] *(E1), «déjà petite je voulais être professeur des écoles»*[85] *(E2), «ce cours c'est ce dont j'ai toujours voulu»*[86] *(E3), «J'ai choisi professeur des écoles parce que depuis mon enfance je veux être enseignante»*[87] *(E4) «depuis mon enfance que je veux être professeur des écoles»*[88] *(E5), «cette profession a toujours été mon ambition»*[89] *(E6), «depuis mon enfance j'avais la certitude de vouloir suivre ce cours»*[90] *(E7)), «ça a toujours été mon souhait de travailler avec des enfants» et «pour me sentir complète, je vais travailler comme professeur des écoles»*[91] *(E10), «j'ai toujours voulu être professeur des écoles»*[92] *(E11).*

Mis à part l'étudiante E8 qui n'a rien rédigé pour cette partie du compte rendu, les étudiantes envisagent leur formation comme une destinée. Dans trois cas, bien que la perception soit la même, le but de la formation est aussi présenté comme une option entre plusieurs possibilités. Pour E9, «une partie de moi voulait être professeur des écoles, mais l'autre partie ne voulait pas abandonner la possibilité de devenir architecte». Par la suite nous voyons que ce choix a été légèrement différé mais sera ensuite définitif et sans regrets. Les deux autres cas d'hésitation représentent des hésitations qui ne sont pas posées en termes de destinée mais dans un cas en termes de niveau d'enseignement (E7), maternelle ou primaire, dans l'autre cas comme un acte de

[84] Desde há muito que sonho ser Educadora de Infância

[85] Desde pequena que queria ser Educadora Infância

[86] Este curso sempre foi aquilo que eu quis

[87] A minha escolha foi o curso de educação básica porque desde de criança que quero ser professora

[88] eu desde pequena que queria ser educadora de infância

[89] esta profissão sempre foi a minha ambição

[90] Desde pequena que tinha a certeza que era para este curso que viria

[91] sempre foi um desejo muito grande poder trabalhar com crianças; e para me sentir completa vou ser educadora

[92] sempre quis ser Educadora de Infância

volition passagère (E4) dû à une influence extérieure mais finalement sans effet. La motivation des étudiantes est donc personnelle.

Dans l'ensemble, les étudiantes semblent donc nous dire que leur choix est avant tout un rêve ou un projet de toujours ou encore un goût précoce très prononcé pour l'enseignement, une vocation ou encore un rêve. Sachant que le nombre de personnes de sexe masculin est très réduit dans cette formation, nous pouvons nous demander si cette apparente unanimité sur le rêve de devenir enseignante en maternelle peut être le résultat d'un univers commun de représentations stéréotypées. Comme le démontre Oliveira Rabelo (2010) dans un article sur le choix des jeunes hommes de la profession enseignante en primaire, la question qui se pose est d'une autre nature car aujourd'hui même les hommes choisissent cette profession d'abord et principalement par goût, pour enseigner, transmettre ou encore partager des connaissances. Oliveira Rabelo conclut cette partie de son article en déclarant que le choix répond à des critères sociaux avant tout. Un tel choix des étudiantes est donc une construction sociale autant que personnelle.

Dans la sous-catégorie Objectif, nous avons trouvé 13 éléments motivationnels. Ces objectifs sont des intensions déclarées pour le long et le moyen terme, des précisions sur la future profession (par exemple E2 veut travailler dans une école maternelle), objectifs de la profession (E1 encore), secteur privé ou public (E2, par exemple), conclusion de la formation (E1), pour une étudiante, des objectifs intermédiaires (E1 et E6, par exemple), définition d'étapes qui rendent possible la réalisation du projet (E1, par exemple). Dans leur vision du long terme et du court terme, les étudiantes se montrent cohérentes, orientées et semblent avoir réfléchi et compris leur démarche de se former. La formation est présentée comme un but intermédiaire pour plus tard atteindre accomplir leur projet.

Nous avons trouvé deux éléments par la sous-catégorie Obj.(-). Ces deux éléments étant présentés comme deux objectifs auxquels E10 avaient dû renoncer par manque de moyens, comme entrer à l'université.

La sous-catégorie Opérationnalisation a été trouvée 5 fois. Ce sont des éléments qui posent un élément comme moyen, comme un «pas» (E5) à faire pour atteindre certains objectifs. Mais dans cette sous-catégorie, nous trouvons aussi des éléments

faisant référence à des opérations spécifiques à des objectifs qui ne sont pas tous liés directement à la formation en question, comme c'est le cas de E10 qui s'est formée hors de l'université mais dans le but d'arriver à ses fins, travailler avec des enfants.

Il est cependant intéressant de voir que poser un projet, des objectifs et des moyens de les atteindre est assez commun à la promotion, et peut-être même à une génération qui a grandi dans un milieu où le terme objectif appartient au langage courant, la pédagogie par objectifs de Bloom étant entrée dans les écoles depuis plus d'une cinquantaine d'années et les médias divulguant nombre de domaines où cette taxonomie a fait son chemin, que ce soient les commentaires sportifs ou politiques ou économiques.

Dans la catégorie Projet, l'Intérêt est aussi convoqué dans le choix de la formation. Cet intérêt est l'affirmation d'un goût (souvent celui des enfants, comme E2, E5, E11), parfois de l'intérêt pour une discipline d'enseignement (la géométrie pour E9), d'une aspiration (accompagner les enfants comme E1). A noter que la sous-catégorie Int.(-) est utilisée une fois pour caractériser un intérêt rejeté par une étudiante car il n'était pas le sien mais celui de tierces personnes souhaitant influencer la volonté de l'étudiante E4. Lorsqu'elles parlent de leur goût pour les enfants ou l'enseignement, elles se placent non plus dans la réalisation du projet mais dans sa conception, c'est-à-dire cette fois dans l'explication du pourquoi de leur choix. Nous sommes ici dans l'explication, non plus dans le processus. Nous pouvons noter que de nouveau nous retrouvons l'aspect affectif à la base d'un choix, tout à fait comparable à celui des représentations liées à la profession, tout à fait dans la ligne des affirmations qui doivent être socialement acceptables. Du goût et de la proximité des enfants, nous retrouvons là le discours d'enseignants des générations antérieures.

Que signifie aimer les enfants ? En langue portugaise, «aimer» se dit «amar», «bien aimer» se dit «gostar de». Dans les comptes rendus des étudiantes, nous ne trouvons que le verbe «gostar de», et «gostar de» semble synonyme de «amar». Cette nuance ne nous dit rien de plus sur le fait d'aimer les enfants, mais plutôt sur le rapport de la motivation avec la formation.

Est-il nécessaire d'aimer les enfants pour être enseignant ? Nous avons trouvé des réponses apportées par des enseignants expérimentés sur un forum internet dont le

thème est «Doit-on aimer les enfants pour enseigner ?». Il semble qu'aimer les enfants soit un thème courant lorsque l'on parle d'enseignement. Il semble cependant que ces témoignages, malgré leur complet anonymat et leur manque de fiabilité, proposent des alternatives à l'idée d'aimer les enfants. Ces alternatives sont : ne pas aimer les enfants, ne pas être obligé d'aimer les enfants, instruire, former etc. Bref, il est impossible de dire si le discours change avec la pratique d'enseignement, mais nous pouvons supposer que le stéréotype de l'amour pour les enfants est une phase qui peut être transitoire pour qui ne connait pas encore la pratique de l'enseignement. Les enfants ne sont pas tous les mêmes. L'enfant en groupe n'est pas le même que l'enfant seul. L'enfant n'est pas d'humeur égale tous les jours, l'enseignant pas plus que lui, et sa motivation est aussi aléatoire que celle des autres. Les enfants provenant de milieux difficiles peuvent apporter des problèmes inattendus, les problèmes disciplinaires sont nombreux etc. Pourtant jamais les compétences professionnelles ne sont mises en avant, comme s'il suffisait d'aimer les enfants. Les adultes pensent parfois que les enfants ne les jugent pas sur des compétences d'enseignants mais plutôt sur une empathie, cette empathie serait le reflet de l'«amour» que l'enseignant leur porte. Ce qui importe avec cette condition, c'est bien le sentiment de l'enseignant face à l'enfance plus que face à des compétences précises.

La question d'aimer les enfants n'est pas une question typiquement portugaise ou locale. Elle semble être une culture partagée dans de nombreux endroits du monde car elle n'est pas si souvent remise en cause. Une chercheuse brésilienne (Cesário, 2007) explique la substitution des sentiments pour le travail éducatif aux compétences car il existe une volonté politique de diminuer la valeur de la connaissance scientifique et une volonté de rapprocher la profession de la maternité. Cette explication concerne une période où le Brésil vivait sous dictature. Cependant, la chercheuse affirme dans une perspective de société de classes plus vaste que la société brésilienne que ce système permet de subjuguer des classes à d'autres, diminuant la liberté en diminuant la connaissance. Elle ajoute que sans bouleversement les représentations ne changent pas. En effet, il n'est pas inutile de rappeler que certaines représentations peuvent provenir de la politique éducative et qu'elles peuvent avoir une vie très longue, parfois disparaitre pour revenir à d'autres moments. Ce que l'histoire du Portugal nous enseigne

est semblable à ce qu'enseigne l'histoire du Brésil et nous y reviendrons ci-dessous dans l'analyse des sous-catégories de la catégorie Expérience.

Il semble donc que la profession professeur des écoles véhicule une charge affective plus forte que l'activité professionnelle en soi. En termes de motivation, le métier est plutôt décrit comme une vocation que basé sur des compétences à critères scientifiques.

9.3.1.2.2. Sous-catégories d'Expérience

	Expérience	Rep.	Hab.	Mod.	Enc.
Occurrences	**31**	17	8	4	2

Les sous-catégories d'Expérience sont au nombre de quatre et sont représentées de façon inégale d'une étudiante à l'autre. Elles vont de 2 occurrences pour la sous-catégorie Encouragement à 17 pour la sous-catégorie Environnement représentationnel. Par définition, ces sous-catégories regroupent des éléments de motivation ayant une influence extérieure à l'individu, de l'environnement des étudiantes, comme le modèle d'une enseignante reçue lors de la scolarité ou des lieux communs entendus sur la profession enseignante.

La sous-catégorie Environnement représentationnel présente des éléments motivationnels qui reposent souvent sur des idées reçues du discours environnant, notamment celui tenu sur la profession enseignante. Cela correspond notamment à une analyse diffusée par les médias, celui du chômage chez les enseignants. Au Portugal, la profession enseignante, à tout niveau du système de formation, connait un grave problème de débouchés. Par exemple, «30 mille enseignants au chômage», «40 mille enseignants au chômage», «La Fenprof prévoit le chômage pour des milliers d'enseignants» ont titré les journaux au cours de l'année 2010. Nous retrouvons ce discours rapporté dans le compte rendu d'E4: «les gens me disaient qu'il n'y avait pas de débouchés pour la formation des professeurs des écoles, parce qu'il y avait déjà beaucoup de professeurs et que ce serait mieux que je choisisse un autre cours»[93]. E4 va

[93] as pessoas diziam-me que o curso de educação básica não tinha saída, porque já havia muitos professores e que era melhor escolher outro curso

finalement opter pour un choix basé sur une autre représentation, un lieu commun en forme de jugement à l'emporte pièce : «j'ai opté pour ce cours où je suis parce que ça va mal partout»[94]. Ici nous nous demandons si l'étudiante utilise la raison économique comme prétexte plutôt que de considérer que c'est son intérêt personnel qui a dicté son choix.

Le discours environnant, c'est aussi l'affirmation idéalisant le travail avec les enfants, un travail merveilleux et gratifiant (E5, par exemple), que le choix de la profession offre un bénéfice intellectuel et cognitif (E5 encore). Nous pouvons nous demander ce qui permet à une étudiante qui n'a jamais exercé la profession d'enseignante d'affirmer fermement l'aimer, qui est différent de penser qu'elle va aimer. Mais entre la profession idéalisée par les étudiantes et la situation concrète d'enseignement, nous savons qu'il leur manque la pratique pour déterminer de façon durable leur goût pour une activité professionnelle et que cette représentation est proche de l'attirance que les étudiantes affirment avoir pour le travail au contact des enfants. Dans cette sous-catégorie Environnement représentationnel aussi, une étudiante précise qu'elle a été influencée par des conversations avec les collègues de sa mère pour qui le travail avec les enfants est très gratifiant. Ce que nous comparons là encore aux représentations liées à des aspects affectifs

Oliveira Rabelo (2010) rappelle que Nóvoa, professeur universitaire spécialiste en sciences de l'éducation, associe ce discours de l'amour de la profession à la vision idyllique d'une société et de l'institution scolaire du début du XXème siècle, véhiculée par les enseignants eux-mêmes et souvent encore aujourd'hui à la base du choix des futurs enseignants : goût pour la proximité des enfants, de l'habitude de jouer à enseigner étant jeunes. Dans ces arguments, nous retrouvons le discours d'enseignants déjà dans le monde du travail. Comme chez les étudiantes de notre étude, chez les professeurs de sexe masculin de l'étude d'Oliveira Rabelo déjà référée, le goût apparaît comme venu de l'enfance. Mais à cet état de fait l'auteure, et avec elle d'autres qu'elle cite, trouve deux sources majeures anciennes à ce type de représentation: le sexisme et la propagande de l'Etat nouveau. En effet, entre le stéréotype sur l'amour maternel instinctif de la femme et celui de l'engagement empreint de vocation naturelle pour

[94] optei por este curso em que estou porque isto está mal em todo o lado

l'enseignement, la profession enseignante est fabriquée et relève d'un modèle d'enseignante à qui l'on peut tout demander et qui, elle, ne doit rien exiger. Enfin, les auteurs soulignent que la dimension affective permet d'obtenir des résultats satisfaisants dans des conditions précaires de travail. L'engagement affectif des enseignant aurait permis aux autorités de «sous-qualifier et prolétariser» une catégorie professionnelle et par suite de réduire son salaire. L'intérêt politique est donc d'entretenir cette situation de dévalorisation de la profession destinée aux femmes. Ici, nous reconnaissons le modèle brésilien dénoncé par Cesário (2007) déjà évoqué ci-dessus. Toutes ces études et la nôtre montrent que les discours n'ont pas changé et que la dimension affective semble être toujours aussi importante à mentionner pour de futurs enseignantes quand elles justifient le choix de la profession enseignante, notamment pour les petits, comme un prolongement de la maternité et des tâches domestiques. Cette vision conservatrice du rôle de l'enseignant est donc liée à l'assignation de la profession à la gent féminine. La profession enseignante ne va pas donc ni contre sa nature, ni contre l'ordre social. De là viennent les représentations et nous voyons par la suite qu'il existe une évolution des représentations. En effet, pour compléter leur récit, certaines étudiantes ont aussi recours à des critères plus scientifiques qui montrent qu'elles ont déjà eu des UE qui leur permettent de poser la question en d'autres termes que sentimentaux.

Par ailleurs, nous savons que le sentiment de vocation et de goût ne sont pas suffisants pour se préparer à une profession. Selon une autre étude (Jesus 2003), une meilleure aspiration à la profession fournit une meilleure motivation initiale dans la profession mais il ne fait aucun doute qu'une solide formation est nécessaire avant tout. Les étudiantes rapportent d'autres représentations, notamment sur l'enseignement. Certaines étudiantes font référence à des critères concernant la formation, la croissance et l'apprentissage des enfants, comme elles l'ont appris dans d'autres UE. E5 évoque même l'apprentissage au contact des enfants. Le choix des étudiantes n'est donc pas que motivé par leur «rêve». Les étudiantes se montrent conscientes du fait que la formation est un pas dans le projet. Elles s'autorégulent en contact avec le dispositif de l'Ecole et pas seulement avec l'UE de langue.

Dans la sous-catégorie Habitude, nous avons trouvé des éléments qui font souvent référence à ce qui est présenté comme des routines ou des exercices du passé, des moments de jeu et de simulation d'enseignement, de contact avec les enfants au

cours de l'enfance, cela se vérifie dans 8 occurrences, chez E1 pour qui la profession de la mère a rendu facile l'approche des enfants, E3 qui aidait ses camarades de classe, E4 et E7 qui jouaient à être l'institutrice, mais aussi chez E5 fréquemment en contact avec les enfants pour avoir une mère qui travaille en maternelle. Enfin il existe une occurrence supposée justifier une appréhension face à la formation car les habitudes du secondaires étaient différentes, «avec plus d'accompagnement» des enseignants.

La sous-catégorie Modèle contient les éléments motivationnels évoquant un modèle d'enseignante, soit celui de la mère dans le cas de deux étudiantes, soit d'enseignantes qu'elles ont eues pour deux autres étudiantes. Dans les deux cas de modèle, les modèles sont présentés comme justification du souhait de devenir enseignante. E3 déclare : «je voulais être une aussi bonne institutrice que l'était la mienne»[95]. E7 avoue avoir été impressionnée par une enseignante dont elle observé un cours alors qu'elle était encore à l'école secondaire. E1 dit par exemple : «par l'influence de ma mère, elle travaillait dans école primaire»[96]. E5 suppose : «c'est peut-être aussi parce que ma mère travaillait dans une maternelle»[97].

La dernière sous-catégorie, Encouragement, contient seulement deux éléments motivationnels, le premier rapporte les mots d'une enseignante à E3 dans sa scolarité : «E3, un jour tu seras sûrement enseignante»[98], le deuxième que nous trouvons aussi chez E3 qui utilise un dicton populaire comme stimulation au travail, «un jour quelqu'un a dit, le rêve conduit la vie, alors j'essaierai d'accomplir mon rêve»[99]. Ces deux citations montrent comment l'étudiante s'appuie aussi sur des stimulations externes (une enseignante ou un dicton populaire) pour motiver son action.

9.3.1.2.3. Sous-catégories d'Autorégulation

[95] iria ser uma professora/educadora tão boa quanto a minha foi para mim.

[96] muito pela influência da minha mãe, pois ela trabalha numa escola primária

[97] Talvez seja pelo facto de a minha mãe trabalhar num infantário

[98] E3, um dia ainda irás ser professora.

[99] Como alguém um dia disse, o sonho comanda a vida. Então eu tentarei conquistar o meu sonho

	Autorégulation	Sat.	IdS	Ef.	Monit.	SEP
Occurrences	**23**	6	7	6	4	0

Dans la sous-catégorie Satisfaction, nous avons placé des éléments qui n'expliquent pas forcément le choix mais plutôt des éléments qui renforcent le bien-fondé du choix. Par exemple, trois étudiantes disent qu'elles sont contentes d'avoir fait ce choix. De même les étudiantes mettent des attentes de réussite dans le cours.

La sous-catégorie Image de Soi rassemble les éléments qui nous transmettent un jugement sur soi, normalement un manque d'assurance : des craintes, de l'appréhension, des doutes. Elle se présente seulement comme relevant de séquences descriptives, entre un état premier, celui de la vocation, et la décision de prendre en charge leur destinée. E1 explique qu'elle se sent appréhensive face à ce qui lui est demandé dans sa formation. Signes de distanciation par rapport à des discours et des attentes, les éléments transmis par les étudiantes expriment l'implication de leur identité dans leurs choix.

Dans la sous-catégorie Effort, nous trouvons des signes d'une énergie qui peut mener à des comportements d'apprentissage. L'effort est toujours énoncé comme une énergie capable d'assurer la maintenance de la motivation ou énoncé comme un slogan d'auto-motivation : «ma force et ma motivation pour arriver»[100] (E11), «même si je dois parcourir le pays»[101] (E7), «luttant et passant par-dessus tous les obstacles»[102] (E3).

Dans la sous-catégorie Monitoring, sont placés quatre éléments qui semblent relever de la réflexion logique sur le pourquoi du choix de formation. A deux reprises nous sommes en présence de la conscience de la décision, deux fois comme une réflexion sur l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Par exemple, E1 et E10 ont déjà réfléchi à ce qui est attendu dans l'enseignement supérieur, donnant des exemples, «autonomie», «esprit critique». Introduire des éléments rationnels dans des questions de motivation semble vouloir dire que bien que le choix se base sur un scénario aux

[100] por isso a minha força e motivação para conseguir

[101] mesmo que tenha de percorrer o país

[102] lutando por ele e passando por cima de todos os obstáculos

sources plus ou moins conscientes il n'empêche qu'il existe une certaine conscience et que la régulation se fait aussi sur des pensées logiques et que l'enseignement aux enfants est finalement une science.

9.3.1.2.4. Conclusion : la motivation au diplôme, une motivation pour une profession

Nos données montrent que le choix du diplôme est lié au choix d'une profession et que ce choix est guidé par des critères communs à toutes les étudiantes et d'autres qui le sont moins. Certaines étudiantes sont régulées par des représentations de la relation pédagogique enseignante-enfant, d'autres des représentations plus élaborées sur les enjeux de l'enseignement auprès des enfants basées sur des théories découvertes à l'université. Les étudiantes se montrent avant tout auto-motivées, c'est-à-dire qu'elles trouvent en elles les motivations à leur choix : le choix est annoncé comme un projet, une ambition, une destinée, un goût personnel. Nous avons aussi montré que le choix est auto-motivé sur des éléments venus du milieu des étudiantes, en termes de préconcepts, de représentations sociales, des enseignements, des idées d'enseignement.

Les influences sur le choix de la filière de formation sont mixtes. Aux facteurs subjectifs ou intrinsèques de motivation, se mélangent les facteurs extrinsèques et objectifs qui contribuent à forger une motivation adéquate à un contexte social. Enfin, les étudiantes manifestent des signes d'autorégulation lorsqu'elles réfléchissent à leur position par rapport au choix effectué. Toutes les étudiantes, à l'exception d'E8, font preuve d'une volonté déterminée d'aller de l'avant, elles montrent qu'elles ont conscience des limites qui balisent leur projet, elles expriment une certaine force devant l'effort à produire et indiquent la nécessité de se fixer des objectifs intermédiaires. En même temps, leur formation n'est pas présentée comme un événement contingent quoique vu parfois comme une destinée, mais comme cohérent par rapport à leur récit de vie, dans une tentative de donner un sens à leur propre histoire.

Nous pouvons aussi conclure plus globalement que chaque point de réflexion sur la motivation est une marque de distanciation par rapport à soi-même, de comportement rétroactif, c'est-à-dire une aptitude à penser, se penser et se situer par rapport au milieu dans lequel on évolue ; c'est ce que font les étudiantes. En même temps, chaque élément qui apparaît comme moteur d'action, c'est-à-dire comme régulateur, contribue au

renforcement ou conditionnement de la motivation. Autrement dit, le discours comportant des éléments de régulation contribue au contrôle de la motivation. Il existe un retour de l'autorégulation sur la motivation. Ainsi, dans les comptes rendus des étudiantes, nous trouvons à la fois des éléments qui relèvent de la motivation, des éléments qui relèvent de l'autorégulation et des éléments qui relèvent à la fois de l'une et de l'autre.

Enfin, de l'analyse nous pouvons vérifier que le récit des étudiantes, ce qu'elles disent de leur histoire plus généralement (Zarate 1995), permet d'observer l'évolution des représentations, la conscience que les étudiantes ont de leur propre identité. Du rêve, de l'expérience et de leur culture langagière au choix d'une formation, les étudiantes montrent la cohésion du sens qu'elles donnent à leur identité personnelle mais aussi à leur identité sociale.

Nous allons voir maintenant que le choix du français n'est pas aussi uniforme que celui de la filière chez les étudiantes.

9.3.2. Le FLE : une option plus sûre

En 2005, le gouvernement portugais a généralisé l'enseignement obligatoire de l'anglais pour les 3ème et 4ème années du premier cycle de l'école primaire (années qui correspondent aux CE2 et CM1 du système français). En 2006, il élargit cette offre en permettant qu'une autre langue que l'anglais entre dans des activités non obligatoires désignées «activités d'enrichissement du curriculum». C'est seulement à partir de la septième année du cycle primaire (la 5ème de collège du système français) qu'une deuxième langue devient obligatoire[103].

