

Une possible mission pour un enseignant de l'enseignement Supérieur dans l'autorégulation de l'apprentissage d'une langue étrangère: une expérience avec des étudiants au Portugal

CATHERINE SIMONOT
Universidade do Algarve

Resumo

Este artigo apresenta as mudanças que ocorreram na minha prática de ensino no ensino superior, com base na reconfiguração de licenciaturas aquando do Processo de Bolonha. Passando de um modelo de aulas de línguas em presencial para um modelo que dá mais autonomia aos alunos, vejo-me confrontada com uma nova missão, a de «tutora». Concebi esta nova missão como um complemento aos cursos, um sistema de orientação para levar os alunos a autorregular-se na sua aprendizagem da língua francesa. No âmbito da minha tese de doutoramento, criei um dispositivo inovador, combinando um modelo não-formal de aprendizagem autodirigida com o novo paradigma da aprendizagem iniciado.

Palavras chaves: autorregulação; motivação; tutoria; autonomia; língua estrangeira

1. Introduction

Il y a vingt ans, l'École Supérieure d'Éducation de l'Université de l'Algarve – aujourd'hui École Supérieure d'Éducation et Communication de l'Université de l'Algarve (ESEC UAlg) – formait entre autres des enseignants de français et des traducteurs. Dans les programmes des cours – appelés aujourd'hui « fiches d'unité d'enseignement » – étaient fournies des informations sur les objectifs, les éléments de contenu, les activités principales prévues, horaires (divisés en heures théoriques, théorico-pratiques, et de séminaire, principalement), évaluation, bibliographie. Sur une période d'une vingtaine d'années, l'institution a beaucoup changé, tant dans l'organisation de l'institution que dans les plans d'études. La formation en traduction a été suspendue et la formation des enseignants de langues avait disparue pour être reprise récemment avec la création des masters de formation de professeurs d'anglais pour les 1^{er} et 2^e cycles de l'enseignement de base. L'ESEC UAlg a dû s'adapter à son environnement. Le dernier grand changement a été l'adéquation au processus de Bologne au cours de la première décennie du XXI^e siècle. Toutes les filières ont été refondues et adaptées pour répondre aux objectifs des accords internationaux. L'une des principales transformations de l'enseignement supérieur a été l'introduction de nouvelles organisations techniques et pédagogiques dans la formation. Ces organisations, je les appelle dispositifs. Un dispositif est une conception de l'accès au savoir en réseau. C'est un espace de médiation entre le savoir et l'apprenant composé de ressources humaines, de techniques, de gestions du temps, de relations et de

processus divers, dont la combinaison dépend de la conception des organisateurs et des participants et qui peut varier d'une unité d'enseignement à l'autre. Par rapport à un enseignement traditionnel, où la relation pédagogique est l'imposition d'un savoir, celui de l'enseignant, le dispositif apporte un environnement plus complexe où l'étudiant « fait l'expérimentation du savoir », pour reprendre l'expression de Peeters et Charlier (1999) et se régule. Il gagne un espace d'autonomie par rapport à une conception plus traditionnelle de l'accès au savoir. Avec la réforme des programmes d'études, nous avons donc introduit de nouvelles typologies aux cours, notamment le tutorat (*Orientação Tutorial*). À l'ESEC UAlg le rôle de tuteur est un élément obligatoire des dispositifs. Les questions de l'autoformation en langues étrangères et du soutien à l'autoformation en langue étrangère m'intéressent depuis longtemps, notamment grâce aux travaux du CRAPEL sur le rôle du conseiller en autoformation en langues. J'ai suivi un stage de formation au rôle de conseil au CRAPEL en 2003, ayant l'idée de proposer des cours de langues autodirigés à l'école. Des propositions ont été faites, mais qui n'ont jamais vu le jour pour diverses raisons. Les conditions de travail m'ont donc fourni le terrain idéal pour réfléchir et revenir à cette question de l'autonomie, via le tutorat.

A la même époque, c'est aussi la carrière des enseignants du supérieur qui change, se voyant imposer l'obtention du doctorat pour pouvoir continuer ou pour exercer dans les instituts polytechniques (écoles supérieures et instituts supérieurs). Mon projet de thèse se situait donc au centre de mes préoccupations professionnelles et de formation académique en même temps qu'à une époque charnière de l'enseignement supérieur au Portugal.