A l'Ecole C, les étudiants peuvent s'inscrire dans l'une ou l'autre des langues proposées (français ou anglais) en début de semestre. Ils ont deux semaines pour choisir entre les deux, avec la possibilité d'assister à des cours de l'une et de l'autre des options avant le choix décisif. Comme une majorité des étudiants veut travailler en maternelle, l'absence du français comme 1ère langue obligatoire, aurait pu laisser penser que le

[103] Récupéré du site du ministère portugais de l'Education nationale le 10 octobre 2011: http://www.dgidc.minedu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/LEstrang_curriculo.aspx.

choix des étudiants porterait uniquement sur l'anglais. Or ce n'est pas le cas et les inscriptions présentent des chiffres intéressants puisque le nombre d'inscrits en français est de 16 et de 23 en anglais, c'est-à-dire qu'environ 40% des étudiants inscrits en 1ère année de la Licence d'Enseignement de base ont choisi la langue française, qui, en termes professionnels, ne leur servira probablement que dans un cadre non formel. Nous voyons ainsi que le français peut représenter un choix qui ne correspond pas à un objectif purement professionnel. Les motivations sont donc forcément différentes. Quelles sont alors les raisons de ce choix «décalé» ?

9.3.2.1. Occurrences des catégories

Les motivations des étudiantes pour le français portent sur de nombreux aspects: goût pour la langue (j'aime bien, j'ai toujours sympathisé avec la langue) souvent par le biais qualités intrinsèques attribuées à la langue (belle, chic), plus d'assurance en la matière (de meilleures bases, de bons résultats dans le passé), plus de succès attendu (plus facile, cours motivants donc plus d'attentes), communication internationale (presque aussi importante que l'anglais, langue universelle), aide à la future pratique d'enseignement (travailler avec des enfants d'immigrants), ressemblances avec leur première langue (le portugais), deuxième choix (rejet de l'anglais après essai, pas d'autres langues proposées).

Les réponses rencontrées dans les énoncés peuvent être regroupées de la façon suivante : représentations sur la langue (qualités intrinsèques et extrinsèques), expérience de l'apprentissage passé ou présent (rapport à la première langue, bases, résultats obtenus), partie d'un projet, critères d'autorégulation. Au final, nous retrouvons les mêmes catégories que dans EB. Le tableau qui suit affiche les occurrences de chacune des catégories par étudiante:

Tableau récapitulatif des occurrences des catégories relevées en FLE.

Etudiante	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	
Nombre de mots sur FLE	**150**	**303**	**237**	**59**	**209**	**151**	**153**	**187**	**196**	**39**	**32**	
Oc. de Projet	1	4	0	0	3	5	3	11	1	0	2	**30**
Oc.d'Expérien-ce	5	0	7	2	2	1	1	1	0	1	1	**21**

Oc.d'Autorégu-lation	4	5	9	2	8	4	4	3	11	2	0	**52**
Nombre d'oc. total	**10**	**9**	**16**	**4**	**13**	**10**	**9**	**15**	**12**	**3**	**3**	104

Quelques considérations générales ressortent de ces premiers résultats. La catégorie Autorégulation est clairement la catégorie la plus présente dans cette thématique avec 52 occurrences, suivie de la catégorie Projet avec 30 occurrences et enfin de celle d'Expérience avec 21 occurrences. Nous pouvons d'ores et déjà observer que pour FLE, comme pour EB, le nombre de mots n'est pas toujours proportionnel au nombre d'occurrences des catégories en général. Par exemple, E2 qui a écrit deux fois plus qu'E7 obtient le même nombre d'occurrences de catégories. Mais la tendance sur l'ensemble du corpus observé est évidente. Comme pour EB, nous pouvons aussi constater que les résultats sont très variables d'une étudiantes à une autre. Si nous comparons E8 et E9, nous voyons qu'E8 donne plus d'éléments codifiés dans la catégorie Projet et peu dans les deux autres catégories et que pour E9 c'est l'inverse, la quasi-totalité des éléments fournis dans le compte rendu porte sur la catégorie Autorégulation. Nous ne trouvons donc pas d'explication à ses différences de résultats si ce n'est la personnalisation de chacun des textes. Certaine étudiantes détaillent leurs motivations plus que d'autres, certaines n'ont pas l'habitude d'écrire ce genre de texte, d'autres ont déjà réfléchi à la question.

9.3.2.2. Analyse par sous-catégories

9.3.2.2.1. Sous-catégorie de Projet

	Projet	Scén.	Obj.	Op.	Int.	Int.(-)
Occurrences	**30**	0	15	1	12	2

L'importance des éléments faisant partie d'un projet est moindre dans les réponses de la demande sur FLE que pour EB. Le français n'apparait que comme optionnel et n'a pas de continuité après ce semestre. En outre, nous savons que le français n'est pas obligatoire dans l'enseignement primaire. Nous pouvons donc supposer que le choix du français n'est pas complètement un hasard mais dû à un concours de circonstances plus qu'à une perspective future. Nous pouvons noter à cet

égard que la sous-catégorie Scénario n'est pas du tout représentée, comme si le choix du français était basé sur des éléments plus concrets que celui d'un scénario de vie.

La sous-catégorie Objectif inclut des éléments qui touchent surtout des informations personnelles («suivre un cours de langues»[104] E2), viser des compétences langagières d'un côté («pour me perfectionner»[105] (E7), «arriver à un bon niveau de langue courante»[106] (E8), «j'aimerais continuer à étudier le français après»[107] (E2)) de voyage d'un autre côté, afin de «pouvoir établir de bons dialogues»[108] (E8). Cette fois le choix n'est plus motivé par un projet professionnel, mais plutôt par un projet personnel. Seule E6 intègre à son compte rendu que le français pourra lui être utile («si je sais communiquer dans une autre langue, je pourrai l'exécuter (le travail d'enseignement) encore mieux»[109]).

La sous-catégorie Intérêt est le deuxième facteur le plus mentionné de la catégorie Projet pour FLE. Comme nous avons eu l'occasion de le dire, l'intérêt est une énergie nécessaire à l'action. Les éléments de cette sous-catégorie se réfèrent surtout à un attrait pour le français. Mais le rejet de l'anglais, qui est d'ordre également très personnel (Int.-), contribue par deux fois à la motivation par défaut du choix de langue étrangère.

Une seule étudiante fait référence à la sous-catégorie Opérationnalisation. Elle explique que l'apprentissage de la langue est une étape qui mènera à son objectif de voyager.

9.3.2.2.1. Sous-catégories d'Expérience

	Expérience	Rep.	Hab.	Mod.	Mod.(-)	Enc.

[104] e até mesmo realizar um curso de línguas

[105] para o meu aperfeiçoamento

[106] para que consiga chegar a um bom nível de linguagem corrente

[107] De futuro, pondero em continuar a estudar a língua francesa

[108] e assim consiga estabelecer bons diálogos

[109] logo se souber comunicar noutra língua poderei executa-la ainda melhor

occurrences	**21**	13	3	2	2	1

Dans cette catégorie, nous trouvons surtout des occurrences qui relèvent de la sous-catégorie Environnement représentationnel. Plusieurs représentations portent sur des aspects liés à la langue. Une des représentations porte sur la place du français dans la future profession de l'étudiante. «Je peux me retrouver avec un enfant francophone, et dans cette profession, la communication est un critère important»[110] dit E6. Cette étudiante voit peut être l'apprentissage de la langue comme un plus dans sa formation.

D'autres représentations sur l'importance des langues (française et anglaise) sont véhiculées dans les comptes rendus des étudiantes. Par exemple, la langue française égale ou dépasse l'anglais en importance, toutes deux sont des langues universelles (E7 et E3). Ces déclarations paraissent ne pas s'ajuster au contexte de l'exercice de la profession de professeur des écoles et mériteraient un développement et une réflexion plus profonde de la part des étudiantes sur la place des langues dans le monde scolaire et sur l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, l'enseignement des langues à l'école primaire n'a pas pour objectif de former des enfants à l'apprentissage d'une langue universelle. Les pays de l'Union Européenne par le biais du Conseil de l'Europe prônent au contraire le plurilinguisme et les compétences que les enfants doivent acquérir visent l'ouverture et la citoyenneté et l'interculturel, objectifs qui ne peuvent se contenter de moyens limités à l'enseignement d'une seule langue.

Deux autres représentations sur les langues sont véhiculées dans les discours des étudiantes. Celle de la proximité linguistique entre les deux langues que sont le portugais et le français, et celui de la proximité psychologique entre la personne et une langue. C'est par exemple, E1 et E5 qui évoquent la ressemblance entre les deux langues pour justifier le choix du français. D'autres étudiantes, par exemple E11, «sympathisent» avec la langue française.

Castellotti (2004) s'est intéressé aux représentations du plurilinguisme et de son fonctionnement chez des apprenants à travers l'idée de la distance interlinguistique. Distance ou proximité sont deux aspects pris en compte par l'apprenant dans sa

[110] posso-me deparar com uma criança de língua Francesa, e nesta profissão a comunicação é um critério muito importante

conduite et ses processus d'apprentissage. D'après l'étude de Castellotti (ibid.), la biographie langagière et d'apprentissage des langues est le premier facteur qui justifie les représentations et leur construction sur les langues. Dans nos comptes rendus, nous trouvons certains des cas de figure qu'elle décrit. Les étudiantes utilisent leur propre notion de proximité. Cette proximité se base souvent sur des traits objectivés de la langue (étymologie, syntaxe etc.), mais surtout sur des paramètres plus subjectifs en rapport avec des situations d'apprentissage (par exemple nature de la tâche linguistique à accomplir, conscience métalinguistique, visionnement potentiel d'un film). «*Si la distance objective forme la base des évaluations subjectives, ce sont néanmoins les évaluations subjectives qui influent sur l'apprentissage*». Ainsi s'explique que la proximité est parfois réduite à la ressemblance sonore entre les deux langues, portugaise et française, à la facilité dans l'apprentissage, au rejet de l'anglais, souvent dû à des difficultés d'apprentissage, à de bons résultats obtenus dans le secondaire.

Dans le même ordre d'idée, en termes de paramètres subjectifs, nous avons trouvé d'autres représentations qui sont des considérations esthétiques souvent stéréotypées (Riley 1989) sur la langue française : belle, captivante, «avec quelque chose de chic»[111] ajoute E11. L'étudiante justifie son choix avec des critères esthétiques, les qualités qu'elle juge intrinsèques à une langue. Elle classe les objets du monde qui l'entoure et elle adopte une attitude en fonction de ce classement. En donnant des critères intrinsèques de la langue française, l'objet de choix de l'étudiante devient descriptible, il constitue donc une bonne raison pour être choisi. En effet, le caractère prestigieux et raisonnable qu'elle donne à la langue lui permet d'avoir une attitude positive face à cette langue. Un processus d'élaboration de l'identité se met en place à travers les représentations par la création de frontières (Muller, Pietro 2004) entre les objets et soi et en se positionnant par rapport à ces frontières.

Les représentations transmises par les étudiantes dans les comptes rendus, souvent communes, sont suggérées par l'environnement social. Par exemple, nous avons vu que certaines ont un rapport à l'universalité d'une langue, caractère que l'on peut difficilement attribuer à une langue sans expérience du monde, sans contact avec les discours ambiants. Ou encore, le fait de demander aux étudiantes de justifier leurs

[111] tem o seu "quê" de chique

choix suggère qu'il est socialement acceptable d'avoir des raisons d'agir. E3 multiplie les raisons de sa motivation. Chez elle, la place de la langue dans le monde côtoie les bons résultats obtenus dans le passé et l'insatisfaction des cours de l'autre option. Les représentations ont également un caractère social même si elles sont individuelles du fait qu'elles nous sont communiquées.

La sous-catégorie Habitude contient trois occurrences identiques. Trois étudiantes disent avoir hésité à choisir le français car elles étudient l'anglais depuis longtemps. Leur choix aurait pu être motivé de façon académique car le programme d'UE stipule le niveau à atteindre en fin de semestre. Les étudiantes font leur choix indépendamment de critères techniques fiables. Tout comme dans le choix de la formation, il semble que le choix de la langue ne soit pas basé sur des critères offerts par l'institution mais plutôt sur des acquis qui valent ce qu'ils valent.

Dans la sous-catégorie Modèle, c'est la référence à la méthodologie utilisée dans les cours de langues étrangères, que ce soit en modèle apprécié (Mod.) ou modèle rejeté (Mod. (-)) qui devient motivation. Par exemple, E2 considère que les cours de français ne sont pas des «cours monotones typiques». A l'opposé, E3 choisit le français en partie par défaut. Elle dit : «j'ai assisté à deux cours (d'anglais), ça m'a suffi»[112]. E4 dit qu'elle n'était pas préparée à la façon dont l'enseignante d'anglais faisait cours.

Enfin dans la dernière sous-catégorie d'Expérience, celle d'Encouragement, sert à codifier le passage du compte rendu où l'étudiante E3 évoque l'acceptation et le soutien de la famille dans le choix effectué. Ici nous voyons l'importance que prend le milieu familial dans des décisions de certaines étudiantes.

9.3.2.2.2. Sous-catégorie Autorégulation

	Auto-régulation	Sat.	IdS	Ef.	Ef.(-)	Monit.	SEP
Occurrences	**52**	9	2	2	2	24	13

[112] Assisti a duas aulas e foi o suficiente

Les éléments codifiés dans la catégorie Autorégulation sont trois fois plus nombreux dans le choix de la langue que dans le choix de la formation. Ce résultat n'est pas inattendu car l'autorégulation telle que nous l'avons définie s'applique à des situations d'apprentissage d'une langue étrangère. L'ensemble des étudiantes a déjà étudié une langue étrangère en contexte scolaire. Les étudiantes ont toutes eu cette expérience et ont donc développé des compétences de régulation. Par contre, aucune n'a eu d'expérience de formation universitaire et une seule a réellement eu une expérience de travail proche de celui visé par la formation. C'est pourquoi nous attendions plus d'indices concernant la question de la langue étrangère que concernant celle de la formation en général. Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus, trois sous-catégories dominent l'ensemble des critères de motivation sélectionnés.

Dans la sous-catégorie Monitoring sont regroupés des éléments montrant que les étudiantes réfléchissent sur leur apprentissage en des termes que nous qualifions de «rationnels». Cette pensée réflexive porte sur plusieurs critères, leur niveau de performance («j'ai toujours eu de bonnes notes (en français)»[113] (E3), «comme je l'ai déjà dit, j'ai des difficultés et dans ce cas ça s'applique à l'écrit, en compréhension et en expression (en français)»[114] (E7), «je n'avais pas de bases pour la fréquenter (l'UE d'anglais)»[115] (E8), «malgré tout j'ai des craintes car j'ai certaines difficultés au niveau du vocabulaire (en français)»[116] (E1)), les activités («ce qui nous amène à chercher des activités en rapport avec le français à faire en dehors des cours (en français)»[117] (E5), «sachant que le travail indépendant va fortifier certaines connaissances (en français)»[118] (E6)), les cours («comme je l'ai déjà dit dans un compte rendu de cours, ces cours ne sont pas les cours monotones typiques où le prof débite la matière, passe son temps à

[113] sempre tirei boas notas

[114] Como já disse anteriormente, tenho dificuldades e neste caso aplica-se maioritariamente na escrita, compreensão e expressão

[115] uma vez que não tinha bases para a frequentar

[116] Contudo, tenho um certo receio porque tenho algumas dificuldades ao nível do vocabulário

[117] o que nos leva a procurar actividades relacionadas com o francês para fazer fora das aulas

[118] sendo que os trabalhos independentes vão fortificar alguns conhecimentos

parler sans que les élèves puissent interagir»[119] (E2)), les objectifs de l'apprentissage «et pour ça, il nous faudra faire des travaux de recherche, pour arriver au niveau B2 (qui est l'objectif final)»[120] (E9). Dans tous ces exemples, les éléments présentés par les étudiantes sont des aspects liés à l'apprentissage et surtout, ils montrent qu'elles portent une attention particulière à leur apprentissage, qu'elles s'autorégulent. Au vu de l'évaluation que font les étudiantes de leurs compétences, des objectifs, du travail fait en cours et des activités en général, nous pouvons dire qu'elles veulent faire correspondre au mieux leur choix du français à des critères d'apprentissage.

Dans la sous-catégorie Satisfaction, nous avons obtenu des éléments de discours concernant les effets du contact des étudiantes avec la langue française ou avec les cours. Ces éléments de discours qui traduisent systématiquement l'expression d'un contentement senti comme un effet de l'apprentissage: «trois ans de français que j'ai eus, j'ai adoré»[121] (E3), «le principal motif qui m'a conduite à opter pour la langue française, c'est le fait d'avoir eu 3 ans de français (de la 7ème à la 9ème) et avoir aimé le peu que j'ai appris»[122] (E8). A noter une particularité d'E1 qui a commencé à aimer la langue française après avoir regardé un film français : «J'ai commencé à bien aimer le français à cause du film Le fabuleux destin d'Amélie Poulain»[123]. Encore une fois, le lien affectif ou la distance d'une étudiante par rapport à une langue entre en ligne de compte dans le choix des études.

Autre sentiment de satisfaction, celui lié à l'enseignement tel que proposé dans l'UE de français. Ici, le choix semble ne pas dépendre des étudiantes elles-mêmes, mais

[119] estas aulas não são as típicas aulas monótona em que o professor "descarrega" a matéria , em que passa toda a aula a falar sem que os alunos possam interagir

[120] e para isso temos que realizar trabalhos de pesquisa em casa,para chegar ao nível B2 (é o objectivo final)

[121] três anos que tive francês, adorei

[122] foi o facto de só a ter tido durante três anos (do sétimo ano ao nono) e ter gostado do pouco que consegui aprender sobre esta

[123] também comecei a gostar mais de francês por causa do filme O Fabuloso Destino de Amélie Poulain

d'éléments extérieurs : «j'ai assisté à un cours de français et j'ai voulu rester»[124] (E3), «de façon générale, j'ai bien aimé aussi les thèmes que nous allons aborder»[125] (E5), «j'aime bien les cours»[126] (E9). Ces réponses rappellent l'importance que les étudiantes accordent à la tutrice dans le dispositif. Quand on est inséré dans un dispositif, il est impossible de ne pas souhaiter que l'environnement corresponde au mieux à une expérience qui peut devenir satisfaisante. La méthodologie utilisée dans l'UE est donc un critère de motivation.

Le Sentiment d'efficacité personnelle est une autre sous-catégorie importante dans la catégorie Autorégulation. Ce que nous pouvons observer, c'est que ce sentiment permet à l'étudiante de se situer par rapport à des exigences, ou des représentations de ce qui peut être exigé. Dans les comptes rendus, les traces de SEP paraissent fonctionner comme facteur de confiance comme il était à prévoir au vu de ce que nous avions déterminé dans le cadre théorique sur la motivation. Conscientes de leurs compétences, les étudiantes parlent d'assurance («des deux options c'est celle qui me donnait le plus d'assurance»[127] (E7), «ce qui m'a motivée dans le choix de la langue française et non l'anglais, c'est le fait de me sentir plus à l'aise»[128] (E5)). Se sentir plus sûres et plus performantes paraissent fonctionner comme motivation mais surtout sont des facteurs de choix de certaines étudiantes pour l'option de langue française.

La sous-catégorie Image de Soi (IdS) comme nous l'avons définie semble très peu significative dans le choix de la langue étrangère des étudiantes. Une étudiante seulement utilise des éléments qui paraissent liés à une certaine idée de sa personne, «je crois que je m'identifie plus à la langue française»[129] (E5), dit-elle. Ce témoignage

[124] eu assisti a uma de francês e quis ficar

[125] Também gostei de um modo geral dos temas que vamos abordar

[126] Estou a gostar das aulas

[127] porque das duas opções (Inglês e Francês) foi a que me deu para segurança

[128] O que me motivou para a escolha da língua francesa e não da inglesa foi o facto de me sentir mais à vontade

[129] Acho que me identifico mais com a língua francesa

atteste le processus de catégorisation du monde, de construction de représentation individuelle, de construction de frontières autour de soi pour se situer.

La dernière sous-catégorie à laquelle nous avons eu recours, Effort, regroupe des éléments qui montrent d'un côté la relation de l'apprentissage à l'énergie employée (Ef.), c'est par exemple E3 qui affirme que quand on aime tout devient facile, d'un autre côté l'espoir mis dans la facilité (Ef. (-)). Par exemple, une des choses qui ont motivé E5 est le fait que si le portfolio est bon il n'est pas nécessaire de faire un test en fin de semestre. Il y a donc une prise en compte de l'économie de l'apprentissage : soit l'étudiante ne se sent pas rassurée par l'idée d'un contrôle, soit la méthodologie est nouvelle et lui semble mieux correspondre à un apprentissage dont l'un des objectifs est la responsabilisation.

9.3.2.2.3. Conclusion : la motivation au FLE, une motivation basée sur une performance

Nos données montrent que le choix du français langue étrangère se base sur des critères assez variés d'objectifs personnels, de représentations sociales, de satisfaction, de SEP mais principalement de monitoring. Cette dernière catégorie occupe la place la plus importante en termes de nombre d'occurrences dans les comptes rendus des étudiantes.

Ces critères sont le témoignage évident de l'importance de l'autorégulation dans les phénomènes de motivation. Les étudiantes ont des motivations personnelles à une option qui n'entre pas vraiment dans leur futur professionnel. Les motivations personnelles sont d'un autre ordre que dans le cas de la formation. Alors qu'elles étaient liées à leur futur professionnel dans le cas de la question de la filière, elles sont liées à des éléments aussi inattendus que des projets de loisirs ou un voyage). Il semble que les étudiantes utilisent des arguments affectifs mais aussi des arguments plus rationnels dans les raisons de leur choix. Les sentiments, la culture d'apprentissage et l'environnement social constituent des balises de motivation qui contribuent à renforcer les liens de l'étudiante à une certaine routine. Par contre la nouveauté et les objectifs de formation proposés par l'institution passent encore à côté de la motivation. Même quand les étudiantes rassemblent des arguments logiques comme la conscience de leurs limites ou de leurs compétences, ce n'est pas en rapport au niveau défini dans la planification

de l'UE. Les étudiantes montrent un degré d'autorégulation qui leur permet d'effectuer des choix personnels, mais nous observons parfois qu'elles se régulent sur des éléments extérieurs qui en principe ne dépendent pas d'elles, comme la méthodologie de l'enseignante ou les contenus des cours. Elles ne se régulent pas non plus en fonction de buts assignés institutionnellement mais en fonction d'éléments flous ou provenant du passé. D'autres sous-catégories semblent au contraire avoir peu d'importance pour cet aspect de la formation, Encouragement, Modèle ou Opérationnalisation, par exemple.

9.4. Conclusion de l'analyse des comptes rendus : des étudiantes motivées

Les catégories et sous-catégories utilisées sont approximativement les mêmes pour la thématiques EB et FLE. Le nombre d'occurrences est par contre très variable d'une sous-catégorie à l'autre et d'une étudiante à l'autre. En ce qui concerne EB, la catégorie Projet est plus importante pour la motivation, suivie de la catégorie Expérience et finalement celle de Autorégulation. En ce qui concerne FLE, c'est la catégorie Autorégulation la plus significative, suivie de la catégorie Projet et de la catégorie Expérience pour finir. Autrement dit, alors que le choix de la formation s'appuie sur le passé et s'insère dans un projet pour la vie, le choix du français langue étrangère s'appuie sur une culture langagière et d'apprentissage.

Outre cette tendance, nous pouvons identifier d'autres tendances. Pour que le récit de leur vie ait un sens, les étudiantes présentent des motivations et des comportements cohésifs. Elles tendent à montrer que leurs actes, en l'occurrence l'inscription en formation de professeurs des écoles, complètent les représentations mémorisées. Dans les réponses sur EB comme dans celles concernant FLE, nous pouvons observer une certaine cohésion entre les représentations que les étudiantes ont encore de leur passé et le choix qui motivent leur cursus. Les réponses à la première partie de la consigne s'appuient sur des récits de vie comme les réponses à la deuxième partie. Toutes les étudiantes font preuve d'autorégulation, ne serait-ce que par le simple fait d'exercer un choix, mais aussi par la quantité de critères d'analyse d'aspects liés à l'environnement d'apprentissage qu'elles approchent dans leur réflexion. Cette réflexion qu'elles sont capables de mener va influencer leur motivation.

D'autre part, le caractère social des choix est incontestable. Il est identifiable sous différents angles, d'une part à travers les influences que reçoivent les étudiantes,

d’autre part parce qu’il met en évidence la construction d’idées en communication, communication antérieure aux comptes rendus, communication lors des comptes rendus. En effet, la mise en lumière des interactions qui ont précédé les choix des étudiantes et les interactions provenant des processus opérés par le dispositif et la présente recherche président à l’agencement des motivations dans le discours. Les étudiantes ont construit un sens rationnel et social à leurs comportements qu’elles manifestent dans les comptes rendus.