Dans le présent article, je reviens sur l'expérience menée dans ma recherche et ses conséquences dans l'exercice de ma fonction d'enseignante. Il se présente non pas comme un article de recherche mais plutôt comme le témoignage de l'un des tournants de la formation de l'enseignement dans les écoles polytechniques. Il est la retranscription de la communication dont ce témoignage était l'objet, une contribution à la rétrospective de la formation en langue de l'ESEC UAlg.

2. Mise en place d'un dispositif

2.1. Le dispositif

Le dispositif adopté par l'ESEC UAlg, où j'ai mené ma recherche doctorale, est un dispositif que je rapproche du dispositif de coopération en autoformation présenté par

Albero (2000). Là, la responsabilité de la formation est partagée entre les ressources humaines qui le constituent. A l'ESEC UAlg, l'organisation de la formation peut aussi être partagée entre l'étudiant et d'autres participants au dispositif, tels que le personnel technique, le personnel qui reçoit des étudiants sur le terrain en cas de besoin, etc. Mais pour l'essentiel, dans un dispositif il doit y avoir un recentrage de la responsabilité de l'apprentissage sur l'apprenant. En effet l'institution a défini que l'étudiant doit organiser un temps de travail indépendant trois fois supérieur à celui de la charge horaire hebdomadaire en présentiel. L'étudiant a donc bien l'occasion de partager des responsabilités dans son apprentissage et d'exercer son autonomie, de se réguler.

S'agissant d'un dispositif où l'autorégulation est nécessaire, j'ai aussi rapproché le tutorat du conseil dans l'autoformation en langue élaboré par le Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues (CRAPEL). Chez Holec (1990) et Gremmo (1995), deux des principaux représentants du modèle de conseil, le soutien apporté à l'apprenant en autoformation est axé sur l'autorégulation, le centrage des responsabilités de l'apprentissage sur l'étudiant s'effectue en premier lieu à partir du travail de conseil sur les représentations langagières de l'étudiant, sur sa culture d'apprentissage et sur les questions de méthodologie de l'apprentissage de la langue. En deuxième lieu, il s'effectue sur les étapes concrètes d'organisation et de stratégies de l'apprentissage, la mise en œuvre d'une méthode de travail.

Le dispositif mis en place est donc principalement un système de relations entre une enseignante, des étudiantes, dans un ensemble d'heures de contact distribuées en heures théorico-pratiques et d'orientation par tutorat centré sur l'apprentissage autodirigé et nous avons posé que 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 ;
- 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 ;
- Vérifier et accompagner la mise en place effective de stratégies et organisations des études.

2.2. L'autorégulation dans l'apprentissage

Les psychologues et les socio-cognitivistes ont montré que l'autorégulation a pour moteur la motivation. Chez Fenouillet (2003), la motivation est « une hypothétique force intra-individuelle qui prend les formes les plus variées et qui donne une direction, un engagement, une persistance et une intensité à l'action et au comportement ». Ses déterminants peuvent être internes ou externes. La motivation interne ou intrinsèque, qui fournit des buts personnels, est à même de favoriser l'autorégulation. L'autorégulation dans l'apprentissage, qui est la définition, par un sujet d'un but, d'une action et du contrôle de l'action, a besoin de la motivation pour être enclenchée. La motivation doit donc accompagner toutes les phases de la régulation et de l'apprentissage. Or, si en apprentissage autodirigé l'apprenant est auto-motivé puisqu'il a choisi sa formation, en milieu institutionnel, la motivation est plus aléatoire. En interrogeant l'étudiant sur sa motivation, et ce à toutes les étapes de la régulation, le tuteur interroge le sens de son apprentissage. Le sens à l'apprentissage que le tuteur cherche en coopération avec l'étudiant permet de mettre à jour des lacunes, naît alors chez l'étudiant un besoin de combler ces lacunes. Le traitement explicite de la motivation et le travail cognitif qui en découle conduisent l'étudiant à une conscientisation de la motivation comme productrice de sens et favorise l'autorégulation. J'ai donc conçu le tutorat comme un espace de réflexion sur

les représentations autour de l'apprentissage, avec une focalisation spécifique sur la motivation comme moteur d'autorégulation.

À l'ESEC UAlg, l'autonomie est pensée de trois façons. La conception de l'autonomie apparaît normalement dans les « fiches d'unités d'enseignements ». 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 des participants au dispositif ont donc une importance pour le dispositif, il en découle des pratiques de tutorat qui peuvent être très différentes.