Notre échantillon d’étudiantes est un échantillon qui se montre motivé. Les étudiantes ont des motivations aussi bien pour le diplôme que pour l’UE de français. Elles ont des histoires et des attentes personnelles qu’elles pensent concrétiser par les études dans lesquelles elles se sont engagées. Cela signifie qu’elles sont impliquées et ne subissent pas des orientations que l’on aurait pu leur imposer. En termes de dispositif, cela signifie d’abord un engagement volontaire dans les études.

Nous passons à l’analyse des comptes rendus établis en fin de semestre puis nous établissons un rapport avec les comptes rendus de début de semestre.

Chapitre 10. Analyse des comptes rendus de motivation finals

Nous rappelons qu'à la fin du semestre, après le passage par le tutorat, il a été demandé aux étudiantes de dresser un bilan de l'UE en termes d'apprentissage et de motivation et de le rapporter par écrit. La consigne, différente de celle de début de semestre est la suivante: A propos de l'UE de français, dites ce qui a été motivant, comment votre motivation a évolué au cours du semestre.

10.1. Thématiques et occurrences des catégories

10.1.1. Thématiques dégagées

Les thématiques dont font état les étudiantes pour établir ce bilan sont au nombre de quatre. Elles portent sur l'UE de français (FLE), sur les cours (C), sur les sessions d'orientation par tutorat (OT) et sur la tâche (Tâ). Par rapport aux comptes rendus initiaux, les étudiantes abordent plus de thématiques, c'est-à-dire en fait les paramètres qu'elles prennent en considération dans leur bilan de l'UE. La thématique FLE est donc générique mais dans l'analyse nous l'avons traitée comme les autres thématiques, comme une thématique à part entière. En effet, les étudiantes évaluent globalement l'UE mais aussi en éléments divers du dispositif de l'UE, c'est pourquoi il convient de conserver les différents éléments et la thématique FLE.

10.1.2. Catégories dégagées

Une première lecture a permis de voir que les catégories et sous-catégories sont les mêmes dans les comptes rendus de début de semestre que dans ceux de fin de semestre. Les aspects mentionnés par les étudiantes dans les comptes rendus entrent dans les trois catégories de départ, Projet, Expérience et Autorégulation. Le tableau qui suit récapitule les occurrences de l'ensemble des catégories par étudiante.

Tableau récapitulatif des occurrences des catégories relevées dans toutes les catégories et pour l'ensemble des thématiques.

Etudiante	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	
Nombre de mots sur l'ensemble des thématiques	**442**	**749**	**328**	**90**	**420**	**132**	**428**	**207**	**198**	**89**	**115**	
Oc. de Projet	0	1	1	0	3	1	1	1	1	0	1	**10**

Oc.d'Expérience	2	6	0	1	3	0	1	5	1	2	0	**21**
Oc.d'Autorégulation	7	7	14	4	6	3	14	6	8	3	4	**76**
Nombre d'oc. total	**9**	**14**	**15**	**5**	**12**	**4**	**16**	**12**	**10**	**5**	**5**	107

Les résultats du comptage des catégories montrent que la catégorie Autorégulation est celle qui contient le plus de segments. Nous avons relevé 76 occurrences, contre 21 pour la catégorie Expérience et 10 pour la catégorie Projet. La tendance est vraie pour toutes les étudiantes. Nous pouvons d'ores et déjà admettre que ce résultat était prévisible car en fin de semestre, lorsque l'on parle de bilan, on pense à peser les avantages et les inconvénients liés à l'expérience vécue passée-présente, entre autres celle du tutorat, plus qu'à placer les résultats dans perspective future.

Les résultats montrent aussi que la fréquence d'une catégorie varie d'une étudiante à l'autre et ne dépend pas forcément de la longueur des textes, comme nous l'avons déjà vérifié dans les comptes rendus de début de semestre. Nous pouvons vérifier par exemple qu'E2 a écrit un compte rendu de 749 mots pour 14 occurrences et qu'E3 a écrit un compte rendu de 328 mots pour 15 occurrences. Encore une fois, il n'existe pas de proportion.

Par contre, nous pouvons voir que les étudiantes qui écrivent le plus dans les comptes rendus de motivation initiale écrivent le plus dans les comptes rendus de motivation finale. Si nous comparons le nombre de mots entre les comptes rendus de début de semestre et les comptes rendus de fin de semestre, nous constatons que chez six étudiantes, le nombre de mots a légèrement diminué, dont une sixième qui a doublé le nombre de mots utilisés. Chez cinq étudiantes le nombre de mots a augmenté, et parmi ces cinq, trois ont doublé le nombre de mots. Il est donc difficile de faire ressortir une conclusion de cette évolution qui soit homogène ou pertinente.

Nous présentons maintenant les résultats de l'analyse des comptes rendus finals par thématique.

10.2. Résultats par thématique

Comme pour l'analyse des comptes rendus de début de semestre, nous faisons l'analyse des comptes rendus de fin de semestre thématique à thématique.

10.2.1. Thématique FLE : un bilan positif

Tableau récapitulatif des occurrences des catégories relevées en FLE.

Etudiante	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	
Nombre de mots sur FLE	**238**	**395**	**328**	**90**	**244**	**132**	**336**	**66**	**81**	**89**	**115**	
Oc. de Projet	0	1	1	0	2	1	1	1	1	0	1	**9**
Oc.d'Expérience	0	2	0	0	0	0	1	0	0	2	0	**5**
Oc.d'Autorégulation	6	5	14	4	5	3	10	3	3	3	4	**60**
Nombre d'oc. total	**6**	**8**	**15**	**4**	**7**	**4**	**12**	**4**	**4**	**5**	**5**	74

Pour la thématique FLE, nous avons relevé le plus grand nombre d'occurrences pour la catégorie Autorégulation. Les étudiantes retiennent de l'UE des éléments qui ont plus trait à leur apprentissage de la langue qu'à des éléments de projection dans le futur ou externes à leur propre travail. Une fois de plus, nous pouvons vérifier que le nombre de mots n'est pas proportionnel au nombre d'occurrences, le cas le plus évident étant la comparaison entre E6 et E8 où le nombre de mots sur la thématique passe du double au simple alors que le nombre d'occurrences est le même et pour les mêmes catégories.

10.2.1.1. Sous-catégories de Projet

	Projet	Scén.	Obj.	Op.	Int.
Occurrences	**9**	0	3	1	5

La sous-catégorie Opérationnalisation n'est utilisée qu'une fois, par E6. Dans le compte rendu de motivation initial, elle avait présenté la discipline comme un des pas à franchir pour avancer dans son projet, elle boucle le semestre en déclarant que le pas est vraiment franchi, expliquant ce pas en termes d'accomplissement de l'opérationnalisation («Comme je l'ai déjà dit dans le compte rendu de motivation, sur la course [que représente la vie], je sens que dans cette course, j'ai fait un pas de plus.»[130]).

La sous-catégorie Objectif contient des éléments qui placent la langue française dans une dimension future : «pour ma vie professionnelle ça me sera assez utile, je

[130] tal como referi no relatório de motivação I sobre a corrida, eu sinto que nessa corrida consegui dar mais um passo

pense continuer à étudier le français»[131] (E2), «ne jamais cesser de le pratiquer [le français] pour qu'il ne tombe pas de nouveau dans l'oubli»[132] (E3), «je pense qu'ils me seront utiles [les cours] pour le futur»[133] (E8). Bien que ce soit la fin du semestre, les étudiantes se montrent encore motivées à apprendre le français ou à le pratiquer. Seulement, E3 «espère», nous ne voyons pas la conviction d'un individu qui a la ferme intention de pratiquer.

La sous-catégorie Intérêt renvoie à deux types de facteurs de motivation. D'un côté des segments qui reprennent un élément motivateur en amont de la discipline : «ce qui m'a amenée à choisir la langue française et non la langue anglaise, c'est simplement le fait de préférer le français à l'anglais, car même avant de m'inscrire en français, j'avais déjà l'intention de choisir la langue française, ce n'est pas un choix sur le tas»[134](E5); «mon intérêt et mon goût pour la langue française ont été fondamentaux pour mon engagement et ma participation aux cours et en dehors des cours, parce qu'en aimant ce que j'apprenais tout est devenu plus facile»[135] (E5). Pour cette étudiante, l'intérêt pour l'objet de l'apprentissage semble expliquer son implication dans l'apprentissage en contact ou hors contact. Ici, l'étudiante définit à nouveau clairement sa motivation comme facilitateur d'apprentissage.

Quatre segments montrent des éléments de motivation venant au cours du semestre, en aval de la décision de choisir la langue française : «les thèmes des tableaux intéressants»[136] (E7) ; «cette UE a toujours été un défi plutôt intéressant»[137] (E9) ; «les

[131] pondero em continuar a estudar a língua francesa

[132] nunca deixar de o praticar para que não caia, de novo, no esquecimento

[133] penso que estas me irão ser úteis para o futuro

[134] O que me levou a escolher a língua francesa e não a inglesa foi simplesmente o facto de eu gostar mais do francês do que o inglês, pois mesmo antes de vir para o ensino superior já tinha a intenção de escolher a língua francesa, não foi algo escolhido no momento

[135] O meu interesse e gosto pela língua francesa foram fundamentais para o meu desempenho e participação nas aulas e fora delas, porque ao gostar daquilo que estava a aprender tornou tudo mais fácil.

[136] Os temas das tabelas também foram interessantes

[137] esta unidade curricular foi sempre um desafio, bastante interessante

sujets donnés étaient même intéressants, parfois ils nous faisaient penser à des thèmes auxquels nous ne donnons pas autant d'importance au jour le jour et auxquels nous ne penserions même pas, comme l'étude des tableaux»[138] (E11). Pour ces trois étudiantes, même si certains éléments de motivation se présentent en cours de semestre, la motivation précède l'activité grâce à l'intérêt qu'elles portent aux sujets traités ou aux activités. Mais à la différence d'une motivation qui vient en amont des cours, cette motivation apparait dans l'environnement d'apprentissage et se maintient pendant l'UE. Le fait que l'UE soit un défi est une motivation intéressante qui place l'étudiante dans une position nouvelle et confirme qu'E9 fonctionne un peu sur un mode de confrontation.

10.2.1.2. Sous-catégories d'Expérience

	Expérience	Rep.	Hab.	Hab.(-)	Mod.	Mod.(-)	Enc.
Occurrences	**5**	0	1	1	2	1	0

Dans la sous-catégorie Modèle, un segment présente l'enseignante et la tutrice comme des éléments motivants, comme pouvant servir d'exemple: «l'enseignante aussi a été un élément très positif, me donnant toujours la force pour continuer, me motivant pour faire du travail indépendant»[139] (E10), et un autre segment où une étudiante pense que le modèle d'évaluation utilisé est justifié et lui plait. E7 affirme qu'un des motifs pour lesquels l'UE lui a plu est que le test n'était pas obligatoire. Dans la sous-catégorie opposée (Mod. (-)), nous trouvons une critique au modèle d'enseignement : «je souligne aussi un aspect moins motivant qui est le fait de ne pas avoir d'évaluation quantitative, c'est-à-dire qu'au long du semestre je n'ai jamais su la valeur de ma performance et de mon travail. Sur le plan motivationnel, avoir connaissance de ma situation académique me permet d'évoluer plus»[140] (E2). Nous pensons qu'E2 se réfère à un test

[138] As matérias dadas até que eram interessantes e por vezes faziam-nos pensar em temas que se calhar no nosso dia-a-dia não damos tanta importância

[139] A professora também foi um elemento muito positivo, dando-me sempre força para ir em frente, motivando-me para fazer trabalhos independentes

[140] E realço ainda, outro aspecto menos motivante, que é o facto de não termos nenhuma avaliação quantitativa, isto é, ao longo do semestre nunca soube o valor da minha prestação Sob o ponto de vista motivacional ter um conhecimento da minha situação académica permite-me evoluir muito mais

intermédiaire. Outre la preuve qu'E2 montre des signes forts d'autorégulation sans toutefois faire preuve d'un monitoring avancé puisqu'elle pourrait elle-même procéder à son autoévaluation. Nous pouvons constater qu'elle montre clairement la relation autorégulation-motivation mais aussi l'importance de la motivation externe. Elle ne perd pas non plus de vue que le dispositif est inséré dans une institution qui certifie son travail. En milieu institutionnel, la certification n'est donc pas du tout négligeable du point de vue motivationnel.

La sous-catégorie Habitude contient une affirmation d'E10 : «Je dois aussi souligner que les collègues que j'ai trouvées dans cette promotion m'ont donné et continuent à de donner de la force et du courage». L'étudiante s'est habituée à travailler avec le soutien des collègues. Le soutien des collègues apparaît comme le supplément d'énergie mobilisateur énoncé dans la définition d'habitude. L'énoncé de l'étudiante montre aussi la continuité de cette force. E10 a pris l'habitude d'aller chercher une partie de sa motivation auprès de ses collègues. Dans la sous-catégorie opposée (Hab.(-)), nous trouvons un segment d'une étudiante (E2) qui affirme que ce qui la motivait le moins c'était le manque de temps imparti aux cours qui finissait par conditionner les étudiantes. E2 se réfère au manque de temps pour terminer une partie des activités. Peut-être pouvons-nous y voir un signe de l'importance qu'E2 donne à la phase de contact dans l'apprentissage.

Ces quatre sous-catégories présentent la motivation comme dépendant d'éléments extérieurs aux étudiantes. Elles montrent que parfois les étudiantes s'appuient sur leur environnement pour être ou rester motivées : ressources humaines, gestion du temps dans le dispositif ou évaluation. Ici la régulation de certaines phases de l'apprentissage n'est pas faite seule, elle s'autorégule d'appuyant sur des éléments externes. Or l'évaluation et la gestion du temps sont des paramètres de l'apprentissage qui pourraient être avoir été conseillés par la tutrice s'ils avaient été traités dans les OT.

10.2.1.3. Sous-catégories d'Autorégulation

	Auto-régulation	Sat.	Sat. (-)	IdS	Ef.	Ef.(-)	Monit.	SEP
Occurrences	**60**	7	2	3	2	5	37	4

La sous-catégorie Monitoring est de loin la sous-catégorie la plus importante pour cette thématique comme pour les trois autres thématiques. Dans les comptes rendus, nous trouvons différents ordres d'éléments codifiés comme Monit. L'évaluation est l'un des points les plus systématiquement trouvés chez l'ensemble des étudiantes. L'évaluation concerne des aspects tels que la progression, la performance, le niveau atteint, les stratégies, les difficultés, les acquis: «les principaux doutes que j'ai eus, c'étaient l'expression de la cause/conséquence et l'expression écrite»[141] (E1); «de cette façon, je peux affirmer que ça a été positif, ça m'a permis d'améliorer certains aspects au niveau grammatical»[142] (E2); «pour résumer, je fais un bilan positif de mon parcours dans cette discipline»[143] (E3); «mon bilan final est positif» (E4); « la réalisation du portfolio a aussi constitué un élément important pour mes apprentissages»[144] (E5); «il est évident qu'on ne peut pas tout apprendre d'une langue en un semestre, donc le peu que j'ai appris n'est pas une victoire, mais ce n'est certainement pas non plus une défaite, autrement dit, c'est positif»[145] (E6), «A mon avis, j'ai atteint les objectifs proposés»[146] (E7) ; «même si mes connaissances des années antérieures étaient faibles, j'ai réussi à les revoir et en avoir d'autres»[147] (E8) ; «l'objectif était d'atteindre le niveau B2, je ne sais pas si j'ai réussi, mais je crois que je suis beaucoup plus à l'aise

[141] As principais dúvidas que tive, nesta unidade curricular, foram as expressões de causa/ consequência e a expressão escrita

[142] Deste modo, posso afirmar que foi positivo, pois permitiu-me melhorar determinados aspectos ao nível da gramática

[143] Resumindo, no geral, faço um balanço positivo de todo o meu percurso na disciplina

[144] A própria realização do portefólio, também constituiu um importante elemento para as minhas aprendizagens, pois com a realização do mesmo foi possível descobrir coisas novas, aprofundar conhecimentos e ter uma certa iniciativa para ver quais os conteúdos que eram necessários aprofundar

[145] é visível que não se aprende tudo acerca da língua num só semestre, portanto acho que o pouco que aprendi não é uma vitória, mas de certeza que também não é uma derrota, ou seja é positivo

[146] Na minha opinião, consegui chegar aos objectivos propostos

[147] pois apesar de terem sido poucas consegui rever muito dos meus conhecimentos de anos anteriores e acrescentar o meu conhecimento nesta língua

dans cette langue»[148] (E9) ; «je vais être très sincère, j'ai beaucoup de difficultés, mais ça m'a remémoré la langue étrangère»[149] (E10); «les fiches d'autoévaluation et les questionnaires nous aident faire un bilan de comment s'est passé le semestre et je pense que ça a été positif»[150] (E11).

Cette énumération d'exemples permet de voir la diversité des aspects évoqués et le métalangage que les étudiantes utilisent. Elles font une entrée en matière des aspects concrets et constructifs de l'UE en des termes souvent scientifiques. Nous sommes en présence d'un ensemble d'appréciations qui transmettent un état ou un processus de motivation et des indices d'un engagement dans la régulation, d'une capacité à trouver des éléments concrets à évaluer. Les étudiantes font preuve d'une certaine capacité à la pensée réflexive spécifique à l'apprentissage des langues étrangères, phénomène qui ne s'est pas produit dans les comptes rendus de motivation initiale. Pour évaluer leur travail, les étudiantes nous livrent des points des situations d'apprentissage travaillés ou évoqués au cours du semestre.

Cette sous-catégorie, Monitoring, contient aussi trois segments où les étudiantes évoquent des moments de démotivation: «j'avoue que la démotivation a souvent été à mes côtés, savoir qu'il y avait beaucoup de travail…»[151] (E3); «pendant ce semestre, j'ai eu des hauts et des bas, à certains moments j'ai pensé renoncer parce que je n'étais pas motivée»[152] (E4). Nous pouvons voir dans ces énoncés les fluctuations de la motivation. Cependant, elles n'ont pas renoncé à effectuer le travail jusqu'à la fin. La motivation n'est pas fixée de façon définitive. Nous pouvons supposer que ces étudiantes ont su se ressaisir parce qu'elles ont une capacité de régulation que d'autres

[148] O objectivo era chegar ao nível B2, não sei se o objectivo foi atingido, mas acho que fiquei muito mais a vontade nesta língua

[149] vou ser muito sincera tenho muitas dificuldades, mas foi um relembrar da língua estrangeira

[150] As fichas de auto-avaliação e questionários ajudam-nos a fazer um balanço de como correu o semestre, e penso, que foi positivo

[151] Confesso que a desmotivação muitas vezes andou ao meu lado. Saber que havia imensos trabalhos para fazer

[152] Durante o semestre tive altos e baixos, houve momentos em que pensei em desistir da disciplina porque não me encontrava motivada

n'avaient peut-être pas, celles qui n'ont ni participé régulièrement ni été jusqu'au bout de l'UE.

Nous avons eu recours à la sous-catégorie Satisfaction pour codifier en général des segments qui traduisent un sentiment agréable face à certaines situations, des cours qui plaisent notamment, par exemple chez E8. Certains moments au contraire sont perçus comme des moments moins bons ou insatisfaisants, par exemple chez E11. Ces segments ont été classés dans la sous-catégorie Sat.(-). Ces deux sous-catégories, Satisfaction et Satisfaction (-), placent leur contentement dans des éléments externes.

Dans la sous-catégorie Effort, nous trouvons deux segments, l'un chez E3 l'autre chez E7, où est traduite la reconnaissance d'un effort personnel devant le travail. Quant à la sous-catégorie Effort (-), elle contient la reconnaissance d'un manque à gagner si l'effort avait été plus grand, comme c'est le cas d'E3. L'effort n'est pas présenté comme un effet de motivation ou un renforcement de motivation mais comme une cause de performance ou comme une qualité en soi. «Je pense que je me suis efforcée» dit E3. Nous savons par expérience que souvent les étudiants souhaitent que soit valorisé l'effort dans l'évaluation d'une UE. Nous retrouvons cette notion de gratification de l'effort dans l'évaluation continue, notamment par une note attribuée à la participation.

Les segments qui entrent dans la sous-catégorie Image de soi contiennent une idée de soi que se font les étudiantes. L'étudiante E3 se dit une personne difficile et compliquée, mais aussi humble et joyeuse, ce qui l'a aidée dans les moments difficiles. E3 trouve une motivation en elle, grâce à des qualités personnelles. E6 dit avoir grandi grâce à une «lutte» contre ses difficultés qu'elle savait exister dès le départ et qu'elle annonce dans le compte rendu de motivation initial. La motivation de départ a servi son action et a donné un résultat. E11 sent un décalage entre ces états de motivation et le retour sur son travail qui est fourni (normalement par la tutrice), et de là une certaine démotivation. L'image de soi peut être vue comme motivante, mais lorsque l'image de soi est atteinte ou déstabilisée, la motivation s'en ressent.

D'après les résultats par catégorie, il est évident que le bilan sur la thématique FLE se fait en termes d'autorégulation. Les étudiantes font un bilan positif de l'UE de français en argumentant en tant qu'apprenantes. Nous ferons l'analyse comparative des

comptes rendus de début et de fin de semestre relatifs à la thématique FLE à la fin du présent chapitre.

10.2.2. Thématique Cours (C) : l'enseignante au centre du bilan

Tableau récapitulatif des occurrences des catégories relevées en C.

Etudiante	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	
Nombre de mots sur C	170	103	0	0	109	0	0	62	43	0	0	
Oc. de Projet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
Oc.d'Expérience	2	2	0	0	3	0	0	1	1	0	0	**9**
Oc.d'Autorégulation	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	**2**
Nombre d'oc. total	**2**	**2**	**0**	**0**	**3**	**0**	**0**	**2**	**2**	**0**	**0**	11

Onze occurrences de sous-catégories sur la thématique sont relevées dans les textes. Les cours ne sont pas questionnés, ils ne font pas l'objet particulier du bilan des étudiantes. Pour cette thématique, seules deux catégories sont identifiées dans les comptes rendus des étudiantes, Autorégulation et Expérience, l'Expérience étant la catégorie en plus grand nombre d'occurrences. L'évaluation des cours est donc déterminée principalement par l'expérience.

10.2.2.1. Sous-catégories de Projet

	Projet	Scén.	Obj.	Op.	Int.
Occurrences	**0**	0	0	0	0

La catégorie projet n'est pas prise en compte dans le bilan que les étudiantes font des cours. L'évaluation des cours ne met pas les cours en perspective d'avenir mais comme un élément du passé.

10.2.2.2. Sous-catégories d'Expérience

	Expérience	Rep.	Hab.	Mod.	Enc.
Occurrences	**9**	0	1	8	0

La sous-catégorie Expérience contient un segment où nous pouvons lire que les étudiantes étaient en général «assez à l'aise» en cours (E9). La sous-catégorie Modèle regroupe des éléments qui énoncent que c'est l'enseignante (disponibilité, autorité,

conseillère) et son cours (dynamique, matières, activités etc.) qui ont motivé les étudiantes. C'est donc un peu la personnalité de l'enseignante et surtout la gestion des cours qui étaient stimulantes pour les étudiantes.

10.2.2.3. Sous-catégories d'Autorégulation

	Auto-régulation	Sat.	Sat. (-)	IdS	Ef.	Monit.	SEP
Occurrences	**2**	0	0	0	0	2	0

En termes d'autorégulation, nous trouvons deux segments codifiés sous la sous-catégorie Monit. Dans l'un nous avons l'expression du bénéfice tiré des cours et utilisé à d'autres moments de l'apprentissage (E8), dans l'autre une remarque sur les niveaux très variés des étudiantes au sein de la même promotion (E9). Le premier traduit un élément de motivation, le second une observation en apparence neutre mais qui à un moment a donc posé question à une étudiante. Le fait d'être inséré dans un groupe classe (une promotion) doit avoir son importance pour l'apprenante. Nous n'avons pas assez de données pour en juger, mais nous pensons que ce qu'E9 peut vouloir laisser entendre, c'est que la dynamique du cours peut souffrir de cette différence de niveaux entre étudiantes.

10.2.3. Thématique Orientation par tutorat (OT) : le modèle de tutorat positif

Tableau récapitulatif des occurrences des catégories relevées en OT.