Une phase exploratoire, observation d'un modèle de tutorat dans une UE d'anglais à laquelle un collègue m'a généreusement donné accès, m'a permis de voir que, lorsque la motivation et l'autorégulation ne sont pas objets de réflexion avec le tuteur, lorsque le tuteur considère que la motivation est un prérequis, une condition préalable qui n'a pas besoin d'être travaillée car les étudiants sont censés avoir choisi leur filière et l'option de langue étrangère, les étudiants se donnent pour seul objectif l'exécution des consignes et leur attention porte uniquement sur l'obtention d'un résultat final. Dans cette phase, l'observation du modèle s'est faite par l'enregistrement audio des sessions de tutorat suivi d'entretiens de participants volontaires.

2.3. La situation expérimentale

Le modèle que je concevais était différent de celui observé dans la phase exploratoire et était très spécifique, comme nous l'avons déjà vu. J'ai décidé de le mettre en œuvre dans une recherche-action pour pouvoir intervenir directement et dans le sens d'une conception originale du tutorat. J'ai pris la fonction de tutrice de façon à en contrôler les paramètres et à effectuer des ajustements nécessaires en ce qui concerne l'approche des questions de motivation. Pour obtenir des données sur la motivation

autour de l'action du tutorat, j'ai eu besoin d'analyser l'interaction verbale entre la tutrice et les étudiantes mais aussi les discours spontanés des étudiantes dans des moments d'autoréflexion, des comptes rendus écrits, c'est-à-dire sans intervention de la chercheuse. De là, une analyse de discours s'imposait.

La situation expérimentale: le tutorat s'est fait dans une UE de FLE en première année de formation initiale des professeurs des écoles, première année de licence, 16 étudiantes dont 11 volontaires seulement pour participer à l'expérience, année universitaire 2009/2010, 1^{er} semestre. A cette époque la typologie de l'UE était de 1,5h hebdomadaire de cours théorico-pratique, 4h par semestre de tutorat en présentiel, 3h hebdomadaires de travail indépendant. Parmi les activités de travail indépendant des étudiantes, une tâche à réaliser en groupe (en fait, on est en présence de 4 binômes et 1 trinôme).

Accords de principes : Il a été convenu entre la tutrice et les étudiantes que le tutorat porterait sur le travail indépendant, dont la tâche, et que pour être appelé indépendant, le travail effectué doit être organisé par les étudiantes, de sa conception, objectifs, méthodologie, stratégies, matériel jusqu'à l'évaluation du résultat. Les étudiantes se présentent au tutorat présentiel par groupe de travail. Sur demande des étudiantes, la tutrice peut les recevoir individuellement. Il a aussi été convenu que pour bénéficier de 4h de tutorat, les étudiantes devaient venir toutes les semaines quelques minutes. Les étudiantes ont aussi donné leur accord écrit sur l'enregistrement audio des sessions de tutorat et l'utilisation des données obtenues, transcription des dialogues de tutorat et autres textes demandés au cours du semestre. Ce détail était important, preuve en a été le fait que l'une des étudiantes voulait revenir sur cet accord lorsque des tensions surgissaient dans le travail d'équipe.

Les données obtenues sont : 41 dialogues de tutorat enregistrés puis transcrits, dont 32 qui ont été analysés dans leur transcription (78%) ; des textes que j'ai appelés comptes rendus : il y en a 3 types. J'ai ainsi demandé aux étudiantes, par le biais du rôle de tutrice, de rédiger des textes pour parler de leur motivation :

- En début de semestre, un premier CR de motivation : ce qui a motivé le choix de la filière ; ce qui a motivé le choix du FLE (sachant qu'il existe l'option d'anglais).

- Au long du semestre, de façon hebdomadaire : analyse de l'apprentissage en contact ou contact avec l'enseignante ou la tutrice, en termes de motivation, d'activités, d'acquisitions et de difficultés.
- En fin de semestre, un dernier compte rendu de motivation, l'évolution ou l'état de la motivation de début de semestre, ce qui a été ou pas motivant.

Ces textes ont été insérés dans le portfolio individuel des étudiantes et compris comme nécessaires à la recherche puisqu'ils contenaient une réflexion sur les sessions de tutorat et étaient en partie remis toutes les semaines pour consultation de la chercheuse, mais aussi comme éléments formatifs puisqu'ils sont autoréflexifs et inclus dans l'outil de travail personnel de l'UE qu'est le portfolio. Ils permettent ainsi le réajustement régulier des représentations et de la méthodologie employée.