Etudiante	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	
Nombre de mots sur OT	34	178	0	0	0	0	0	33	0	0	0	
Oc. de Projet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
Oc.d'Expérience	0	2	0	0	0	0	0	3	0	0	0	**5**
Oc.d'Autorégulation	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**6**
Nombre d'oc. total	**1**	**4**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**3**	**0**	**0**	**0**	8

Pour cette thématique ne sont identifiées que deux catégories, Autorégulation et Expérience, laissant une nouvelle fois la catégorie Projet de côté. Mais c'est la catégorie Autorégulation qui obtient le plus grand nombre d'occurrences.

10.2.3.1. Sous-catégories de Projet

	Projet	Scén.	Obj.	Op.	Int.
Occurrences	**0**	0	0	0	0

Comme pour la thématique Cours, nous voyons ici que les OT ne sont pas vus comme éléments à considérer pour le bilan, comme si les cours et les sessions d'OT ne comptaient plus pour le projet individuel, ni pour le devenir du dispositif des UE de langues étrangères. Elles ont appartenu au dispositif mais de façon non déterminante que d'autres éléments en relation à un quelconque projet.

10.2.3.1. Sous-catégories d'Expérience

	Expérience	Rep.	Hab.	Mod.	Mod. (-)	Enc.
Occurrences	**5**	0	0	4	1	0

Pour la catégorie Expérience, nous n'avons utilisé que la sous-catégorie Modèle et Modèle (-). Dans la première, nous trouvons des énoncés sur le fonctionnement des OT. Le bilan porte une fois de plus sur la prestation de la tutrice ou du modèle d'OT mais pas sur l'engagement ou la motivation interne des étudiantes. Enfin E2 critique de nouveau le caractère obligatoire des OT. Nous avions signalé lors de la description du fonctionnement du tutorat que l'imposition de la présence hebdomadaire pouvait poser problème chez certaines étudiantes, en particulier chez des étudiantes qui paraissent s'autoréguler ou avoir pensé leur apprentissage par rapport au dispositif, et c'est le cas d'E2 (voir question de l'évaluation et du fonctionnement des OT).

10.2.3.2. Sous-catégories d'Autorégulation

	Auto-régulation	Sat.	Sat. (-)	IdS	Ef.	Monit.	SEP
Occurrences	**3**	0	0	0	0	3	0

De la catégorie Autorégulation, la sous-catégorie Monitoring est la seule sous-catégorie employée. Elle correspond à des énoncés sur les avantages des OT chez E1 et chez E2, dialogues, orientations, soutien et un sur une critique du caractère aléatoire de l'apparition des groupes aux OT chez E2. E2 propose que soit prévu un calendrier de

façon à ce qu'il y ait moins de monde à chaque session. E2 tient un discours constructif sur le fonctionnement du dispositif mais aussi en fonction de sa propre participation et révèle un degré d'autorégulation dans le dispositif même si ce n'est pas toujours le cas pour la méthodologie de l'apprentissage de la langue, comme nous avons eu l'occasion de le voir.

Pour la thématique OT, c'est le modèle de tutorat qui fonctionne comme motivation. Nous avons vu par ailleurs que la tutrice était vue comme motivante. Le bilan des OT est positif.

10.2.4. Thématique Tâche (Tâ) : un terrain favorable à l'autorégulation

Tableau au récapitulatif des occurrences des catégories relevées en Tâ.

Etudiante	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	
Nombre de mots sur Tâ	0	0	0	9	67	0	128	46	74	0	0	
Oc. de Projet	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	**1**
Oc.d'Expérience	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	**1**
Oc.d'Autorégulation	0	0	0	0	1	0	4	2	4	0	0	**11**
Nombre d'oc. total	**0**	**0**	**0**	**1**	**2**	**0**	**4**	**2**	**4**	**0**	**0**	13

Pour faire le bilan relatif au travail de la tâche, les comptes rendus des étudiantes ont été plus marqués par la catégorie Autorégulation. Les étudiantes sont plus impliquées dans la tâche que dans un cours magistral, par exemple, et il n'est pas étonnant que le travail personnel soit plus objet de réflexion sur la régulation que ne l'est le cours.

10.2.4.1. Sous-catégories de Projet

	Projet	Scén.	Obj.	Op.	Int.
Occurrences	**1**	0	0	0	1

Dans la catégorie Projet, sous-catégorie Intérêt, nous trouvons un seul segment : «la réalisation du travail de groupe c'est aussi quelque chose qui m'a motivée, parce que j'abordais un thème que j'aimais bien et qui m'intéressait en même temps» E5). Une fois encore, l'intérêt semble être explicatif de la motivation à l'action. Un prévisible intérêt des étudiantes peut éventuellement favoriser la motivation et l'apprentissage.

10.2.4.2. Sous-catégories d'Expérience

	Expérience	Rep.	Hab.	Mod.	Mod. (-)	Enc.
Occurrences	**1**	0	0	0	1	0

Dans la catégorie Expérience, nous avons utilisé les sous-catégories Modèle pour codifier un élément concernant la méthodologie. Le travail de groupe est qualifié de motivant chez E4. La tâche fonctionne comme mobilisatrice d'énergie.

10.2.4.3. Sous-catégories d'Autorégulation

	Autorégulation	Sat.	IdS	Ef.	Monit.	SEP
Occurrences	**11**	1	2	1	6	1

La catégorie Autorégulation contient onze éléments. Les plus importants sont de la sous-catégorie Monitoring avec six occurrences. Nous y trouvons des segments proposant une évaluation du travail du groupe, des éléments d'analyse des avantages de travailler en groupe. Deux remarques d'étudiantes retiennent notre attention: « [ça a été], même si ça n'a pas atteint les attentes de l'enseignante»[153] (E9), «l'exposé s'est bien passé, même si ça aurait pu être mieux, pas très original, mais le thème ne s'y prêtait pas, et l'enseignante avait été avertie»[154] (E9). En même temps qu'E9 s'évalue positivement, elle pense ne pas satisfaire les objectifs de la tutrice. Ses objectifs ne sont apparemment pas ceux de la tutrice, chose curieuse car la tâche est définie par les étudiantes et accompagnée par la tutrice. E9 atteint des objectifs sans rapport avec la préparation de la tâche dont elle est censée avoir choisi le thème, les modalités de présentation. De plus elle paraît chercher à conditionner l'évaluation de la tutrice par l'expression «avait été avertie», comme si le fait d'avoir averti la tutrice pouvait diminuer les problèmes signalés par l'étudiante. D'un côté l'étudiante évalue son travail en fonction des objectifs qu'aurait l'enseignante, d'un autre, l'étudiante évalue son travail en fonction non pas d'objectifs atteints mais en fonction de on ne sait quels critères. Il semble que ces étudiantes oublient que des critères objectifs existent pour l'évaluation de leur travail, pour leur autoévaluation.

[153] acho que este correu bem, embora não tenha atingido as expectativas da professora

[154] A apresentação correu bem, embora poderia ter sido melhor, não muito original, também o tema não o deixava, e a professora foi avisada para tal.

Les sous-catégories Effort et Satisfaction contiennent chacune un seul élément, respectivement un segment où une étudiante qualifie son effort dans la tâche de dévouement, un segment où une autre étudiante déclare avoir aimé exécuter la tâche. Ces appréciations favorables sur la tâche contribuent au bilan «positif» des étudiantes et démontrent que les deux étudiantes présentent leur motivation au travail comme résultant d'un plaisir ou comme résultant du déploiement d'énergie.

La tâche est source de motivation et de réflexion sur la régulation. Nous pouvons nous demander si ce résultat est dû à la motivation par le groupe ou s'il représente un champ plus concret d'exercice de l'apprentissage.

10.3. Conclusion de l'analyse des comptes rendus de motivation finals : un bilan témoin du développement de l'autorégulation des étudiantes

La première conclusion que nous pouvons tirer de l'analyse des textes de fin de semestre est que les étudiantes formulent souvent leur motivation en partant d'une analyse des différents paramètres de la situation d'apprentissage. Certaines étudiantes sont assez précises dans le choix des mots, comme c'est le cas d'E2. E2 qui utilise même une métalangue, des termes scientifiques qu'elle applique dans une pensée réflexive sur son apprentissage. D'autres parlent de stratégies et outils linguistiques et d'apprentissage qu'elles se sont appropriés. Dans l'ensemble, les étudiantes montrent une capacité de réflexion qui indique un niveau d'autorégulation qui leur permet de chercher des explications rationnelles aux processus en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les sous-catégories de Projet sont relevées dans des éléments qui ont servi à la motivation mais ne sont plus envisagés, dans les discours, comme éléments à prendre en considération pour le futur. Les étudiantes formulent leur jugement sur l'ensemble du semestre à partir d'éléments concrets qu'elles ont pu observer et non plus sur un projet large. Dans les comptes rendus de fin de semestre, la catégorie qui domine l'analyse des étudiantes est celle d'Autorégulation et cela pour trois des quatre thématiques. Toutes les étudiantes laissent comprendre dans leurs analyses qu'elles se régulent par rapport à des éléments externes mais aussi par rapport à des éléments internes. Le bilan montre que les étudiantes réfléchissent à l'environnement d'apprentissage, et qu'elles ont réfléchi au contrôle possible sur certains paramètres. Leur réflexion aboutit souvent à

une évaluation de paramètres externes plutôt qu'une évaluation du développement de leurs compétences par rapport aux objectifs de l'UE, de leur progression.

La deuxième conclusion vient de la constatation que les étudiantes adoptent toutes le même type de bilan pour l'UE. Nous vérifions ce phénomène à travers le nombre de catégories et sous-catégories dont nous avons besoin pour lire les données. Ainsi, les comptes rendus témoignent de la construction d'un monde de référence commun à toutes les étudiantes. Nous pensons que l'exposition à un même environnement culturel et un même environnement d'apprentissage explique la similitude des bilans pour l'ensemble des étudiantes. Les étudiantes font un bilan sur un environnement d'apprentissage qu'elles ont en partie partagé au long du semestre : le contact avec l'enseignante, les activités, les tâches et tout ce qui constitue l'UE. Nous pouvons penser qu'avoir été exposées au même dispositif, en particulier au modèle de tutorat peut avoir apporté des repères communs pour une pensée réflexive sur l'UE. Certaines similitudes ne sont pas seulement dues à la formulation de la même requête de départ pour toutes les étudiantes, à la base de la rédaction des textes, mais parce que les étudiantes ont participé à un même dispositif, ont été confrontées à une même méthodologie, et souvent aux mêmes dialogues de tutorat. Les étudiantes parlent maintenant de FLE en meilleure connaissance de cause. La référence au niveau de langue exigé en fin de semestre dans les comptes rendus en est un exemple, mais aussi l'analyse qu'elles font des bénéfices des OT ou encore les améliorations possibles du fonctionnement des OT. Alors qu'au début du semestre elles parlaient sans avoir pris connaissance ni du programme et des objectifs, ni des contenus, elles parlent maintenant en développant des aspects ayant été nommés et expliqués ou observés au cours des heures de contact avec l'enseignante et la tutrice.

Alors que les comptes rendus de motivation initiaux montraient la grande variété des étudiantes en termes de motivation pour le FLE, les comptes rendus de motivation finals montrent que la participation au dispositif de tutorat a permis de développer non seulement l'autorégulation des étudiantes, mais une autorégulation plus cohérente et plus suivie, fondée sur des critères plus contrôlés, plus experts et plus didactiques. De même, alors que l'analyse des sessions de tutorat et des comptes rendus de sessions met en évidence la spécificité de chaque étudiante, les comptes rendus de motivation finals

témoignent du développement, chez chacune, via le tutorat, d'éléments de compétence relevant d'une vision plus scientifique de l'apprentissage de langue étrangère.

Les étudiantes se réfèrent à l'enseignante et à la tutrice comme étant motivantes, mais sur des dimensions différentes : de par la méthodologie pour la première, soit vis-à-vis d'une expertise externe, et de par la disponibilité, l'orientation et le soutien pour la seconde, soit vis-à-vis d'une relation interactive qui les inclut. Sont aussi pointés comme bénéfiques les dialogues d'OT. En termes de motivation, nous avions posé que le modèle de tutorat devait principalement sensibiliser les étudiants à l'importance de la motivation et intégrer la motivation comme paramètre lié à l'apprentissage. Notre étude nous permet de constater que sa propriété motivationnelle relève de sa modalité pédagogique, celle de conseil. Ceci montre qu'en termes de dispositif, le tutorat est un point d'intersection entre la motivation, l'apprentissage et le fonctionnement de l'UE.

Le tutorat devait également procéder à un transfert de responsabilités : cela semble avoir été mis en évidence, du moins en partie, dans les comptes rendus des étudiantes. Les étudiantes réfléchissent à leur participation active au dispositif et ont une approche constructive aussi bien dans leurs démarches d'apprenantes que dans celle d'étudiantes insérées à un dispositif.

Afin de mieux faire ressortir l'évolution des représentations des étudiantes, nous procédons maintenant à une synthèse des données de début et de fin de semestre.

10.4. Des comptes rendus de motivation initiaux aux comptes rendus de motivation finals : des facteurs motivationnels mieux ciblés

Nous analysons l'évolution des étudiantes sur trois plans : les résultats de la thématique FLE en début et en fin de semestre, les bilans personnels que nous faisons des étudiantes, et plus globalement, l'ensemble des thématiques et catégories.

10.4.1. Croisement des résultats de la thématique FLE dans les comptes rendus de début et de fin de semestre : vers l'autorégulation

Des thématiques des comptes rendus de début puis de fin de semestre, seule la thématique FLE est reprise et il nous a alors semblé intéressant de croiser les analyses Le tableau suivant récapitule les occurrences des sous-catégories pour la thématique FLE en début et en fin de semestre.

Tableau récapitulatif des occurrences des sous-catégories de FLE dans les comptes rendus de motivation initiaux (CRI) et comptes rendus de motivation finaux (CRF) par étudiantes

Etudiante		**Nombre de mots**	**Oc. De Projet**	**Oc. D'Expérience**	**Oc. D'Autorégulation**	**Total**
E1	**CRI**	150	1	1	4	**10**
	CRF	238	0	0	6	**6**
E2	**CRI**	303	4	0	5	**9**
	CRF	395	1	2	5	**8**
E3	**CRI**	237	0	7	9	**16**
	CRF	328	1	0	14	**15**
E4	**CRI**	59	0	2	2	**4**
	CRF	90	0	0	4	**4**
E5	**CRI**	209	3	2	8	**13**
	CRF	244	2	0	5	**7**
E6	**CRI**	151	5	1	4	**10**
	CRF	132	1	0	3	**4**
E7	**CRI**	153	3	1	4	**8**
	CRF	336	1	1	10	**12**
E8	**CRI**	187	11	1	3	**15**
	CRF	66	1	0	3	**4**
E9	**CRI**	196	1	0	11	**12**
	CRF	81	1	0	3	**4**
E10	**CRI**	39	0	1	2	**3**
	CRF	89	0	2	3	**5**
E11	**CRI**	32	2	1	0	**3**
	CRF	115	1	0	4	**5**
Total			**40**	**22**	**112**	

Dans les comptes rendus de fin de semestre, pour la thématique FLE, seules trois étudiantes, E7, E10 et E11, présentent des résultats, en nombre global d'occurrences de catégories, supérieurs à ceux de début de semestre pour la même thématique. Ce résultat pourrait traduire une progression en termes d'autoréflexion chez les trois étudiantes, mais en vérité il n'apporte pas d'informations spécifiques. En effet, les autres chiffres ne permettent pas de confirmer cette évolution : le nombre de mots est passé de 242 à 89 pour E10, de 63 à 115 pour E11 et de 318 à 336 pour E7. Il n'existe pas d'évolution proportionnelle systématique des résultats. Le nombre de mots continue à ne pas être très pertinent pour notre analyse.

Comment expliquer alors cette évolution ? Dans les tableaux d'analyses des tous les comptes rendus, nous constatons qu'E10 et E11 ont concentré tout leur compte rendu sur la thématique FLE, alors qu'E7 a réparti son bilan sur deux thématiques. Dans son compte rendu, E7 présente d'autres informations utiles au bilan. D'autre part, E10 et E11 ont toujours montré un faible rendement de comptes rendus au long du semestre. Leur engagement, leur motivation et leur régulation ne passent donc pas par une réflexion écrite même si la tutrice les sollicite. C'est la seule conclusion que nous tirons.

E4 obtient le même nombre d'occurrence en début et en fin de semestre pour la thématique FLE, avec deux thématiques de plus abordées qu'E10 et E11. Dans les comptes rendus des autres étudiantes, pour la thématique FLE, nous avons obtenu des résultats inférieurs à ceux de début de semestre. Mais nous voyons que la répartition des occurrences se fait systématiquement sur au moins deux thématiques à l'exception d'E3, E10 et E11. Le résultat des occurrences pour la thématique FLE ne dépend pas non plus de l'ensemble des thématiques.

Le tableau ci-dessus met en évidence que globalement c'est la catégorie Autorégulation qui est la plus présente dans les réflexions des étudiantes, suivie de la catégorie Projet puis Expérience. Le fait que la catégorie Autorégulation soit celle qui est le plus souvent présente dans les comptes rendus indique bien que le dispositif permet aux étudiantes de mener une réflexion sur l'UE et les met en position de sujet autorégulé et non plus de sujet passif hétérocontrôlé.

Le détail de la progression individuelle montre que la catégorie Autorégulation est la plus importante en termes de réflexion de fin de semestre autour de la thématique

FLE. Les étudiantes évaluent le travail semestriel en rapport à leur apprentissage et à l'UE à travers le dispositif et non plus par des références à un passé ou un futur lointain comme c'était le cas dans les comptes rendus de début de semestre. Certes les consignes ne portaient pas exactement sur les mêmes aspects motivationnels (en début de semestre sur les motivations d'un choix, en fin de semestre sur ce qui reste de ces motivations), mais rien n'empêchait les étudiantes de traiter les consignes sur des paramètres plus objectivés en début de semestre (points linguistiques, langagiers, d'apprentissage, par exemple). Nous observons que chez huit étudiantes, le nombre d'occurrences de Projet a diminué. Chez E4 et E10, le projet n'est jamais évoqué sur la thématique FLE. Il en va de même pour la catégorie Expérience : le nombre d'occurrences est inférieur en fin de semestre, sauf chez E3 et E10, il stagne chez E7 et il n'y a jamais aucune occurrence chez E9. Enfin, nous observons un résultat globalement assez différent pour la catégorie Autorégulation : le nombre d'occurrences est supérieur ou égal chez huit étudiantes, au contraire d'E5, E6 et E9 pour qui il y a diminution du nombre d'occurrences.

Cette diminution des occurrences chez trois étudiantes, E5, E6 et E9 peut s'expliquer individuellement. Chez E6, il existe une diminution faible du nombre d'occurrence car E6 utilise pratiquement les mêmes motivations. Pour elle, l'important du français est dans une perspective future professionnelle et n'a pas changé. Pour E5 et E9, nous observons, en ce qui concerne la thématique FLE, des remarques faites sur le goût pour le français et le rejet de l'anglais. Dans le compte rendu final d'E5 et E9, nous trouvons des éléments d'autorégulation sur d'autres thématiques, au contraire d'E6 qui ne traite d'aucune autre thématique. Il semble donc que pour E6, l'autorégulation ne se révèle que peu dans ses discours.

Les occurrences d'Autorégulation sont toujours supérieures aux autres catégories en nombre, que ce soit au début ou en fin de semestre, excepté pour la thématique Cours. Les étudiantes évaluent plus la performance de l'enseignante que leur propre motivation et leur régulation dans les cours car le cours est compris comme un moment de l'apprentissage dont la responsabilité serait de l'enseignante avant tout. Enfin, rappelons aussi que la catégorie Autorégulation est la catégorie la plus relevée dans les comptes rendus de fin de semestre pour toutes les autres thématiques. Nous pouvons conclure que, pour la catégorie Autorégulation, cela montre que les critères d'évaluation des étudiantes ont changé et met en évidence une attitude autoréflexive en

progression liée à l'apprentissage et non plus à une perception vague de la langue étrangère comme cela l'était en début de semestre, de même que la langue étrangère ne participe plus du projet visé par la formation.

En début de semestre E8 n'a traité que la thématique FLE. En fin de semestre, c'est le cas d'E3, E6, E10 et E11, alors qu'E8 a traité de trois thématiques de plus en fin de semestre, E10 et E11 avait très peu développé la thématique de la formation en début de semestre. E10 et E11 ont des interventions très courtes, que ce soit dans les dialogues ou dans les textes de comptes rendus, voire inexistant dans les comptes rendus hebdomadaires et un léger progrès chez E10. E6 ne développe pas non plus ses réflexions de façon systématique et détaillée. E3 au contraire ne parle que de la thématique FLE mais de façon développée. Quant à E8, peu habituée à ce genre de production, elle a progressé une fois compris le système des comptes rendus (voir analyse de ses comptes rendus). Enfin E4 avait plus développé son compte rendu de début de semestre sur la question de la formation et peu sur la question du FLE, il y a donc bien évolution. Le reste du groupe d'étudiantes semble plus homogène, répartissant de façon plus équilibrée les segments sur les différentes thématiques (voir grilles Excel). Au total, c'est surtout chez trois étudiantes que l'évolution est moins facile à détecter.

10.4.2. Bilan des comptes rendus par étudiante : des représentations aux critères d'autorégulation

En termes de motivation et d'autorégulation mis en relation avec la thématique FLE, le croisement des textes de comptes rendus donne à voir une progression cohérente chez presque toutes les étudiantes : elles adoptent des critères basés sur une analyse autoréflexive de leur apprentissage et de leur place dans l'environnement d'apprentissage.

10.4.2.1. E1

Au début du semestre, E1 choisit de mettre en avant le critère de la proximité du français et du portugais comme raison de son choix du FLE, une langue facile à apprendre et comprendre. Elle ajoute une représentation de la langue due au visionnement d'un film et évoque aussi une crainte liée à son manque de vocabulaire. A

la fin du semestre, E1 fait son bilan en termes de compétences et d'activités, de supports, des différents moments du dispositif. Lorsqu'elle parle d'apprentissage, elle utilise cette fois des termes comme «expression écrite», «expression de la cause» et désigne des éléments de dispositif par leur nom, «activités», «travail indépendant», «unité d'enseignement». Nous constatons que son vocabulaire est plus riche et détaille ces éléments. E1 met aussi en avant l'importance du tutorat et de la tutrice même si elle la nomme encore enseignante.

10.4.2.2. E2

Au début du semestre, E2 évoque une grande variété de motivations pour le FLE, goût, performance, envie de continuer, satisfaction par rapport aux cours de FLE auxquels elle a déjà assisté. En fin de semestre, E2 veut toujours continuer à étudier le français. Elle montre qu'elle a appris malgré les moments de démotivation et qu'elle inclut la motivation comme facteur d'évaluation de son apprentissage. Elle montre qu'elle a appris, qu'elle reconnait ses difficultés, et qu'elle sait désigner ces points particuliers par leur nom. Elle parle de «connecteurs», «phrase interrogative». Lorsqu'elle parle de la méthodologie de l'enseignante, elle montre qu'elle l'utilise comme élément de motivation mais aussi qu'elle réfléchit à l'importance relative de l'enseignement pour sa motivation. E2 reconnait aussi l'importance de la tutrice pour détecter les lacunes et améliorer son travail.

10.4.2.3. E3

Au début de semestre, E3 place sa motivation sur plusieurs plans : le goût et la performance, ses représentations sur les langues, des éléments externes comme le soutien familial. A la fin du semestre, E3 veut continuer à pratiquer le français. Elle se voit comme sujet actif et utilise des arguments qui montrent qu'elle traite de la thématique sous un angle différent, celui de qui a participé au dispositif. Elle voit la motivation comme un élément fluctuant, parle de ses efforts. Mais E3 ne traite que de la thématique FLE, et elle fait son bilan du semestre de façon générique. Elle ne parle pas avec précision des processus et éléments concrets du diapositif. Par contre, elle parle beaucoup d'elle et de la perception qu'elle a d'elle-même face à l'UE, faisant un bilan «positif» car elle s'est investie et a fourni des efforts.