2.4. Les résultats

2.4.1. L'analyse des interaction verbales

Pour les besoins de notre communication et du type d'article que j'ai choisi, je reprends de façon succincte les principaux critères d'analyse qui ont guidé l'analyse des interactions verbales, mais elles sont bien évidemment issues d'un minutieux travail de classification et catégorisation selon Flick, U. (2005). Pour chaque critère je donne un ou deux exemples afin de mieux mettre en évidence que le tutorat n'est pas une leçon, mais que tuteur signifie établir un dialogue constructif.

- **Les thématiques** (champ sémantique et son contenu informatif): elles forment un cadre pour le tutorat, elles délimitent le champ d'action du tutorat, elles font ressortir le découpage du tutorat en un nombre restreint d'objets, notamment apparaît la motivation (ou le manque de motivation) comme objet de travail spécifique, ce qui la place comme paramètre d'apprentissage.

Dans l'extrait de dialogue suivant (où G41057 est le code groupe/dialogue et Tdp signifie Tour de parole), on peut voir nettement que la thématique est la motivation :

G41057:

Tdp84 – E4: alors laissez moi voir si je réussi je ne sais pas des fois je suis comme ça un peu plus *démotivée* d'autres fois plus *motivée* ça dépend des jours

Tdp85 – Tu : même euh/

Tdp86 – E4 : en français

Tdp87 – Tu : en français ? *vous vous démotiver* comme ça facilement ?

Tdp88 – E4 : non c'est quand je ne comprends pas grand-chose

Tdp89 – Tu : mais vous pouvez demander/ des explications

Tdp90 – E4 : oui

Tdp91 – Tu : *ne restez pas comme ça euh démotivée* désespérée parce que maintenant vous êtes inscrite vous ne pouvez pas revenir en arrière

Les thématiques abordées et traitées permettent aussi de repérer les axes de travail de la tutrice, les axes qui mènent à l'autorégulation : cultures langagière, d'apprentissage et méthodologique. Là, la motivation apparaît comme un moyen de résoudre des questions par la création de sens, donc de but, comme c'est le cas dans l'extrait ci-dessus.

- **Les indices de pragmatique et la prise de parole** : ce sont des marques d'intention et d'agencement de l'interaction dans les dialogues. Ils témoignent de l'effective mise en place du tutorat. Par exemple, on voit nettement quand la tutrice fait du conseil, par la demande ou la suggestion. Ces critères nous donnent aussi à voir des séquences de co-construction de sens propices à la définition de but, donc de motivation, comme dans l'extrait suivant :

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 : 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 apporte des informations sur le sujet et à partir de là certainement que ça vous mènera euh /

Tdp19 – E4 : à d'autres endroits

- **Les indices de motivation** : les références à la motivation sont très nombreuses dans les dialogues ; ils montrent que la motivation est référée, qu'elle entre dans une large mesure dans le modèle de tutorat élaboré. Voici un exemple où la tutrice rend explicite le lien motivation-autorégulation :

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 une personne déjà/ a plus d'autonomie qu'une personne qui ne+/ souvent ne pense même pas à ce qu'elle est en train de faire non ?* la motivation et les autres façons de travailler c'est ça ce qu'il faut dans les comptes rendus n'est-ce pas ? c'est pour voir comment vous réussissez seule avec les activités et comment vous pouvez améliorer pour être / devenir de plus en plus indépendant et autonome / vous comprenez ?

À d'autres moments, l'aide à l'action de la tutrice touche la motivation sans nécessairement être abordée de façon explicite, comme thématique d'échange, mais comme élément sous-jacente à d'autres thématiques, par la suggestion et l'encouragement, en s'assurant que la motivation reprend même si elle avait connu des aléas.

2.4.2. L'analyse des comptes rendus :

Nous avons regroupé les facteurs de motivations apparus dans les comptes rendus en 3 catégories :

- Les facteurs de motivation liés à des buts définis par les étudiantes, buts que je regroupe dans une catégorie que j'appelle **Projet** ;
- les facteurs de motivation comme étant le résultat de parcours, comme témoignages de pratiques ou comme conséquence du contact avec un environnement d'apprentissage et que je regroupe sous la catégorie d'**Expérience** ;
- les facteurs de motivation comme ensemble des éléments d'activation, de maintien et de contrôle des processus qui mènent aux buts d'apprentissage, que ce soit de façon réfléchies, planifiée, ou pas et que je regroupe sous la catégorie d'**Autorégulation**.