10.4.2.4. E4

Au début du semestre, E4 parle de sa motivation pour le FLE par défaut en relation à l'anglais comme matière mais aussi comme objet de cours. A la fin, malgré un bilan qu'elle qualifie de «positif», E4 reste très générique sur son bilan. Elle évoque la motivation fluctuante seulement en termes de quantité de travail. Il est donc assez difficile de parler d'évolution consistante dans le discours d'E4. Même si E4 considère que le travail indépendant et les comptes rendus prennent trop de temps, elle fait un bilan «positif» du semestre en général.

10.4.2.5. E5

Au début du semestre, E5 reconnaît différents facteurs de motivation pour le choix du français. Elle parle de son goût pour cette langue, de la proximité des langues, de son rejet de l'anglais, de son appréciation des cours de français auxquels elle a déjà assisté et elle évoque déjà différents points du dispositif, le portfolio, qu'elle met par ailleurs en relation avec l'évaluation, le travail indépendant et les comptes rendus. A la fin du semestre, E5 reprend certains points et ajoute l'intérêt pour une discipline comme élément motivateur, des stratégies comme motivantes et énumère ses apprentissages. Elle parle aussi de l'initiative qu'il faut avoir dans le dispositif pour détecter les points grammaticaux qui ont besoin d'être approfondis. En même temps, le modèle de l'enseignante semble compter beaucoup dans sa vision de l'UE.

10.4.2.6. E6

Au début du semestre, E6 place sa motivation exclusivement dans la représentation qu'elle a de l'utilité du FLE pour son futur. A la fin du semestre, elle replace également l'UE en termes de futur et confirme l'adéquation de sa motivation initiale à sa motivation finale. Elle reste générique sur les apports de l'UE, elle souligne qu'un semestre est peu pour apprendre une langue mais elle affirme avoir grandi comme personne. Rechercher l'aspect positif d'une situation qu'elle pense ne pas avoir évolué est une façon de garder confiance, surtout pour quelqu'un qui continue à voir l'utilité du français dans son avenir. E6 ne montre pas d'évolution en termes de métalangue sur le travail effectué, mais elle montre une cohérence dans son discours. Son choix avait une motivation qu'elle souhaite confirmer, ce qui en soi est une marque de volonté de

montrer sa façon de se réguler. E6 fait un bilan en termes de nouvelle acquisition et n'évoque pas de motivation externe touchant au fonctionnement du dispositif.

10.4.2.7. E7

Au début du semestre, E7 dit choisir le français par défaut, mais elle met de l'espoir dans l'UE pour s'améliorer. Elle sait déjà parler de compétences en les séparant (écrit, oral, expression, compréhension). Elle évoque la place du français par rapport à l'anglais et ne voit pas encore le rapport avec sa formation. En fin de semestre, E7 ne montre plus de réticence et fait un bilan positif. Elle détaille son progrès en termes de stratégies, d'activités, d'objectifs atteints, d'évaluation, de matière de l'UE, de goût également. E7 utilise des critères en rapport direct avec le dispositif. En parlant de ses efforts, elle montre qu'elle se voit comme sujet actif dans l'apprentissage et intégrée au dispositif.

10.4.2.8. E8

Au début du semestre, E8 met en évidence des facteurs de motivation divers, du plus interne au plus externe, de projets aux cours. Elle met de l'espoir en l'UE pour être encore plus motivée. A la fin, E8 fait un bilan générique et positif en termes d'apprentissages. Elle place le FLE en termes d'utilité pour le futur et montre une cohérence entre le début et la fin du semestre. Nous pouvons parler de motivation et d'autorégulation dans les comptes rendus d'E8. Par ailleurs E8 évoque l'importance du tutorat, notamment de la tutrice qu'elle nomme encore enseignante, pour améliorer le travail.

10.4.2.9. E9

Au début du semestre, E9 évoque déjà des paramètres du dispositif, comme le travail indépendant ou le niveau de langue visé par l'UE, en plus de son goût pour le français et son rejet de l'anglais. A la fin du semestre, pour son bilan, E9 prend globalement en considération son engagement mais aussi celui de l'enseignante. En termes de régulation, cela montre une certaine dépendance à la tutrice, mais en termes de dispositif, cela met en évidence l'importance de la coopération. E9 évoque d'autres

éléments du dispositif, notamment des questions de stratégies de travail et d'objectifs de l'UE.

10.4.2.10. E10

Au début du semestre, E10 dit avoir des difficultés en langue et que le choix du français se fait par défaut puisqu'elle n'a pas eu d'anglais au lycée. Elle se sent plus sûre d'elle en français. A la fin du semestre, E10 montre qu'elle se régule sur les collègues et l'enseignante pour maintenir sa motivation. Par rapport à la langue, elle n'a pas acquis de nouvelles connaissances mais a rafraîchi la mémoire de ce qu'elle avait déjà acquis. E10 a en effet eu une faible participation comme le montre son manque d'assiduité aux OT, mais elle s'est aidée des autres participants du dispositif pour ne pas renoncer. En outre, elle signale l'importance de la motivation que transmet l'enseignante au travail indépendant.

10.4.2.11. E11

Au début du semestre, E11 appuie sa motivation sur une représentation esthétique de la langue française et sa proximité affective (elle «sympathise» avec le français). A la fin du semestre, E11 évoque les activités, les apprentissages et certaines stratégies (comptes rendus) comme éléments de motivation et de régulation. E11 passe d'une motivation tout externe à une motivation basée sur la régulation dans son apprentissage. E11 relie par ailleurs la motivation au *feedback* que donne l'enseignante.

Pour toutes les étudiantes, en termes de motivation et d'autorégulation autour de la thématique FLE, nous pouvons dire que globalement elles sont passées de représentations sur la langue basée sur des stéréotypes, des sentiments esthétiques et de sécurité à des critères directement liés à l'environnement d'apprentissage, que ce soit le dispositif, ses participants ou les processus. Ainsi, le tutorat a conduit les étudiantes à penser leur position dans le dispositif à partir des représentations des étudiantes sur les trois axes d'action prévus pour le tutorat. Par exemple, sur leur culture d'apprentissage, les étudiantes voient désormais le besoin de se fixer des objectifs et de les évaluer. Sur leur culture langagière, les étudiantes ne conçoivent plus la langue comme du vocabulaire mais comme un ensemble de compétences à développer. Enfin, sur la méthodologie, certaines étudiantes savent établir la relation entre une activité et ses

stratégies. Le travail efficace sur les représentations est visible chez E1, E2, E5, E7 et E9 car elles utilisent un langage spécifique à l'environnement d'apprentissage. Nous avons vu qu'il existe une cohérence des discours et des traces d'une réflexion nouvelle, et nous avons trouvé des marques de motivation et d'autorégulation chez toutes les étudiantes, même la moins engagée, E10. Toutefois, pour E3, E4, E6, E8, E9 et E11, leurs discours sont plus génériques et il est moins facile de détecter les traces d'un changement évident de représentations. Entre autres éléments motivateurs pour l'UE, les étudiantes inscrivent la tutrice. La tutrice contribue à la construction de représentations et fait partie des représentations des étudiantes concernant leur apprentissage.

10.4.3. Conclusions sur l'ensemble des thématiques et catégories : des progressions individuelles sur fond commun

Les comptes rendus de début et de fin de semestre des étudiantes montrent qu'en général:

- Le nombre de catégories et sous-catégories nécessaires à la codification des comptes rendus est restreint, c'est-à-dire homogène, et le nombre d'occurrences est variable d'une thématique à l'autre. Cela signifie qu'il existe un univers de référence commun aux étudiantes et que les variantes relèvent des individualités. Cet univers commun se retrouve dans les explications que les étudiantes donnent de leurs motivations et dans les signes discursifs d'autorégulation, que ce soit en début ou en fin de semestre. L'univers commun de référence est social, familial et éducatif. Et c'est aussi la formation qui est commune aux étudiantes. En termes de motivation et de régulation, les parcours sont différents selon les étudiantes, mais les résultats similaires montrent qu'avant le fond social commun agissait et qu'au cours du semestre s'est mis en place un autre fond commun : le dispositif.

- Les aspects de l'UE utilisés pour évoquer des traits motivationnels ne sont pas les mêmes en début qu'en fin de semestre. En début de semestre, les traits portent sur des représentations de la langue, sur des résultats et capacités obtenus dans le passé. En fin de semestre, les traits portent sur de nouveaux acquis ou sur l'approfondissement des acquis, sur le caractère utile des apprentissages, sur la

méthodologie et les caractéristiques de l'enseignante, sur le dispositif, sur la classe, sur la tâche principale, sur les objectifs de la discipline et sur la question de la motivation posée explicitement, alors qu'elle n'apparaît pas en ces termes en début de semestre. Lorsque nous avons comparé une même thématique en début et en fin de semestre, nous avons vu que les termes de la réflexion sont différents des termes employés au début du semestre. Les étudiantes présentent alors de nouveaux critères d'analyse de l'option de français. Beaucoup ont un rapport avec l'autorégulation, la méthodologie de travail et des acquis. La thématique Cours n'est pas comprise comme élément pouvant passer sous la responsabilité des étudiantes mais elle est vue comme une motivation externe. D'ailleurs, tous les éléments du dispositif sont caractérisés par des aspects motivants et d'autres moins motivants.

- Le caractère positif de tous les bilans laisse supposer que la motivation, bien que fondée sur des explications différentes dans les textes de début et de fin de semestre, se maintient ou s'est maintenue jusqu'à la fin du semestre. Les étudiantes montrent qu'elles ont agi pour la maintenir, qu'elles ont persisté malgré les fluctuations. La régulation est un facteur important de motivation.

- Il existe une transformation des discours entre le début et la fin du semestre dans l'exposé que font les étudiantes de leurs motivations pour l'UE et cette transformation concerne l'examen des paramètres de la discipline et de certains aspects du dispositif. Alors que le dispositif était ignoré en début de semestre, il est scruté en fin de semestre.

- Le croisement des comptes rendus confirme le fait suivant : l'analyse des dialogues et respectifs comptes rendus montre que le tutorat a fonctionné comme catalyseur d'une réflexion sur l'apprentissage qui n'existait peut-être pas chez les étudiantes avant la participation au dispositif de l'UE. Les étudiantes venaient de l'enseignement secondaire sans préparation à ce type d'accompagnement qu'est notre modèle de tutorat. Ce modèle a pour objectif la responsabilisation des étudiants face à leur apprentissage et l'inclusion de la motivation comme base de travail. Toutes les étudiantes se disent motivées. Certaines étudiantes se croient autorégulées et ne se montrent pas très clairement

indépendantes, ni dans leurs décisions, ni dans leurs actes et comportements. Certes le tutorat est là pour faire valoir l'importance qu'il revêt, mais il y a nettement une énergie passée à faire fonctionner le dispositif autant que pour mettre en place le rapport motivation-autorégulation-apprentissage dans la réflexion des étudiantes. Il y a donc une nécessité de continuer à former les personnes à un nouveau comportement d'apprentissage qui n'est pas terminé avec la fin de l'UE de français. Nous avons d'ailleurs vu que d'autres UE apportent des solutions aux questions de motivation des étudiantes.

Nous pouvons conclure que :

- Comme au début du semestre les étudiantes ne connaissent pas bien le fonctionnement du dispositif en général, de l'UE en particulier, et du programme, elles ont des difficultés à effectuer une analyse en termes de régulation de l'apprentissage en début de semestre.

- Les étudiantes n'étaient peut-être pas habituées à produire ce type de texte et de discours de compte rendu d'une discipline lorsqu'elles se sont inscrites en licence, c'est-à-dire en début de semestre. Peu à peu, dans la participation au tutorat, une réflexion se met en place.

- L'approche plus critique et plus informée de la discipline s'est construite au long du semestre, par participation au dispositif. Les étudiantes y ont acquis un savoir et un savoir-faire nouveaux, en particulier, leur discours ne reprend pas des stéréotypes sur la langue mais sur des aspects concrets de l'apprentissage et de son environnement.

- L'approche plus critique de la discipline s'est construite en contact avec le dispositif en général, la tutrice en particulier, par le dialogue ou la méthodologie utilisée aux différents moments des phases de la situation d'apprentissage.

- Les appréciations de l'UE varient d'une étudiante à l'autre, et le résultat d'un travail métacognitif de chacune est fruit d'un apprentissage et de la mise en place d'une autorégulation réflexive entreprise lors des heures de contact avec la tutrice.

- Le discours sur la motivation comme critère de l'apprentissage est présent à plusieurs stades de l'UE, avec la conscience de son intégration comme condition de l'apprentissage. La motivation surgit de diverses manières et à travers divers aspects du dispositif et de la recherche. Nous pouvons considérer qu'elle est inhérente aux phénomènes liés à l'apprentissage et transparaît à plusieurs niveaux, internes ou externes, avant, pendant et après des états, des actions et des comportements.

- Le bilan individuel que nous avons fait pour chaque étudiante montre que certaines (E1, E2, E3, E5, E9) ont des prédispositions à l'autorégulation, c'est-à-dire qu'elles viennent avec un degré d'indépendance qui est plus manifeste que chez d'autres étudiantes (E4, E6, E7, E8, E10 et E11) même si elles font encore dépendre leur motivation de la tutrice et de l'enseignante. Cela ne signifie pas que les autres ne sont pas aptes à l'autonomie mais qu'elles ont encore besoin d'accompagnement afin de trouver en elles les motivations qui leur permettent de passer à une pratique plus autorégulée. Nous avons vu que des élèves mieux autorégulées ont de meilleurs résultats, que ces résultats influent sur le sentiment d'efficacité qui a son tour redonne de la motivation. Cependant, même les étudiantes que nous pensons moins bien autorégulées se disent satisfaites dans les comptes rendus de fin de semestre. Nous pouvons supposer qu'elles ont gagné en assurance, qu'elles ont senti des progrès, c'est du moins ce qu'elles veulent le transmettre à la tutrice.

Les points proposés ci-dessus sont en partie confirmés par l'analyse des dialogues d'OT et des comptes rendus des dialogues d'OT, à savoir l'introduction de nouvelles pratiques qui entraînent de nouveaux discours sur l'apprentissage de la langue et sur le dispositif, une approche des phénomènes d'apprentissage explicite et transverse. Enfin, les aspects motivationnels rencontrés dans quatre phases de la recherche, comptes rendus de début de semestre, dialogues de tutorat, comptes rendus de dialogues et comptes rendus de fin de semestre constituent un ensemble hétérogène d'états et de représentations de l'apprentissage comme l'ont montré les catégories d'analyse choisies.

Chapitre 11. Conclusions de la recherche

Nous avons construit notre travail de recherche autour de la possibilité de mettre en œuvre un modèle de tutorat innovateur pour l'apprentissage de langue étrangère, dans un dispositif d'enseignement qui a pour objectif de favoriser l'autonomie et la prise de responsabilité des étudiants. Jusqu'à présent, l'institution considère le tutorat comme un accompagnement plus ou moins individualisé des étudiants, lorsque les conditions d'effectifs le permettent. Dans les textes officiels et dans les dispositifs mis en place à l'Université A, l'autonomie a sa place comme objectif mais aussi comme moyen d'apprentissage pour les étudiants. L'autonomie étant un objectif, il paraît contradictoire d'en faire un moyen, à moins de munir les étudiants d'outils cognitifs et matériels pour apprendre l'autonomie et c'est ce que nous avons cherché à faire. La configuration des dispositifs donne place à l'innovation dans l'accès au savoir, notamment par l'expérimentation et le tutorat. Pour nous, le tutorat est l'élément du dispositif où s'établit une interaction favorisant l'autonomie de l'apprenant. Le dialogue par le *feedback* qu'il permet et par sa fonction constructive contribue à rendre les étudiants plus autorégulés. Nous avons donc choisi d'adapter le conseil des formations autodirigées en langues étrangères à la situation de tutorat en y ajoutant la composante motivation. En effet, la configuration des dispositifs et la place faite à l'autorégulation demandent une attitude d'engagement et d'implication de la part des étudiants. Le tutorat doit aussi donner aux étudiants une culture qui comporte la conception d'un apprentissage voulu et non plus subi. La motivation va donc dans le sens d'un vouloir et d'un sens donné aux comportements et actions face à la situation d'apprentissage. Nous avons testé le modèle sur une promotion de la Licence en Education de base, pour une UE optionnelle de français langue étrangère et nous avons voulu savoir s'il était adapté au contexte et comment la motivation prenait place dans le modèle.

Pour déceler les traces de la mise en œuvre et de la pertinence de notre modèle de tutorat, nous avons choisi l'analyse de discours. Cette analyse a porté sur les dialogues développés dans le tutorat et sur des comptes rendus de motivation demandés aux étudiantes qui ont participé à l'expérience de notre recherche. Les résultats de l'analyse des différentes données permettent de formuler des conclusions à plusieurs niveaux.

11.1. Conclusion sur les discours : un retour constructif sur le tutorat

Sur l'exemple de l'analyse des entretiens de conseil de Ciekanski (2004) avec des apprenants en autoformation, nous identifions trois caractéristiques dans ce que disent et écrivent les étudiantes : les discours révèlent une progression car ils ne sont pas immuables, ils sont dans un processus de construction; dans les discours les apprenants évaluent leur environnement d'apprentissage, et en ce sens ils sont évaluatifs; enfin les discours reprennent les phases de l'apprentissage pour mieux les organiser, et en ce sens ils portent sur des pratiques. Ces caractéristiques sont observables aussi bien dans les dialogues d'OT que dans les comptes rendus :

- du compte rendu initial au compte rendu final, en passant par les sessions d'OT et les comptes rendus hebdomadaires, nous notons des modifications dans la réflexion des étudiantes. Les étudiantes reprennent et ajustent des termes, des notions et des stratégies d'apprentissage de la langue étrangère vues en contact avec la tutrice et l'enseignante. Les discours vont dans le sens d'une transformation des représentations et nous pouvons vérifier qu'ils mènent parfois à l'action et à des comportements. Les différents moments observés montrent que la motivation et la régulation comme paramètres de l'apprentissage se mettent en place. En l'occurrence, les étudiantes montrent qu'elles passent d'une méconnaissance totale du dispositif à une représentation critique de leur rôle dans le dispositif. L'analyse des diverses données met en évidence le développement, chez les étudiantes, d'une certaine cohérence qui demande encore à être approfondie pour mener à des comportements plus compétents. De nouveaux discours se mettent en place grâce au tutorat et s'actualisent après un temps de recul dans les comptes rendus, comme en témoignent par exemple les phénomènes de reprise et de complémentarité. Il en va de même dans l'interaction avec la tutrice : le discours est adaptatif, de coopération et surtout de co-construction de sens. Le sens se construit principalement autour de l'apprentissage du français comme langue étrangère et autour du fonctionnement de l'UE. Dans les comptes rendus individuels, il en va de même. Les étudiantes élaborent du sens en repensant leur semaine, leur semestre ou même leur passé. Nous avons assisté à la mise en place d'une réflexion chez les étudiantes qui n'était pas habituelle. Elle s'est révélée constructive aussi bien pour les

étudiantes en tant qu'apprenantes que pour la tutrice en tant qu'élément du dispositif.

- les discours de comptes rendus sont tournés vers une appréciation de l'environnement d'apprentissage à plusieurs niveaux : l'évolution du travail, de la motivation, de la régulation du travail, du tutorat et du dispositif. Les étudiantes considèrent le tutorat comme un bénéfice pour leur apprentissage de la langue. Il leur apporte une vision de l'apprentissage comme étant la prise en charge de processus nécessaires: la définition des choix d'action, la découverte de lacunes et la reconnaissance de besoins, la recherche de solutions et de ressources, la mise en œuvre de stratégies et la cohérence avec les objectifs de l'UE. Le tutorat a permis une actualisation des processus de motivation dans le travail explicite sur les questions de motivation mais aussi dans l'examen des représentations de ce qu'est la régulation. Les comptes rendus montrent la mise en œuvre et l'actualisation du dispositif dans l'interaction avec la tutrice.

- les comptes rendus montrent que les étudiantes questionnent le sens qu'elles donnent à leurs démarches. Ce questionnement se fait plus à un niveau descriptif qu'argumentatif, mais peu à peu elles comprennent qu'il leur est demandé de réfléchir à leurs actions. Les étudiantes recherchent la progression pratique de leur environnement d'apprentissage. A partir du tutorat, elles pensent aussi bien la question de l'accessibilité des ressources que celle de l'évaluation ou du bien-fondé de leurs démarches. Elles concentrent leur discours surtout sur la tâche de groupe et le fonctionnement du dispositif, en particulier sur l'action de la tutrice. Elles cherchent à prendre une partie du contrôle de la situation. La tutrice est là pour mettre en questions les démarches d'apprentissage et approcher des aspects du dispositif. Sans cette approche, certains points du dispositif seraient négligés, comme le travail indépendant. L'idée transmise par la tutrice est que les étudiantes vont avec son aide mais principalement par elles-mêmes, aboutir à la compréhension de ce qu'il leur faut pour approfondir les connaissances dans le domaine de la langue et des compétences qui y sont liées à partir du cadre défini dans la fiche de l'UE.

Le discours des étudiantes a mis en évidence d'autres points du dispositif :

- Les comptes rendus ont montré que l'idée d'un tuteur d'UE qui soit aussi l'enseignant de l'UE rend la répartition des responsabilités plus difficile à exécuter. Certaines étudiantes pensent la tutrice comme un prolongement de l'enseignante et tiennent des discours qui cherchent à influer sur les questions de l'évaluation. Le fait que la tutrice soit aussi l'enseignante responsable de l'UE donne une ouverture aux étudiantes pour introduire dans les OT des sujets qui peuvent être traités dans d'autres circonstances. De même il fait perdurer certains réflexes, comme nommer la tutrice enseignante. Donc aussi bien dans les représentations que dans la pratique il existe une difficulté de mettre le modèle de tutorat en place dans le dispositif institutionnel d'apprentissage semi-dirigé où le tuteur est aussi responsable de l'UE. S'il n'existe pas la possibilité de confier le tutorat à une autre personne, le dispositif est donc à améliorer aussi bien dans le positionnement strict et non ambigu du tuteur que dans sa préparation au rôle.

- Les règles de fonctionnement : les étudiantes et la tutrice concentrent les opérations d'OT sur la tâche de groupe en premier lieu, et les comptes rendus reflètent cette attention particulière. La thématique Tâche est celle qui motive le plus les étudiantes à participer au tutorat, c'est du moins sur ce point que les comptes rendus hebdomadaires portent le plus. La tâche constitue un domaine concret qui sert de départ à la réflexion, justifie et occupe une bonne partie du temps du travail indépendant. La tâche de groupe répond à des objectifs qui ne sont pas les mêmes que ceux du travail indépendant bien qu'elle puisse faire partie du travail indépendant. Les étudiantes ont fait remarquer à plusieurs reprises leur manque de temps, la surcharge de travail. Ce qui pose donc la question de l'articulation du travail de la tâche avec celui du travail indépendant et avec le reste du dispositif et la question du calcul des heures de travail indépendant.

- La gestion du temps: un dispositif qui prétend favoriser l'autorégulation des étudiantes peut-il imposer une fréquentation des sessions de tutorat et de rédaction de comptes rendus aussi intenses ? Dans les apprentissages en autoformation, l'apprenant a recours au conseil quand il le souhaite. En milieu institutionnel, le recours aux comptes rendus est à repenser. Il permet à la tutrice

de prendre connaissance du travail réalisé, mais la rédaction exhaustive des activités de la semaine est peut-être moins utile, du moins après deux ou trois semaines de travail, c'est-à-dire après avoir compris l'importance de savoir décrire et clarifier les apprentissages en cause. Dans le conseil développé au CRAPEL, il n'est pas demandé à l'apprenant de faire une liste détaillée de ses activités. Nous pensons qu'une préparation des étudiants au dispositif est nécessaire pour une adaptation plus rapide et efficace.

- Le caractère obligatoire des sessions de tutorat a été critiqué à plusieurs reprises. Nous concluons ici que la critique témoigne d'une tension qui existe entre deux conceptions de l'autonomie : d'une part une autonomie qui serait l'indépendance par rapport à un cadre spatio-temporel de formation, d'autre part, l'autonomie comprise comme une autorégulation qu'il faut nécessairement construire dans le dispositif. Autrement dit, les étudiantes attendaient plus de liberté et regrettaient de devoir se présenter régulièrement aux sessions de tutorat, mais en même temps, leurs réflexions montrent que c'est l'obligation de participer aux sessions de tutorat et de réfléchir à leur façon de se réguler qui leur permet d'évoluer. Le nouveau paradigme que nous avons désigné paradigme pédagogique n'est donc pas de supprimer le cadre institutionnel et ses contraintes, mais de les déplacer vers ce que nous considérons comme porteur pour le développement de citoyens compétents. Il appartient ainsi à l'institution de faire comprendre ces contraintes qui encadrent plus que ne forcent : c'est là toute la fonction du tutorat.

11.2. Conclusion sur le tutorat : un modèle pertinent

Nous pouvons confirmer que le contact avec la tutrice a offert de nouveaux outils aux étudiantes, notamment des stratégies et des discours sur les conséquences de leur méthode de travail dans leur apprentissage de la langue française. Les étudiantes réutilisent ces outils, et il se produit donc une mise en place de compétences qui favorisent l'apprentissage et par suite un transfert de pouvoir de décision sur l'apprentissage. Cela leur a permis de lancer les bases d'un apprentissage plus autonome puisqu'il n'est pas forcément dicté par un enseignant et qu'il se fait sur les bases de l'autorégulation. Les étudiantes ont eu l'occasion de voir qu'une activité qui autrefois

était définie par un enseignant peut aujourd'hui être définie par elles-mêmes et qu'elles peuvent décider elles aussi de leurs stratégies et autres moyens d'action, avec la notion qu'elles doivent donner du sens aux activités qu'elles peuvent programmer, par exemple avec la notion d'objectifs ou encore d'organisation. La tutrice a introduit la motivation comme facteur à prendre en compte dans la régulation car la motivation conditionne l'apprentissage. Le fait d'avoir demandé aux étudiantes pourquoi elles avaient choisi la langue française avait déjà ouvert la voie à l'idée que la motivation est source de comportements et qu'elle allait pouvoir prendre forme dans les représentations. Les étudiantes ont fourni de nombreuses traces de la prise de conscience d'une relation entre motivation et apprentissage, motivation et autorégulation.

Le modèle de tutorat permet de déceler et travailler les représentations des étudiants sur les axes prédéfinis, culture langagière, culture d'apprentissage et méthodologie pour l'apprentissage. Les étudiantes ont eu l'occasion de reconsidérer avec la tutrice ce qu'est une langue, comment elle fonctionne et notamment en comparaison avec la langue première. D'une langue normée, les étudiantes ont pu voir qu'il est possible de penser une langue action. D'un autre côté, elles ont été sensibilisées à la motivation comme facteur très important de l'apprentissage et à la responsabilité d'apprenante qu'il leur incombe. Elles sont passées d'une vision scolaire de l'apprentissage d'une langue à une vision plus automotivée. En termes méthodologiques, les étudiantes ont vu l'importance de la définition des objectifs et de l'adéquation des activités aux objectifs, de l'importance de l'auto-évaluation. Grâce à notre modèle de tutorat, les étudiants passent d'une exposition à une méthodologie hétérodirigée à une méthodologie autorégulée.

A travers le tutorat c'est aussi le nouveau dispositif qui se met en place, puisque dans le tutorat, se discute et s'ajuste le fonctionnement du dispositif. Tout peut être débattu avec un tuteur, les cours, les OT, les comptes rendus, le travail indépendant, les processus. Les relations sont négociées dans l'interaction même si le tuteur ou les étudiants ne parlent pas explicitement des relations. Nous avons vu que les rôles et les positions dans le dispositif se négocient dans les dialogues. Ceci inclut les responsabilités de chacun des participants, responsabilités qui renvoient au fonctionnement du dispositif, comme la présence aux OT, et les apprenants à la responsabilité face à l'apprentissage de la langue. La tutrice a dévoilé les marges dont

peuvaient profiter les étudiantes pour déterminer leur travail plus librement. Le tuteur est donc un pivot du dispositif.

Le tuteur apparaît aussi comme un élément de repère aussi dans les différentes phases du travail. Il co-construit le sens que les étudiantes donnent à l'apprentissage. Parfois cela passe par la déconstruction de représentations et la reconstruction. Il recadre le discours des étudiants donnant le f*eedback* dont ils ont besoin. Il renvoie aussi par la même occasion une image des étudiants comme apprenants responsables de ce qu'ils font et vont faire par la suite, contribuant ainsi à la régulation et la construction de leur propre image. Il contribue aussi à leur motivation par l'encouragement, le soutien et l'aide à la prise conscience.

Le tutorat présentiel a mis en évidence, dans les sessions de tutorat mais aussi par la place qu'il tient dans les comptes rendus, que les étudiantes ont besoin de développer des compétences d'apprentissage d'une langue. Ce que la tutrice a pu mettre en marche c'est surtout une autoréflexion des étudiantes en tant qu'apprenantes de français qui peuvent devenir plus responsables. Le savoir-faire indispensable à l'autonomie a pu apparaître aux étudiantes non pas comme une menace ou comme un manque, pour qui ne s'en sert pas encore, mais comme une phase de et pour l'apprentissage. En aucun cas, les étudiantes n'ont dû prendre la place de la tutrice ou de l'enseignante pour leurs propres études, le but n'étant pas de transférer les compétences de la tutrice ou de l'enseignante aux étudiantes, et d'ailleurs le bilan que nous faisons de chaque étudiante montre bien que le tutorat est adaptatif et n'impose pas un modèle d'apprenants. Les étudiantes ont perçu l'apprentissage et la formation comme étant un travail sur soi-même et un travail qui doit avoir un sens et qui peut mener à des résultats concrets. Toutes les étudiantes tiennent compte du tutorat pour travailler, et cela à des degrés divers. A travers G1 nous avons pu comprendre qu'avec un gain en autorégulation, le rôle de la tutrice est moindre. D'autres étudiantes semblent beaucoup plus dépendantes de la tutrice. Toutes ont un rapport différent au tutorat et au dispositif. Cela a rendu manifeste le besoin d'un rapport différencié dans le tutorat individuel.Le tutorat est une passerelle et le tuteur un passeur qui peut aider à passer d'un point à un autre sans que cet autre point soit prédéfini, à passer d'un niveau de régulation dans l'apprentissage à un autre.

La quête de sens est ce qui est mis le plus en avant dans le tutorat, notamment par le questionnement sur le travail indépendant et le travail de groupe. Les objectifs du FLE, même les objectifs définis dans la fiche de l'UE, sont présentés comme conditions de la formation. Les étudiantes savent par exemple que le niveau de langue visé est défini par l'institution (le sujet est posé deux fois au cours des dialogues) et décrit dans le CECR pour les langues et que l'autonomie est une des compétences visées par l'UE, qu'elles ne sont donc pas abandonnées à un projet de travail indépendant pour définir mais à un projet de travail encadré. Dès lors, l'autorégulation cesse d'être une inconnue et apparaît comme un des objectifs et un moyen de s'approprier la langue étrangère. Dans cette optique, la motivation a aussi été évoquée comme principe de maintien de la persistance dans l'action et les comportements.

La recherche dans le dispositif a aussi été utile pour montrer que des transformations se produisent entre le début et la fin de semestre et que ce changement est dû au contact avec la tutrice. La tutrice a conduit les étudiantes à réfléchir à leur démarche d'apprentissage du français et au dispositif et à rendre compte. Elle a contribué à développer une approche critique de la formation chez les étudiantes. Elle a mené les étudiantes à se situer dans le dispositif et à se considérer comme sujets responsables participants au dispositif. Le questionnement a conduit les étudiantes à se justifier, à justifier des activités pour qu'elles ne soient pas faites dans l'absurde et plutôt justifiées par des besoins réels des apprenantes en situation d'apprentissage et comme futures utilisatrices de la langue et du dispositif. L'expérience a aussi permis d'observer comment le discours des unes se construit à partir de celui des autres, que ce soit dans l'interaction verbale directe ou à travers les comptes rendus. Nous pouvons donc conclure que le modèle modifie discours et comportements sur l'apprentissage, vers une perception de l'importance de la motivation et des processus d'autorégulation. Il sert donc la motivation au service de l'apprentissage. Et finalement le tutorat est lui-même motivant selon les étudiantes. En agissant sur les processus de motivation des étudiants, la tutrice finit par être «motivante».

La recherche a permis aussi d'analyser la mise en pratique du modèle de tutorat-conseil par l'analyse de la posture adoptée par la tutrice dans les sessions de tutorat. On a pu voir que la tutrice oscille parfois entre deux rôles, un rôle qui répond à la mise en œuvre du modèle tel que nous l'avons proposé, et un rôle qui est beaucoup plus proche

de celui d'enseignante. Cela indique donc qu'un tuteur doit circonscrire les paramètres du dispositif afin que les étudiants se situent précisément dans le dispositif. Se situer dans le tutorat et le dispositif signifie définir le plus clairement possible les responsabilités des participants : même si la responsabilité des étudiants est encore en construction, ils devraient le savoir. Il nous semble que c'est à cette condition que les étudiants peuvent concevoir ce qu'est leur motivation et la part d'autorégulation nécessaire. C'est donc une condition pour une bonne coopération dans le dispositif car la coopération se situe justement dans la répartition des responsabilités. Si les principes et règles du tutorat sont respectées, nous avons vu que le tutorat est un espace de discussion libre où peut se faire le passage des responsabilités de chacune des participantes. Nous avons vu que dans le cas contraire, si les règles ne sont pas respectées, des dysfonctionnements du tutorat peuvent surgir et rendre l'interaction tuteur-étudiant moins tournée vers la coopération avec des responsabilités moins distinctes.

Le tutorat tel qu'il a été mené a montré son utilité et son adéquation au contexte de l'UE.

11.3. Conclusion sur la motivation : un bilan plus nuancé

La motivation est abordée dans les comptes rendus, mais elle ne constitue pas une véritable thématique en soi. Elle apparait à travers d'autres thématiques, sous-jacentes à des questions d'apprentissage. Elle est donc transverse, constitutive d'autres thématiques. Il en va de même pour l'autorégulation et le discours sur l'autorégulation. Nous pensons donc que la motivation et la régulation peuvent faire l'objet d'une réflexion spécifique dans les interactions avec la tutrice et qu'elle est complétée par d'autres objets traités. Nous avons aussi vu dans les dialogues et les comptes rendus de dialogues des cas où l'autorégulation des étudiantes dépend d'états motivationnels qui découlent du tutorat et des cas inverses où la motivation provenait de cas réussis d'autorégulation. Nous avons montré que c'est par le biais de la motivation et de la régulation que des modifications se produisent au niveau des discours et des comportements des étudiantes. La motivation dans le discours des étudiantes passe par des évaluations globales de paramètres déterminés, elle est comme liée à des activités, des moments, des objets internes ou externes au dispositif, comme justifications après

coup ou comme moteur d'action, comme importante pour la régulation ou comme conséquence de la régulation. Certaines étudiantes utilisent la question de la motivation pour introduire des critiques constructives ou parfois moins constructives sur le dispositif.

L'expérience telle qu'elle a été menée permet aussi de tirer des conclusions sur l'approche de la motivation et de l'autorégulation. Nous pouvons tout d'abord dire que l'analyse des trois types de compte rendu et des dialogues montre que l'approche de la motivation est variable selon le moment d'apprentissage et selon que la motivation est traitée en début de semestre, au cours du semestre ou en fin de semestre. Nous avons notamment vu que c'est dans les interactions avec la tutrice que la motivation pour l'UE est posée clairement comme un élément faisant partie de l'apprentissage. Le questionnement explicite sur la motivation met à jour des paramètres motivationnels qui peuvent démarrer le processus de régulation. Par exemple, le découragement ressenti par les étudiantes devant la surcharge de travail apparaissait comme imposé par des conditions «objectives» de l'environnement de travail, un manque de temps inéluctable, comme indépendant de leur volonté. Le tutorat a été utile pour mettre en place une meilleure gestion du temps. Le temps a cessé d'être un obstacle et est apparu comme une solution. Etant le résultat d'un travail sur soi, cette gestion du temps est vue comme un élément à réguler par soi-même, au service de l'apprentissage du français et de toutes les UE.

Par ailleurs, les étudiantes ne connaissaient pas le dispositif et basaient leur motivation et leur régulation pour l'UE principalement sur des représentations, des modèles et des habitudes. Au cours du semestre, elles ont réfléchi aux processus mis en jeu dans l'apprentissage. La tutrice a systématiquement placé les étudiantes devant leur responsabilité dans les choix effectués, responsabilité tournée vers l'apprentissage et responsabilité tournée vers le dispositif. De cette façon, elle a montré la part qui revenait aux étudiantes dans leur apprentissage. La tutrice ne prenant pas de décisions à leur place et les conduisant à décider elles-mêmes, les étudiantes ont pu sentir une efficacité du travail provenant de leur implication. Elles ont aussi mesuré l'utilité des stratégies utilisées et en fin de semestre, elles utilisent les apprentissages issus de l'UE pour faire de leur bilan un bilan positif. Les aspects négatifs évoqués sont liés au fonctionnement du dispositif. La motivation est un paramètre de l'apprentissage et de l'autorégulation

adapté aux circonstances institutionnelles. En ce sens, la motivation doit être orientée vers le positionnement des étudiants dans le dispositif, c'est-à-dire vers le fonctionnement du dispositif et vers l'autorégulation. Travailler la motivation en milieu institutionnel revient à travailler pour une régulation semi-dirigée et pour l'acceptation de la coopération dans une formation formelle. L'apprentissage est au centre des OT. Il est limité par des aspects institutionnels comme l'évaluation. C'est la coopération dans le tutorat qui est le terrain propice au développement de l'autorégulation dans l'apprentissage et le dispositif.

Nous pouvons conclure que traiter des aspects motivationnels et régulateurs d'apprentissage, comme cela est fait dans les dialogues des sessions d'OT, provoque des microphénomènes capables de modifier des discours sur l'apprentissage en situation. Ces microphénomènes sont détectés dans les comptes rendus. Les comptes rendus de début de semestre et de fin de semestre avait permis de voir qu'une transformation avait été opérée, les comptes rendus intermédiaires croisés avec les dialogues ont confirmé cette transformation. Pour parler de leur motivation au FLE, les étudiantes utilisent désormais des critères qui ne sont plus en termes de proximité de la langue française à la langue portugaise ou à des affinités. Elles se situent par rapport à la langue étrangère en termes d'objectifs d'UE, de ce qui a été travaillé et de ses bénéfices.

Le dispositif expérimental tel qu'il a été monté est important pour la réflexion sur le tutorat. Si le modèle de tutorat choisi est applicable dans le contexte défini. Toutefois des aspects sont à améliorer et approfondir. Il pose aussi une question d'importance pour le nouveau rôle des enseignants, question qui n'a pas été posée à l'Ecole C jusqu'à présent et qui porte sur la conception d'une approche de l'orientation par tutorat. En d'autres termes, nous pensons que notre modèle pourrait contribuer à faire valoir le tutorat comme complément à la régulation dans l'apprentissage en milieu institutionnel.

11.4. Conclusion sur la recherche

Nous voudrions formuler maintenant certaines remarques sur notre travail de recherche proprement dit. Les deux premières remarques portent sur des limitations que semble comporter notre recherche. La première limitation est due à l'ancrage de la recherche dans le dispositif. Les étudiantes ont dû fournir un nombre important de

comptes rendus, donc de réflexions, d'informations et consacrer beaucoup de temps à la rédaction. De même l'OT hebdomadaire étant obligatoire pour notre recherche, un nombre d'heures a été canalisé vers des activités qui conditionnent fortement la gestion du temps par les étudiantes. Cette recherche a occupé beaucoup de l'emploi du temps des étudiantes. En conséquence, le travail indépendant qui est porteur d'un espace de responsabilité personnelle n'a pas été mis à profit dans toutes ses potentialités. Les contraintes que la recherche a exercées sur le dispositif ont donc eu certaines conséquences qui peuvent être jugées gênantes.

La deuxième limitation tient à notre triple statut de chercheuse, enseignante et tutrice, car nous pensons qu'il n'a pas aidé les étudiantes à distinguer les domaines d'enseignement, tutorat et recherche. A cet égard, il serait nécessaire de développer une recherche qui mette en relation tous les éléments du dispositif et pas seulement le rapport tuteur-étudiant. Cependant il faut reconnaître que, de même que notre formation au rôle de conseillère nous a permis de concevoir le tutorat comme le conseil et de gagner du temps pour la mise en place du modèle à tester, la recherche a fourni une occasion de montrer que le tutorat pratiqué dans une UE est un bon point de départ pour une recherche plus approfondie sur l'ensemble du dispositif de formation. Cependant, il faut aussi rappeler que nos résultats concernent un échantillon restreint. Une étude plus vaste du modèle de tutorat permettrait de les confirmer et d'élargir la place faite au traitement spécifique de la motivation et de la régulation dans le tutorat, de revoir la place de la tâche dans le dispositif. De même, une recherche future pourrait s'orienter vers la question de savoir si les étudiants qui bénéficient du modèle de tutorat étudié gagnent effectivement en autonomie.

La troisième et dernière remarque porte sur les outils de la recherche. Les comptes rendus des sessions de tutorat ont été essentiels pour compléter et confirmer ce qui se passait dans les interactions tutrice-étudiantes, de même que les comptes rendus de début et de fin de semestre se complètent et viennent confirmer que le tutorat est porteur d'une pratique nouvelle qui renvoie les étudiantes à une réflexion personnelle et systématique de leurs démarches d'apprenantes. Le croisement des différentes données montre que la recherche telle qu'elle a été menée met en évidence la co-construction de la réalité observée, en l'occurrence d'un dispositif, dans une suite de réinterprétations.

En ce sens elle donne à la tutrice une démonstration de ce que peut devenir un dispositif basé sur la coopération.

Nous avons mené cette recherche dans la perspective de contribuer au débat sur les réformes dans lesquelles l'Europe et le Portugal en particulier se sont engagés. Nous avons voulu montrer que l'autonomie des étudiants est un défi qui vaut la peine d'être relevé. Avoir proposé une étude où l'accompagnement des étudiants est fait dans l'optique à la fois de réussite académique et d'adaptabilité au monde à venir s'est révélé efficace sur bien des points. Non seulement l'étude a été avantageuse et motivante pour les étudiantes, mais elle a aussi et surtout contribué à la réflexion sur le tutorat et à la mise en place d'un nouvel outil de travail au service de l'apprentissage. A la charge de l'institution de reconsidérer certaines conditionnantes de l'environnement d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Achard, P. (1993). *La sociologie du langage*. Paris : PUF.

Adam, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires, *Pratiques*, 56, pp. 54-79.

Adam, J.-M. (2005). *Les textes types et prototypes* (Coll. Fac-Linguistique). Paris : Armand Colin.

Ainley, M., Buckley, S. et Chan, J. (2009) Interest and Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning: Does the Task Make a Difference? In M. Wosnitza, S.A., Karabenick, A. Efklides et P. Nenninger (Éd.), *Contemporary Motivation Research, From Global to Local Perspective* (pp. 207-227). Cambridge: Hogrefe.

Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

Albertini, J.-M. (1992). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris : Éd. du Seuil.

Amaral, A. et Veiga, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57(1), pp.57-69.

André, V. (2006). *Construction collaborative du discours au sein de réunions de travail en entreprise : de l'analyse micro-linguistique à l'analyse socio-interactionnelle. Le cas d'un Parc départemental de l'Equipement* (Thèse de doctorat. Université Nancy 2, France) <http://www.atilf.fr/spip.php?article99> (consulté le 24/01/2012).

Arditty, J. et Levaillant, M., (1987). Repères pour l'analyse d'interactions verbales. *Encrages*, nº 18/19 pp. 9-20 < http://www.docstoc.com/docs/104649117/REPERES-POUR-L%EF%BF%BDANALYSE-D%EF%BF%BDINTERACTIONS-VERBALES> (consulté le 09/02/2011).

Armangaud, F. (1990). *La pragmatique*. Paris : PUF.

Austin J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Éd. du Seuil. (trad. française de G. Lanne)

Bailly, S. (1995). La formation de conseiller. *Mélanges*, 22, pp. 63-83.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought & Action. A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. In A. Bandura (Éd.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). Cambridge : University Press.

Barbot, M.-J. (2003). Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif? Alsic nº1, vol. 6, pp-175-189 < http://alsic.org/pdf/2161> (consulté le 10/07/2011)

Barbot et M.-J., Camatarri, G. (1999). Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation. Paris, PUF.

Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdos*. Lisbonne: Editions 70 (trad. portugaise de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro).

Bjornebekk, G. (2009). Mediators and Moderators of Approach-Performance and Avoidance-Performance Relationships in Children : Theorical and Experimental Aspects. In M. Wosnitza, S.A., Karabenick, A. Efklides et P. Nenninger (Éd.), *Contemporary Motivation Research, From Global to Local Perspective* (pp. 185-205). Cambridge: Hogrefe.

Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF

Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. TREMA, nº19, pp 43-53 <http://trema.revues.org/1380> (consulté le 15 février 2012).

Carette, E. et Castillo, D. (2004). Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignant ? *Mélanges*, 27, pp. 71-97.

Carré, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Carré, P. et Moisan, A. (Dir.) (2002). *La formation auto-dirigée, Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.

Carré, P. (Éd.) (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.

Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages*. Douai: T.E.M.P.E.S.

Cesário, P.M. (2007). Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori? Uma análise a partir de suas obras educacionais. *CADERNOS DA PEDAGOGIA*, vol. 1, nº 1, pp.116-127 <www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/10/10

Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (Éd.) (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éd. Du Seuil.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, vol. 4, 2006/4,

pp. 469-496 <www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm> (consulté le 25/07/2010).

Ciekanski, M. (2004). *De l'analyse des pratiques à l'analyse de l'activité : quelles interactions entre apprenant et conseiller pour promouvoir le développement de l'autonomie dans les apprentissages en autoformation ?* Actes de la 7e biennale de l'éducation et de la formation < www.inrp.fr/biennale/7biennale/contrib/longue/7227.pdf> (consulté le 05/03/2009). (lien inactif actuellement)

Commission européenne (1994) - *Croissance, compétitivité, emploi*. *Bulletin de l'Union européenne*, Supplément 2/94 < http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/croissance-competitivite-emploi-1285271>

Commission européenne (1995) - *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive.* Luxembourg: Office des publications européennes des communautés *européennes*< ec.europa.eu/languages/documents/doc409_fr.pdf >

Comte, A. (1943). *Cours de philosophie positive.* Paris : Aubier.

Cuq, J.-P. (Éd.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Damásio, A.R. (1995). *O Erro de Descartes; emoção, razão e Cérebro humano.* Mem Martins: Publicações Europa-América.

De Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Déclaration de Bologne (1999) publié par le Ministère de l'enseignement supérieur : <www.mes.tn/.../990719_Bologna_Declaration-Fr>

Dejean, C. et Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les cahiers de l'Asdifle*, 17, pp. 310-321.

Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans* (Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle). <www.unesco.org/delors/delors_e.pdf> (consulté le 26/07/2010).

Dias Agudo, F.R. (1968). *As Universidades portuguesas e a investigação científica e técnica* < http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224252125K2rEB1rw8Lf26WR8.pdf> (consulté le 09/05/2008).

Diller, A.-M. et Récanati, F. (1979). *La Pragmatique*. Paris : Larousse.

Dos Santos, F. (1996). *A Organização e Gestão das Universidades: Aplicação ao Ensino Superior Público Português* (tese de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal) <gep.ist.utl.pt/files/teses-posgrad/Tese_FilipeS.PDF> (consulte le 15/09/2010)

Duarte, A. M. (2004). Auto-regulação e abordagens à aprendizagem., In A. Lopes da Silva, A.M. Duarte, I. Sá et A.M. Veiga Simão (Éd) *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante, Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.41-53) (Coll. Ciências Da Educação). Porto: Porto Editora.

Duarte, I. (2010). Formas de tratamento : item gramatical no ensino do Português Língua Materna. In A.M. Brito (Éd.) *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 133-146). Porto: Centre de Linguística da Universidade do Porto.

Dweck, C. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. et Master, A. (2009). Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk et B. Zimmerman (Éd.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp.31-51). London: Routledge.

Fayol, M. (1994) *Le récit et sa co*nstruc*tion. Une approche de psychologie cognitive*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris: Dunod.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor. (trad. Portugaise de Artur M. Parreira)

Fonseca, A., Manso, C., Braga de Vasconcelos, J. et Tuna S. (2009). *Análise de uma estratégia de universitária na adaptação aos requisitos de Bolonha* Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, nº6, pp. 232-248 <bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1301/2/232-248_%20FCHS06-2.pdf> (consulté 12/07/2011).

Fontanier, P. (1977). *Les figures du discours*. Paris : Flammarion.

Franken, R. E. (2002). *Human Motivation*. Belmont, United States of America: Wadsworth Publishing.

Galisson, R. et Puren, C. (Éd.) (1999). *La formation en questions* (Coll. Didactique des langues étrangères). Paris : CLE International.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris: Les Editions de minuit.

Gonçalves, S. (2008). Método Expositivo. *OPDES*, nº1, pp.5-22 <http://ndsim.esec.pt/pagina/opdes/brochuras/01.pdf> (consulté le 20/12/2010).

Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges*, 22, pp. 33-61.

Gremmo, M.-J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. In B. Albéro (Éd.) *Autoformation et Enseignement supérieur* (pp 153-166). Paris : Hermès.

Gremmo, M.J. (2004). Des ressources d'apprentissage et de leurs usages par les apprenants. *Notions en question*, 8, pp. 129-141.

Gschwind-Holtzer, G. (1981). *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*. Paris : Hatier.

Hidi, S. et Ainley, M. (2009). Interest and Self-Regulation : Relationships between two Variables That Influence Learning. In M. Wosnitza, S.A., Karabenick, A. Efklides et P. Nenninger (Éd.), *Contemporary Motivation Research, From Global to Local Perspective* (pp. 77-109). Cambridge: Hogrefe.

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2008). Motivation and action : Introduction and Overview. In J. Heckhasen, *Motivation and Action*, pp. 1-9. Cambridge University Press.
<http://www.cambridge.org/servlet/file/store6/item2384941/version1/item_9780521852593_excerpt.pdf> (consulté le 04/05/2011).

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges pédagogiques 1990*, pp. 75-87.

Holec, H. (1992). Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, fév.mars 1992, pp. 46-52.

Holec, H. (1998). L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation. *Le français dans le monde*, numéro spécial, juillet 1998, pp. 213-256.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Éd. Peter Lang.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit.

Karabenick, S.A. et Newman, R.S. (2009). Seeking Help, Generalizable Self-Regulatory Process ans Social-Cultural barometer. In M. Wosnitza, S.A., Karabenick, A. Efklides et P. Nenninger (Éd.), *Contemporary Motivation Research, From global to local Perspective* (pp. 185-205). Cambridge: Hogrefe.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome I. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Tome II. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. et Plantiny, C. (1995). *Le trilogue*. Aubenas d'Ardèche: PUL.

Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching; a Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London: Routledge.

Lewalter, D. et Scholta, K. (2009). The Impact of Goal and feedback Treatments on Self-Determinated Motivation ans Situational Interest in a Computer-Based Learning

Context. In M. Wosnitza, S.A., Karabenick, A. Efklides et P. Nenninger (Éd.), *Contemporary Motivation Research, From Global to Local Perspective* (pp. 229-248). Cambridge: Hogrefe.

Martins-Pons, M. (2002). Le transfert effectif comme un processus d'autorégulation : implications dans la formation des adultes. In P. Carré et A. Moisan (dir.), *La Formation auto-dirigée, Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 89-99). Paris : L'Harmattan.

Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Texto !*, nº9, pp. 64-74 <www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf> (consulté le 26/02/2011)

Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic*, vol. 6, nº1, pp. 109-125 < http://alsic.revues.org/pdf/2167> (consulté le 05/02/2012)

Michel, S. (1994). *Peut-on gérer les motivations ?* Paris : PUF.

Moscovici, S. et Vignaux G. (1994). Le concept de thêmata. In Guimelli Ch. (Éd.), *Structures et transformation des représentations sociales* (pp. 25-72). Paris : Delachaux et Niestlé.

Mucchielli, A. (1987). *Les motivations*. Paris : PUF.

Muller, N. et De Pietro, J.-F. (2001). Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In D. Moore (Éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes* (pp. 51-64). Paris: Didier.

Neves Jesus, S. (2002). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Newman, R.S. (2009). The Motivational Role of Adaptative Help Seeking. In D. H. Schunk et B. Zimmerman (Éd.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp.315-337). London: Routledge.

Nuttin, J. (1991). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.

OCDE (2000) - *Société du savoir et gestion des connaissances.* Paris: OCDE.

Oliveira Rabelo, A. (2010). "Eu gosto de ser professor e gosto de crianças" - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. *Revista Lusófona de Educação*, 15, pp. 163-173.

Orlandini, A. (2002). Pour une approche pragmatique de l'ironie *Pallas*, vol.59, pp. 418-419 <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=13854513> (consulté le 08/03/2010)

Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermes*, 25, pp.15-23.

Porcher, L. (2005). Français langue étrangère: une mutiplicité de perspectives professionnelles. *Les cahiers de l'Asdifle*, 16, pp. 18-29.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues.* Paris : Ophrys. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00275185/fr/> (consulté le 22/07/2011).

Quivy, R et Van Campenhoudt, L. (2003). Manual de investigação em Ciências sociais. Lisboa: Grádiva. (trad. portugaise de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes et Maria Carvalho)

Reeve, J., Deci E. L., Ryan R. et Jang H. (2009). Understanding and Promoting Autonomus Self.Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. In D. H. Schunk et B. Zimmerman (Éd.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp.223-244). London: Routledge.

Rocha, F. (1984). *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português. I. Período de 1820 a 1826*. Porto: Paisagem Editora.

Roussel, P. (2003). Le soi et la motivation. In J. Allouche et P. Louart (Éd.), *Encyclopédie des Ressources Humaines* (pp. 928-939). Paris : Editions Economica.

Riley, P. (1989). Learner's representations of language and language learning, *Mélanges pédagogiques 1989*, pp-65-72.

Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada : a autodeterminação e a orientação para objectivos, In A. Lopes da Silva, A.M. Duarte, I. Sá et A.M. Veiga Simão (Éd) *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante, Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.41-53) (Coll. Ciências Da Educação). Porto: Porto Editora.

Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell Publishing.

Schnotz W., Fries S. et Horz H. (2009) Motivational Aspects of Cognitive Load Theory. In M. Wosnitza, S.A., Karabenick, A. Efklides et P. Nenninger (Éd.), *Contemporary Motivation Research, From Global to Local Perspective* (pp. 69-96). Cambridge: Hogrefe.

Schunk, D.H. et Zimmerman B.J. (Éd) (2009). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. London: Routledge.

UNESCO (1998) Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle : vision et actions, <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm> (consulté le 26/07/2010)

Van Dick T.A. (2001). Opinions and Ideologies in the Press. In Belle A. and Garrett P. (Ed.), *Approaches to Media Discourse* (pp. 21-63). Oxford: Blackwelle Publishers.

Veiga Branco, A. (2004). *Auto-motivação*. Coimbra: Quarteto Editora.

Veiga Neto, A. (2008). Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controlo. *Sísifo*, nº7, pp. 141-1*49* < sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo7confPT.pdf > (consulté le 10/11/2009).

Veiga Simão, A. M. et Flores, M. A. (2006). O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Ciências & Letras*, nº40, pp.229-251 <http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/php/sumario.php?sum=40> (consulté le 03/08/11).

Veiga Simão, M.A., Flores, M.A., Fernandes, S., Figueira, C. (2008). Tutoring in higher education: concepts and practices. *Sísifo*, nº7, pp.74-85 <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=20&p=73> (consulté le 09/09/2009).

Viegas Abreu, M. (1998) *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vignaux, G. (1991). *Les Sciences cognitives*. Paris : La Découverte.

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette.

Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor* , nº4, pp. 19-32 <http://cediscor.revues.org/349> (consulté le 09/02/2011).

Winne, P. H. et Hadwin, A. F. (2009). The Weave of Motivation and Self-Regulated Learing. In D. H. Schunk et B. Zimmerman (Éd.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp.297-314). London: Routledge.

Wosnitza, M. et Volet, S. (2009). A Framework for Personal Goals in Collaborative Learning Contexts. In M. Wosnitza, S.A., Karabenick, A. Efklides et P. Nenninger (Éd.), *Contemporary Motivation Research, From Global to local Perspective* (pp. 49-67). Cambridge: Hogrefe.

Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier-Crédif.

Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, vol.11, pp.307-313 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361476X86900275> (consulté le 22/08/2011).

Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Éd.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich (Éd.). Handbook of self-regulation (pp. 13–39). New York : Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études :une vision cyclique. (trad. P. Carré). In P. Carré et A. Moisan (dir.) *La Formation auto-dirigée, Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 69-88). Paris : L'Harmattan.

Zimmerman, B.J. et Schunk, D.H., 2009, Motivation, An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk et B. Zimmerman (Éd.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 1-30). London: Routledge.

INDEX DES AUTEURS

A

Achard, 127, 343
Adam, 129, 269, 343
Ainley, 94, 343, 347
Alarcão, 66
Albero, 16, 45, 47, 48, 49, 50, 59, 66, 70, 103, 104, 343
Albertini, 28, 33, 343
Amaral, 79, 343
Andrade, 66
André, 191, 192, 343
Arditty, 127, 128, 343
Austin, 38, 155, 343

B

Bailly, 41, 42, 70, 343
Bandura, 33, 94, 95, 96, 108, 220, 343, 344
Barbot, 15, 32, 34, 35, 42, 70, 71, 92, 105, 108, 112, 344
Bardin, 125, 128, 216, 344
Bjornebekk, 42, 96, 344
Bloom, 280
Boutinet, 96, 344
Braga de Vasconcelos, 17, 52, 346
Bucheton, 61, 344
Buckley, 94, 343

C

Camatarri, 32, 34, 35, 42, 71, 92, 105, 108, 112, 344
Campenhoudt, 139, 145
Carette, 42, 344
Carré, 33, 34, 37, 70, 80, 85, 95, 105, 107, 344, 348, 351
Castellotti, 292
Castillo, 42, 344
Caudron, 104, 115, 344
Cesário, 281, 284, 344

Ch

Chan, 94, 343
Charaudeau, 125, 129, 130, 155, 344, 365
Charlier, 45, 46, 49, 51, 344, 349

C

Ciekanski, 331, 345
Comte, 16, 345
Cuq, 66, 73, 74, 103, 122, 345

D

Damásio, 99, 345
De Carvalho, 29, 345
De Carvalho,, 29
Deci, 93, 105, 349
Delors, 17, 345
Dias Agudo, 16, 345
Diller, 155, 345
Dos Santos, 17, 26, 27, 345
Duarte, 39, 178, 346
Dweck, 43, 91, 92, 94, 346

F

Fayol, 267, 346
Fenouillet, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 346
Fernandes, 43, 350
Figueira, 43, 350
Flick, 119, 120, 123, 124, 215, 221, 273, 346
Flores, 18, 31, 43, 57, 66, 350
Fonseca, 17, 52, 346
Fontanier, 176, 346
Franken, 84, 90, 97, 100, 346
Fries, 99, 349

G

Galisson, 121, 346
Goffman, 181, 346
Gonçalves, 28, 346
Gremmo, 32, 41, 42, 43, 70, 71, 80, 103, 114, 148, 346, 347
Gschwind-Holtzer, 347
Gschwind–Holtzer, 39
Gumperz, 125

H

Hadwin, 113, 350
Heckhausen, 80, 108, 115, 347
Hidi, 94, 347
Holec, 32, 37, 42, 78, 103, 106, 114, 347
Horz, 99, 349
Houssaye, 112, 347

J

Jakobson, 126, 347
Jang, 105, 349
Jesus, 284, 348

K

Karabenick, 109
Kerbrat-Orecchioni, 126, 127, 130, 131, 178, 180, 187, 347

L

Laurillard, 39, 40, 41, 43, 44, 70, 71, 117, 347
Levaillant, 127, 128, 343
Lewalter, 42, 347

M

Maingueneau, 124, 125, 129, 130, 155, 344, 348
Mangenot, 49, 345, 348
Manso, 17, 52, 346
Master, 43, 52, 91, 92, 94, 346
Michel, 88, 98, 348
Moisan, 95, 107, 344, 348, 351
Moscovici, 126, 348
Mucchielli, 4, 83, 89, 100, 112, 348
Muller, 293, 348

N

Newman, 109
Nóvoa, 283
Nuttin, 96, 99, 112, 348

O

Oliveira Rabelo, 279, 283, 348
Orlandini, 176, 348

P

Peeters, 45, 46, 49, 349
Pietro, 293, 348
Pintrich, 351
Plantiny, 129, 187, 347
Porcher, 79, 122, 349
Pothier, 35, 51, 349
Puren, 121, 122, 346

Q

Quivy, 133, 139, 145, 349

R

Récanati, 155, 345
Reeve, 105, 349
Riley, 70, 114, 293, 349
Rocha, 29
Ryan, 93, 105, 349

S

Sá, 32, 349
Schiffrin, 125, 349
Schnotz, 99, 349
Scholta, 42, 347
Schunk, 107, 346, 348, 349, 350, 351

T

Tuna, 17, 52, 346

V

Van Campenhoudt, 133, 349
Van Dick, 125, 126, 350
Varela, 103
Veiga, 18, 31, 43, 57, 66, 68, 69, 79, 84, 99, 343, 350
Veiga Branco, 84, 99, 350
Veiga Neto, 69, 350
Veiga Simão, 18, 31, 43, 57, 66, 68, 79, 350
Viegas Abreu, 31, 350
Vignaux, 39, 126, 348, 350
Vion, 126, 128, 129, 350
Volet, 39, 107, 350

W

Winne, 113, 350
Wosnitza, 107, 343, 344, 347, 348, 349, 350
Woznitsa, 39

Z

Zarate, 288, 350
Zimmerman, 39, 95, 100, 102, 105, 107, 108, 113, 115, 117, 219, 346, 348, 349, 350, 351

INDEX DES NOTIONS

autoformation : 12 ; 30 ; 33 ; 38 ; 44 ; 48 ; 51 ; 66 ; 70 ; 103 ; 110 ; 118 ; 121 ; 138 ; 331 ; 333

autonomie : 09 ; 17 ; 22 ; 27 ; 30, 33 ; 35; 42 ; 44 ; 46; 49 ; 52 ; 60; 64 ; 67 ; 70 ; 78 ; 80 ; 89 ; 91 ; 94 ; 101 ; 109 ; 112; 116 ; 122 ; 144 ; 153 ; 157 ; 167; 201 ; 206 ; 235 ; 260 ; 286 ; 329 ; 334 ; 336 ; 337 ; 341 ; 342 ; 343 ; 344 ; 345

autorégulation : 11 ; 18 ; 31; 40 ; 42 ; 47 ; 51 ; 55 ; 67 ; 69 ; 73 ; 75 ; 81 ; 83 ; 91 ; 95 ; 97 ; 100 ; 102 ; 109 ; 112 ; 116 ; 118 ; 135 ; 139 ; 143 ; 145 ; 150 ; 153 ; 156 ; 160 ; 165 ; 169 ; 173 ; 183 ; 197 ; 200 ; 203 ; 209 ; 16 ; 219 ; 221 ; 225 ; 229 ; 232 ; 235 ; 238 ; 242 ; 246 ; 249 ; 251 ; 259 ; 263 ; 266 ; 273 ; 285 ; 294 ; 298 ; 301 ; 306 ; 309 ; 315 ; 324 ; 330 ; 348 ; 351

conseil : 9 ; 23 ; 41 ; 44 ; 57 ; 65 ; 70 ; 73 ; 75 ; 81 ; 103 ; 110 ; 112 ; 114 ; 117 ; 130 ; 136 ; 145 ; 150 ; 154 ; 162 ; 166 ; 170 ; 181 ; 183 ; 191 ; 211 ; 235 ; 264 ; 266 ; 317 ; 330 ; 333 ; 337 ; 341 ; 346

coopérant/e: 49 ; 53 ; 59 ; 118 ; 133

dispositif : 9 ; 26 ; 35 ; 38 ; 44 ; 45 , 51 ; 62 ; 67 ; 78 ; 80 ; 93 ; 104 ; 110 ; 119 ; 123 ; 131 ; 138 ; 144 ; 148 ; 150 ; 155 ; 159 ; 165 ; 167 ; 172 ; 184 ; 189 ; 196 ; 201 ; 209 ; 235 ; 251 ; 259 ; 264 ; 284 ; 297 ; 301 ; 306 ; 312 ; 316 ; 327 ; 330 ; 344 ; 348

effort: 43 ; 61 ; 85 ; 87 ; 92 ; 94 ; 97 ; 100 ; 108 ; 167 ; 171 ; 208 ; 220 ; 221 ; 245 ; 247 ; 260 ; 272 ; 273 ; 286 ; 298 ; 309 ; 315 ; 322

encouragement : 43 ; 93 ; 201 ; 207 ; 213 ; 221 ; 225 ; 250 ; 259 ; 262 ; 266 ; 273 ; 282 ; 285 ; 294 ; 299; 336

enseignement supérieur : 9 ; 15 ; 25 ; 30 ; 33 ; 38 ; 40 ; 44 ; 47 ; 52 ; 56 ; 67 ; 106 ; 109 ; 111 ; 115 ; 117 ; 167 ; 209 ; 286 ; 344 ; 345 ; 346 ; 349

environnement représentationnel : 219 ; 221 ; 273 ; 282 ; 292

expérience :12 ; 36 ; 40 ; 61 ; 69 ; 81 ; 86 ; 89 ; 98 ; 105 ; 113 ; 115 ; 117 ; 177 ; 182 ; 216 ; 218 ; 221 ; 231 ; 259 ; 269 ; 271 ; 273 ; 282 ; 288 ; 290 ; 293 ; 295 ; 301 ; 305 ; 310 ; 318 ; 330

habitude : 73 ; 78 ; 83 ; 158 ; 218 ; 221 ; 230 ; 253 ; 273 ; 283 ; 290 ; 294 ; 306 ; 339

image de soi : 98 ; 113 ; 219 ; 221 ; 232 ; 239 ; 244 ; 247 ; 255 ; 253 ; 259 ; 273 ; 276 ; 286 ; 297 ; 309

intérêt : 13 ; 17 ; 38 ; 85 ; 89 ; 91 ; 121 ; 201 ; 215 ; 219 ; 246 ; 248 ; 251 ; 254 ; 263 ; 271 ; 274 ; 278 ; 281 ; 289 ; 302 ; 311 ; 321

modèle : 91 ; 92 ; 93 ; 105 ; 184 ; 206 ; 219 ; 221 ; 230 ; 256 ; 262 ; 265 ; 272 ; 273 ; 282 ; 284 ; 294 ; 299 ; 305 ; 310 ; 312 ; 323 ; 336 ; 339 ; 348

monitoring : 107 ; 183 ; 220 ; 221 ; 224 ; 229 ; 251 ; 259 ; 273 ; 286 ; 295 ; 298 ; 306 ; 312 ; 314

motivation : 11 ; 31 ; 40 ; 43 ; 44 ; 58 ; 61 ; 69 ; 74 ; 81 ; 83 ; 88 ; 100 ; 102 ; 105 ; 110 ; 128 ; 131 ; 143 ; 144, 150 ; 151 ; 163 ; 157 ; 183 ; 188 ; 197 ; 199 ; 205 ; 215 ; 221 ; 235 ; 240 ; 258 ; 262 ; 284 ; 298, 304 ; 316 ; 326 ; 338 ; 343 ; 344 ; 346 ; 347 ; 348 ; 349 ; 350 ; 351

objectif : 96 ; 106 ; 135 ; 143 ; 160 ; 164 ; 168 ; 172 ; 203 ; 206 ; 213 ; 216 ; 218 ; 221 ; 229 ; 235 ; 238 ; 241 ; 256 ; 273 ; 279 ; 285 ; 296 ; 303 ; 307 ; 314 ; 325 ; 335

opérationnalisation: 96 ; 206 ; 217 ; 221 ; 273 ; 279 ; 291 ; 299 ; 303

projet : 31 ; 39 ; 40 ; 47 ; 70 ; 75 ; 81 ; 96 ; 103 ; 114 ; 135 ; 183 ; 204 ; 206 ; 216 ; 217 ; 221 ; 231 ; 259 ; 265 ; 270 ; 272 ; 275 ; 284 ; 287 ; 298 ; 310 ; 315 ; 318 ; 337 ; 344

représentation : 14 ; 15 ; 25 ; 34 ; 39 ; 71 ; 90 ; 97 ; 106 ; 115 ; 117 ; 126 ; 151 ; 156 ; 161 ; 201 ; 210 ; 219 ; 221 ; 254 ; 264 ; 267 ; 271 ; 276 ; 279 ; 283 ; 287 ; 292 ; 317 ; 321 ; 329 ; 331 ; 339 ; 348 ; 350

satisfaction : 32 ; 88 ; 91 ; 108 ; 113 ; 206 ; 213 ; 221 ; 246 ; 254 ; 259 ; 262 ; 273 ; 286 ; 294 ; 309 ; 315 ; 322

scénario : 97 ; 100 ; 217 ; 221 ; 272 ; 273 ; 278 ; 286 ; 291

SEP/ sentiment d'efficacité : 94 ; 95 ; 97 ; 107 ; 132 ; 138 ; 201 ; 220 ; 221 ; 224 ; 252 ; 262 ; 273 ; 297 ; 329

tâche : 40 ; 43 ; 51 ; 55 ; 73 ; 81 ; 95 ; 101 ; 107 ; 113 ; 133 ; 135 ; 140 ; 148 ; 151 ; 154 ; 157 ; 162 ; 165 ; 169 ; 174 ; 192 ; 202 ; 206 ; 213 ; 216 ; 220 ; 222 ; 225 ; 234 ; 239 ; 242 ; 255 ; 258 ; 262 ; 293 ; 301 ; 313 ; 327 ; 332 ; 341 ; 345 ; 348

travail indépendant : 11 ; 51 ; 53 ; 54 ; 55 ; 58 ; 67 ; 73 ; 75 ; 77 ; 80 ; 107 ; 113 ; 132 ; 143 ; 147 ; 151 ; 155 ; 157 ; 162 ; 165 ; 188 ; 202 ; 206 ; 209 ; 216 ; 222 ; 229 ; 233 ; 257 ; 260 ; 263 ; 295 ; 305 ; 322 ; 332 ; 335 ; 337 ; 341

tutorat : 10 ; 44 ; 45 ; 52 ; 67 ; 73 ; 80 ; 104 ; 110 ; 116 ; 119 ; 126 ; 129 ; 131 ; 136 ; 150 ; 151, 157 ; 170 ; 175 ; 189 ; 198 ; 201 ; 209 ; 210 ; 222 ; 229 ; 237 ; 255 ; 257 ; 259 ; 302 ; 311 ; 313 ; 316 ; 324 ; 330 ; 334 ; 336 ; 338 ; 341 ; 342

ANNEXES

Documents officiels :

Annexe 1 p.357

Annexe 2 p.360

Annexe 3 p.361

Tableaux d'analyse des données :

Annexe 4 p.366

Annexe 5 p.368

Annexe 6 p.369

Annexe 7 p.370

Annexe 8 p.372

Documents officiels:

Annexe 1: Despacho reitoral Assunto: Normas para a Orientação Tutorial

DESPACHO RT.29/07

Assunto: NORMAS PARA A ORIENTAÇÃO TUTORIAL

Com vista a melhor estruturar a distribuição do serviço docente da Universidade do Algarve, designadamente incorporando nele o tempo dedicado às orientações tutoriais, aprovo as Normas para a Orientação Tutorial, publicadas em anexo ao presente Despacho.

Introdução

A natureza e os critérios de operacionalização das orientações tutoriais, na Universidade A, têm sido debatidos quer em seio de reunião de Conselhos Directivos, quer no âmbito do trabalho da Comissão de Acompanhamento Pedagógico de Processo de Bolonha, quer ainda no interior de todas as Unidades Orgânicas.

Ouvidos e ponderados os elementos que advêm de todos estes debates, é importante tentar uniformizar o formato das tutórias, sem que isso signifique tirar-lhes a capacidade de se adaptarem ao trabalho específico que é realizado no âmbito de cada curso e de cada unidade curricular. A regulamentação a produzir deve, por isso, ser suficiente mas não demasiadamente estrita, num equilíbrio relativamente difícil d atingir. Os resultados da implementação das orientações tutoriais ao logo do próximo ano lectivo (2007/2008) deverão ser avaliados, para que no ano subsequente se possam introduzir as alterações julgadas necessárias.

Aspectos conceptuais e operativos às tutórias

Seguidamente transcrevem-se algumas recomendações, constantes no Relatório de Actividades intitulado "Aspectos Pedagógicos Operativos para a Implementação do Processo de Bolonha", da autoria da Comissão para o Acompanhamento Pedagógico do Processo de Bolonha:

1. "A tutória pressupõe, por definição, um processo continuado de acompanhamento do trabalho do aluno, independentemente da sua natureza e local de realização.

2. Desse trabalho terão os alunos que dar feedback ao professor por diversas vias (presencial e electrónica, por exemplo).

3. Os alunos organizar-se-ão em função de critérios previamente definidos, de acordo com a natureza da unidade curricular em causa e das disponibilidades e condições da Unidade Orgânica a que pertencem, para a realização dos contactos com os professores, no âmbito da tutória.

4. Os momentos de contacto dos alunos com os professores, no âmbito das tutórias, deverão ocorrer ao longo do processo de leccionação das correspondentes unidades curriculares.

5. O espaço-tempo das sessões de tutória não pode ser utilizado para realização de "provas" de avaliação formal.

6. Na organização das tutórias deverão ser respeitados os limites de tempo fixados para o trabalho dos alunos e dos professores. Recorde-se, mais uma vez, que as horas de orientação tutorial estão incluídas nas horas de contacto estabelecidas pelos planos curriculares respectivos. Se não se respeitar este princípio, vão certamente verificar-se consequências sérias, de sobrecarga de docentes e estudantes, para além de natural perturbação da globalidade do plano de estudos em causa.

7. A tutória electrónica deverá ser usada como complemento do contacto presencial, designadamente para esclarecimento de dúvidas dos alunos e para facilitar acesso, por parte destes, aos materiais didácticos fornecidos pelas equipas docentes.

8. O regime de tutórias parece exigir o estabelecimento de um processo de gestão integrado dos espaço da Universidade, assim como a disponibilidade de espaços adequados à realização das sessões de tutória, uma vez que se pretende a criação de ambientes propícios ao estabelecimento de debate professor-aluno (p.e., a utilização de anfiteatros parece ser inadequada para este efeito).

9. O regime de tutórias não prejudica o atendimento individual aos alunos.

10. As unidades Orgânicas da Universidade A poderão regulamentar o funcionamento das actividades tutoriais".

Um dos problemas que tem sido levantado é o da contabilização das horas de orientação tutorial na distribuição de serviço docente. A Reitoria está ciente de que as orientações tutoriais não se poderão realizar em grupos demasiadamente grandes, correndo-se o risco de, nesse caso confundir-se o trabalho de orientação tutorial com o exigido durante uma hora de contacto teórico ou mesmo teórico-prática, por exemplo. Por outro lado, as dificuldades inerentes à dimensão do corpo docente fazem com que

seja necessário descobrir uma forma equilibrada de afectar as horas de orientação tutorial à distribuição de serviço docente.

Levando em conta estas considerações, determina-se que:

1.As orientações tutoriais serão contempladas na distribuição de serviço docente como horas de trabalho lectivo, desde que cumulativamente sejam observadas as seguintes condições:

• estejam previstas no plano de estudos do curso;

• estejam reflectidas no horário semanal dos alunos;

• tenham sumário publicado das actividades desenvolvidas;

• tenham controlo de presenças com assinatura dos alunos e docente.

2.O número de alunos a considerar em cada orientação tutorial deverá ser fundamentado em função das especificidades de cada disciplina, das condições materiais e da disponibilidade do corpo docente. Ponderando estes elementos:

2.1.As sessões de orientação tutorial deverão ser realizadas em grupos que poderão oscilar entre os 10 e os 20 alunos.

2.2.As turmas de orientação tutorial poderão ter mais de 20 alunos, excepcionalmente, se não houver salas de aula adequada e/ou corpo docente em quantidade suficiente.

3.As orientações tutoriais não deverão fazer aumentar a carga de horas de contacto semanais definidas para os estudantes nos respectivos planos de curso.

4.Dado que a dimensão dos grupos de tutória obrigará, nalguns casos, ao desdobramento das turmas, haverá um aumento da carga horária na perspectiva do docente, que será contabilizada na distribuição de serviço docente, nos seguintes moldes:

4.1.Para unidades curriculares que contemplem no plano de estudos um número de horas de orientação tutorial ≤ 5, a afectação não poderão ser superior a uma (1) hora semanal.

4.2.Para unidades curriculares que contemplem no plano de estudos um número de horas de orientação tutorial > 5, a afectação não poderá ser superior a uma e meia (1,5) horas semanais.

Annexe 2: *Profil de l'enseignant en fin de licence en Education de Base.*

Le Cours de licence en Éducation Basique a pour objet de doter les futurs professionnels de l'Éducation Préscolaire et/ou dans la 1º et 2º cycles de Enseignement de base de compétences fondamentales dans le contexte de la formation scolaire générale et de la formation dans le secteur de l'enseignement et des didactiques respectives. Le profil acquis par les professionnels dans ce premier cycle d'enseignement présuppose :

- acquisition de connaissances dans le domaine des Sciences de l'Éducation ;

- développement de capacités de relations avec la communauté éducative ;

- perfectionnement d'attitudes sur la base d'un modèle réfléchi, dans le contexte du développement professionnel, social, culturel et moral ;

- acquisition de formation académique dans les secteurs des Mathématiques, Portugais, Étude du Milieu et Expressions ;

- promotion de capacités dans la conception de projets de curricula intégrant composantes de planification, organisation et évaluation ;

- développement des apprentissages avec ressource aux technologies d'informations et communication.

Document disponible sur le site internet de l'institution.

Annexe 3 : Fiche d'unité d'enseignement

UNIVERSIDADE A
Escola Superior C

PROGRAMAS DAS UNIDADES CURRICULARES

1	**ANO LECTIVO**	2009-2010		**CICLO**		**ANO**		**SEMESTRE**
5	**CURSO:**	Ensino Básico						
6	**UNIDADE CURRICULAR :**	Língua Estrangeira I- Francês						
7	**CRÉDITOS:**	6		**TIPO :**	Semestral			
9	**ÁREA(S) CIENTÍFICA(S):**	Língua						
10	**GRUPO(S) DISCIPLINAR(ES):**	Francês						

11	**OBJECTIVOS GERAIS:**	Desenvolver a competência de comunicação em língua francesa, nas suas vertentes linguística, sociolinguística e pragmática Desenvolver hábitos de trabalho em grupo Desenvolver a autonomia enquanto aprendente Desenvolver hábitos de pesquisa. Desenvolver o domínio de conhecimentos das culturas da língua em estudo. Familiarizar os alunos com vários tipos de documentos e de fontes variadas.
12	**COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER:**	• **Instrumentais –** Capacidade de organização e planeamento; Capacidade de mobilizar conhecimentos no âmbito da cultura; Capacidade de tomar decisões; Capacidade pesquisar e seleccionar fontes documentais; Capacidade de resolução de problemas. • **Interpessoais –** Capacidade de crítica e autocrítica; Capacidade de trabalhar em grupo; «Skills» interpessoais; Capacidade de apreciar a diversidade e o multiculturalismo; • **Sistémicas -** Capacidade de aplicar os conhecimentos; Capacidade de compreender culturas e usos de outros países; Capacidade de trabalhar autonomamente; Capacidade de se adaptar a situações novas; Preocupação com a qualidade; Capacidade de investigação;

1 2B	**Competências no âmbito da língua estrangeira:**	O programa orienta-se na especialidade pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas **Gerais individuais** **Ao nível do saber:** • Conhecimento do mundo – conhecimento de aspectos culturais relevantes na actualidade em França • Saber sociocultural – Os *media*, igualdade e géneros, as novas tecnologias em França e na francofonia. • Tomada de consciência intercultural **Ao nível do saber-fazer:** • Capacidade de se comportar socialmente usando a língua estrangeira, tendo em conta as crenças, as atitudes e as convenções sociais. • Competências e saber-fazer interculturais: • Capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira • Sensibilização à noção de cultura **Ao nível do saber ser:** • Abertura e interesse face ao outro, a outras ideias e a outras civilizações • Desejo de comunicar **Ao nível do saber aprender:** • Capacidade de desenvolver a sua consciência da língua e da comunicação • Capacidade de utilizar todos os materiais disponíveis para uma aprendizagem autónoma. • Capacidade de aprender de forma eficaz (nos planos linguístico e sociocultural) pela observação directa e a participação em actos de comunicação. • Consciência das suas dificuldades e pontos fortes em francês e capacidade de identificar as suas necessidades comunicativas e organizar as suas estratégias de superação. • Capacidade de utilizar a língua francesa para procurar, compreender e transmitir uma informação nova. • Capacidade de utilizar os recursos multimédia ao serviço da aprendizagem da língua francesa. **Competências de uso da língua francesa** O desempenho esperado dos aprendentes situa-se no nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Assim: • Consideram-se as três vertentes da competência de comunicação: linguística, sociolinguística e pragmática; • Ao nível do uso da língua, estas três vertentes serão explicitadas de acordo com as necessidades dos aprendentes, para que seja atingida uma competência global representada pelos seguintes descritores gerais: Compreensão do oral • Capacidade de compreender os pontos essenciais de uma intervenção complexa sobre assuntos concretos ou abstractos. *Leitura* • Capacidade de compreender textos diversificados de carácter informativo. • Capacidade de compreender textos diversificados com uma linguagem corrente *Interacção oral* • Capacidade de participar numa conversação sobre assuntos concretos ou abstractos, defendendo o seu ponto de vista. • Capacidade de participar numa conversação sobre assuntos correntes. *Produção oral* • Capacidade de descrever experiências e fazer apresentações detalhadas sobre uma variedade de assuntos relativos aos seus domínios de interesse. • Explicar e justificar opiniões e planos, contar uma história/ relatar o enredo de um filme ou livro, comparar. *Escrita* • Capacidade de escrever textos claros e detalhados e de sintetizar informações e argumentos de fontes diversificadas. • Capacidade de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos. **Mediação oral/escrita** • Capacidade de resumir textos em LE

13	**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:**	**Componente temática:** - Aspectos da França actual e de outros países francófonos, nomeadamente vida quotidiana, trabalho e vida profissional, médias, igualdade e géneros, valores educação e património. - Outros temas da actualidade. **Aspectos linguísticos:** Tempos verbais e seus valores; Tempos do passado; Futuro; Condicional; Expressão de: Fim, Condição, Causa e Consequência; Enriquecimento lexical. **Funções:** Interpretar enunciados/enunciações; Exprimir opiniões; Explicar; Definir; Comparar/distinguir factos e opiniões; Descrever; Narrar; Argumentar.
14	**ESTRATÉGIAS / MÉTODOS DE ENSINO:**	Abordagem orientada para a acção, num quadro que perspectiva o aprendente de uma língua estrangeira como um actor social que tem de cumprir tarefas em contextos comunicacionais diversificados e como um técnico de língua estrangeira que tem de se formar ao longo da vida, numa perspectiva de aprendizagem autónoma. Esta abordagem concretizar-se-á, dentro das horas de contacto, em sessões teórico-práticas e de tutória e, fora da sala de aula, no desenvolvimento de trabalho independente em contacto com a língua francesa de uma forma autêntica.

5 TEMPO:

HORAS DE TRABALHO DO ESTUDANTE	
Horas de contacto por semana:	**22,5**
Total de horas de contacto por semestre:	**26,5**
Total de horas restantes a distribuir pelas diversas categorias:	**77,5**
TOTAL DE HORAS DA UNIDADE CURRICULAR:	

CONTACTO

TOTAL	Teórico **(T)**	Teórico-Prático **(TP)**	Prático e Laboratorial **(PL)**	Trabalho de Campo **(TC)**	Seminário **(S)**	Prática Pedagóg. / Estágio **(PP / E)**	Orientação Tutorial **(OT)**	Outro **(O)**
		22,5					**4**	

TRABALHO INDEPENDENTE

TOTAL	Estudo Individual **(EI)**	Trabalho de Grupo **(TG)**
	77,5	

AVALIAÇÃO

TOTAL	Discussão de Trabalhos **(DT)**	Exames **€**	Outras Formas **(OF)**
	1	**2**	**1**

6	**AVALIAÇÃO:**	A avaliação reger-se-á pelo Regulamento de Avaliação da Universidade do Algarve. A UC é distribuída com exame final. Têm acesso ao exame final os estudantes que não tenham obtido média de 10 em **todas** as avaliações de frequência. A nota da frequência será calculada segundo a média ponderada dos seguintes elementos: Avaliação contínua em sala de aula (interacção oral) 15% Um trabalho de projecto individual ou de grupo, com apresentação e discussão oral. 25% Portfolio do trabalho desenvolvido durante a aula e em regime de trabalho independente ao longo do semestre, quer a nível escrito quer oral. 45% Trabalhos de produção presenciais. 15% Os trabalhadores-estudantes estarão sujeitos aos mesmos elementos de avaliação com excepção da rubrica «Avaliação contínua em sala de aula» que será substituída por um segundo trabalho de pesquisa com o mesmo coeficiente de ponderação.
7	**LÍNGUA(S) DE TRABALHO:**	Francês

8	**BIBLIOGRAFIA:**	CALLAMAND, D. (1987). *Grammaire vivante du français.* Paris: Larousse. Chevalier J.-C. et alii., 1964, *La grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse. Duneton C., 1990, *Le bouquet des expressions imagées*, Paris, Seuil. Faudouas J.-C., 1990, *Dictionnaire des abréviations courantes de la langue française*, 1990, Paris, La maison du dictionnaire. Charaudeau P., 1996, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette. Pinchon J., 1981, *Le système verbal français, description et applications pédagogiques*, Paris, Nathan. Raymond J., *La ponctuation maîtrisée*, Alleur (Belgique), Marabout. Rey et Rey-Debove (sous la dir.), *Petit Robert 1*, Dictionnaire de la langue française. Wagner R.-L., 1962, *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette. Weinrich H., 1989, *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier/Hatier. Francoscopie Grammaire vivante du français **Publicações periódicas:** Le Monde Le Monde de l'Education Le Nouvel Observateur Science et Vie Sciences Humaines **Sitografia:** www.cndp.fr www.culture.gouv.fr www.diplomatie.gouv.fr www.education.gouv.fr www.fdlm.org www.lemonde.fr www.louvre.fr www.centrepompidou.fr Dicionários e gramáticas em formato informático. Outras referências serão fornecidas no decorrer das aulas

DOCENTE(S) RESPONSÁVEL(EIS): Professoras X e Y

Tableaux d'analyse des données :

Annexe 4 : Tableau *Récapitulatif des enregistrements des OT/Fichiers numériques.*

Nº du fichier	Durée	Participants, chacun par ordre de première intervention	Nom du fichier de transcription
OT 1 -			
VN550054	11'59''	Tu – E1 – E5	VN550054_transcription
VN550055	09'51''	Tu – E2 – E6	VN550055_transcription
VN550056	13'55''	Tu – E3 – E9	VN550056_transcription
VN550057	16'33''	Tu – E4 – E11	VN550057_transcription
VN550058	05'28''	Tu – E7 – E8	VN550058_transcription
OT2			
VN550059	08'47''	Non recevable*	VN550059_transcription
VN550060	14'15''	Tu – E1 – E5	VN550060_transcription
OT3			
VN550061	17'27''	Tu – E7 – E8	VN550061_transcription
VN550062	21'30''	Tu – E2 – E6 – E10	VN550062_transcription
VN550063	20'50''	Non recevable	VN550063_transcription
VN550064	11'32''	Non recevable	VN550064_transcription
VN550065	13'54''	Tu – E4 – E11	VN550065_transcription
OT4			
VN550066	Vide	Vide**	Vide
VN550067	7'55''	Tu – E3 – E9	VN550067_transcription
VN550068	9'40''	Tu - E4 – E11	VN550068_transcription
VN550069	10'41''	Non recevable	VN550069_transcription
VN550070	13'49''	Tu - E7 – E8	VN550070_transcription
VN550071	04'34''	Tu – E2 – E6	VN550071_transcription
VN550072	08'28''	Tu – E1 – E5	VN550072_transcription
OT5			
VN550073	04'13''	Tu – E1 – E5	VN550073_transcription
VN550074	08'40''	Tu – E3 – E9	VN550074_transcription
VN550075	05'05''	Tu – E11 non recevable	VN550075_transcription
VN550076	08'54''	Tu – E7 – E8	VN550076_transcription

VN550077	05’15’’	Tu – E6	VN550077_transcription
OT6			
VN550078	04’35’’	Tu – E3 – E9	VN550078_transcription
VN550079	08’41’’	Tu – E11 non recevable	VN550079_transcription
VN550080	06’12’’	Tu – E7 – E8	VN550080_transcription
VN550081	12’00’’	Tu – E2 – E10	VN550081_transcription
VN550082	06’28’’	Tu – E1 – E5	VN550082_transcription
OT7			
VN550083	11’01’’	Non recevable	VN550083_transcription
VN550084	08’00’’	Tu – E3 – E9	VN550084_transcription
VN550085	02’01’’	Tu – E3- E9	VN550085_transcription
VN550086	04’43’’	Tu – E11	VN550086_transcription
VN550087	04’23’’	Tu – E8 non recevable	VN550087_transcription
VN550088	02’54’’	Tu – E2 – E6 – E10	VN550088_transcription
VN550089	01’40’’	Tu – E9	VN550089_transcription
OT8			
VN550090	06’54’’	Tu – E3 – E9	VN550090_transcription
VN550091	11’30’’	Tu – E4 – E11	VN550091_transcription
VN550092	05’00’’	Non recevable	VN550092_transcription
VN550093	06’03’’	Tu – E7 – E8	VN550093_transcription
VN550094	05’56’’	Tu – E2 – E6 – E10	VN550094_transcription
VN550095	05’38’’	Tu – E1 – E5	VN550095_transcription
Durée totale des enregistrements: 358,14’			

*un fichier non recevable est un fichier que nous n’utiliserons pas pour des raisons que nous fournirons à un autre moment de la thèse.

**un fichier vide et un fichier qui ne contient aucune donnée pour cause d’erreur de manipulation.

Annexe 5: Tableau *Récapitulatif des comptes rendus obtenus.*

Code de l'étudiante	**Participation aux OT**	**Compte rendu initial de motivation**	**Comptes rendus hebdomadaires**	**Compte rendu final de motivation**
E1	6	1	21	1
E2	6	1	34	1
a)*	2	0	0	0
b)*	4	0	0	0
E3	6	1	34	1
E4	4	1	19	1
E5	6	1	33	1
c)*	1	0	0	0
E6	6	1	18	1
E7	6	1	16	1
E8	6	1	28	1
d)*	1	0	0	0
E9	6	1	15	1
E10	4	1	10	1
e)*	1	0	0	0
E11	7	1	22	1

* : étudiantes s'étant désistées au cours du semestre.

Annexe 6 : Durée des dialogues, Nombre de tours de parole par dialogue et par étudiante.

	G11054	G12060	G14072	G15073	G16082	G17089	G18095	Total
Durée du dialogue	11’59’’	14’15’’	08’28’’	04’13’’	06’28’’	01’40’’	05’38’’	
Nombre de Tdp	190	192	150	77	85	28	100	822
Tdp E1	55	55	56	30	36	14	30	276
Tdp E5	15	58	31	21	15	Absente	25	165

	G21055	G23062	G24071	G25077	G26081	G27088	G28094	Total
Durée du dialogue	09’51’’	21’30’’	04’34’’	05’15’’	12’00’’	02’54’’	05’56’’	
Nombre de Tdp	115	205	66	111	169	39	86	791
Tdp E2	44	68	17	Absente	31	6	26	192
Tdp E6	16	43	22	49	Absente	9	14	153
Todo E10	Absente	Absente	Absente	Absente	60	6	7	73

	G31056	G34067	G35074	G36078	G37084	G37085 suite de 084	G38090	Total
Durée du dialogue	13’55’’	7’55’’	08’40’’	04’35’’	08’00’’	02’01’’	06’54’’	
Nombre de Tdp	122	132	124	65	97	24	144	708
Tdp E3	50	50	28	22	48	12	37	247
Tdp E9	14	24	39	14	2	1	47	141

	G41057	G43065	G44068	G47086	G48091	Total
Durée du dialogue	16’’33’’	13’54’’	09’40’’	04’43’’	11’30’’	
Nombre de Tdp	202	173	103	48	128	654
Tdp E4	91	43	31	Absente	48	213
Tdp E11	6	52	21	24	19	122

	G51058	G53061	G54070	G55076	G56080	G58093	Total
Durée du dialogue	05’28’’	17’27’’	13’49’’	08’54’’	06’28’’	06’03’’	
Nombre de Tdp	61	148	157	134	87	91	678
Tdp E7	Absente	60	70	51	37	38	256
Tdp E8	28	18	15	22	12	12	107

Annexe 7 : Tableaux récapitulatifs des thématiques identifiées dans les dialogues d'OT et dans les comptes rendus respectifs des dialogues d'OT.

G1

Dialogue	Thématiques du dialogue	Thématiques du compte rendu D'E1	Thématiques du compte rendu D'E5
G11054	Tâ Port. TI	Tâ OT	Tâ Port.
G12060	Tâ TI Port.	Tâ	Tâ Port. OT
G14072	Port. Tâ TI		OT
G15073	Port. TI Tâ		OT
G16082	Tâ TI	OT	OT Port.
G17089	TI	OT	
G18095	Port. TI	OT	OT
Ensemble	**Tâ 5** **Port.5** **TI7**	**Tâ2** **OT4**	**Tâ2** **Port.3** **OT5**

G2

Dialogue	Thématiques du dialogue	Thématiques du compte rendu D'E2	Thématiques du compte rendu D'E6	Thématiques du compte rendu D'E10
G21055	Tâ Port. TI	OT		
G23062	Tâ Port.	Tâ		
G24071	Tâ TI	OT		
G26081	Tâ TI	OT		
G27088	Tâ TI	Tâ TI		
G28094	Tâ Port.	Tâ OT	Tâ	
Ensemble	**Tâ6** **Port.3** **TI4**	**Tâ3** **OT4** **TI1**	**Tâ1**	

G3

Dialogue	Thématiques du dialogue	Thématiques du compte rendu D'E3	Thématiques du compte rendu D'E9
G31056	Tâ Port. TI	Tâ Port. FLE OT	Tâ
G34067	Tâ Port.	OT	FLE Tâ

	TI Motiv.		OT
G35074	TI Tâ Port.	TI Port.	Tâ TI
G36078	Tâ TI Port.	Tâ	FLE OT
G37084 +G3785	Port. Tâ TI	OT	Tâ OT
G38090	Port. Tâ TI	Tâ	Tâ
Ensemble	**Tâ6** **Port.6** **TI6** **Motiv.1**	**Tâ3** **Port.2** **FLE1** **OT3** **TI1**	**Tâ5** **FLE2** **OT3** **TI1**

G4

Dialogue	Thématiques du dialogue	Thématiques du compte rendu D'E4	Thématiques du cmpte rendu D'E11
G41057	Tâ Port Motiv. TI	TI	
G43065	Tâ Port	OT Tâ	
G44068	Port. TI Tâ	TI	
G48091	Tâ FLE Port.	Tâ FLE	
Ensemble	**Tâ4** **Port.4** **Motiv.1** **TI2** **FLE1**	**TI2** **OT1** **Tâ2** **FLE1**	

G5

Dialogue	Thématiques du dialogue	Thématiques du compte rendu D'E7	Thématiques du compte rendu D'8
G54070	Tâ TI Port.		Tâ Port. OT
G55076	Tâ Port. TI	OT Tâ	OT
G56080	Tâ TI FLE.	Port FLE	OT C Port.
G58093	Tâ TI Port.	Tâ	OT
Ensemble	**Tâ4** **TI4** **FLE.1** **Port.3**	**OT1** **Tâ2** **Port.1** **FLE1**	**Tâ1** **Port.2** **OT4** **C1**

Annexe 8: extrait de grille de lecture

				Transcription nº: Vn550054 **Nom du transcripteur: Maria José Sampaio de Sá** **Date de début de la transcription: 20.10.2009**
Thématique	**Indice pragmatique**	**Critère de motivation**	**Prise de parole**	
Tâ: thème de la tâche, définition, ressources	ouverture, conseil		1	**Tu: ok alors auh: então euh se calhar começamos com o tema de pesquisa**
	Confirmation		2	E1: de trabalho
	Demande		3	**Tu: sim do trabalho / já têm definido?**
	réponse affirmative		4	E1: sim já
	confirmation		5	E5: o tema já