De l'analyse des comptes rendus hebdomadaires, nous avons pu dire que :

La catégorie Expérience montre l'importance du tutorat et de la tutrice dans la motivation des étudiantes, comme le montrent, par exemple, les témoignages suivants (où la lettre E associée à un chiffre est un code étudiante) :

E5 - 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 (le modèle de tutorat est souligné)

E2 – ça me motive dans le sens où ça m'incite à réaliser plus de travail indépendant car c'est seulement comme ça que j'atteindrai mes objectifs de la discipline de français (sorte d'encouragement)

La catégorie Autorégulation montre que les étudiantes associent leur apprentissage à des facteurs de motivation interne. Par exemple, on voit que l'étudiante E9 se sent atteinte si la tutrice remet en question son travail :

E9 - 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 est attendu je sens de l'injustice.

Puis E9 affirme qu'elle comprend le point de vue de la tutrice. Ce qui dérange l'étudiante c'est qu'elle est remise en cause, mais elle montre qu'elle a réfléchi à la critique qui lui a été dirigée lors de la session de tutorat.

Dans l'exemple qui suit, E4 exprime sa motivation ou plutôt sa démotivation en termes de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1995).

E4 – Je suis un peu démotivée en français parce que mardi nous allons réaliser une évaluation et je sais que je ne suis pas préparée

Voici une autre remarque sur le sentiment d'efficacité : à un moment donné d'un dialogue tutrice et étudiante, l'étudiante E3 a remis en cause la présence de l'enregistreur numérique en session de tutorat après avoir été contrariée par une appréciation de la tutrice. Ce n'est plus seulement l'apprenante qui est affectée mais l'étudiante qui a accepté de collaborer à la recherche. La motivation touche profondément la personne, l'image de soi, parfois sous la forme d'une atteinte à cette image.

La catégorie Projet, peu employée (4 fois seulement), montre toujours la motivation comme un objectif ou un intérêt à court terme lié aux activités et au sujet de la tâche.

Dans les comptes rendus des étudiantes, la tutrice est souvent perçue comme une personne ressource, comme une conseillère, mais elle est souvent attendue sur un terrain plus directif. Les comptes rendus hebdomadaires montrent que les étudiantes se motivent, se démotivent et se régulent en fonction des appréciations de la tutrice. Cela indique que l'autonomie n'est pas acquise et qu'un travail à long terme sera nécessaire. L'analyse des dialogues puis celle de ces comptes rendus permet aussi de dire que les dialogues avec la tutrice ont des impacts sur plusieurs plans : celui des discours et celui de l'action. Nous avons vu des étudiantes reprendre les discours de la tutrice à leur compte, réorienter leur tâche, reconsidérer leur comportement.

De l'analyse des comptes rendus de début de semestre, nous avons pu dire que le choix de la filière est motivé par celui de la profession. Les facteurs de motivation sont surtout un projet de vie et des représentations sociales autour de la profession enseignante ; le choix de l'option de français est établi sur des facteurs de motivation de la catégorie Expérience, notamment la confrontation à des environnements d'apprentissage du passé (avoir eu de bons résultats, préférer la méthodologie à celle de l'autre option), des représentations de la langue (chic, universelle) et sur des facteurs de la catégorie Autorégulation, se sentir compétent, proximité de la langue française avec la langue portugaise).

De l'analyse des comptes rendus de fin de semestre, nous avons pu dire que les étudiantes formulent leur bilan à partir de critères rationnels pris dans l'environnement d'apprentissage plus que sur des représentations sociales de langue. Elles mettent en avant le rôle de la tutrice comme motivateur.

Du début du semestre à la fin du semestre, nous pouvons constater que les facteurs motivationnels sont mieux ciblés chez presque toutes les étudiantes. La catégorie Autorégulation est la plus présente dans les réflexions des étudiantes. Elles se trouvent donc en position de sujets régulés. Chez 8 des étudiantes, le nombre de références à des facteurs d'autorégulation est supérieur en fin de semestre. Les bilans individuels étudiantes montrent que des représentations sur la langue stéréotypées elles sont passées à une analyse plus rationnelle de questions d'apprentissage.

Le bilan individuel que nous avons fait pour chaque étudiante montre que certaines (5 d'entre elles) 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 (les

6 autres) 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. Ces bilans 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.

Par l'analyse de toutes les données, 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.

3. Conclusion

Malgré une apparente simplicité des résultats et de leur analyse dues au choix de type de communication, la relation pédagogique de notre tutorat est diverse et complexe. Pour cela, tutorer c'est diversifier son accompagnement en fonction des étudiantes en présence. L'expérience révèle 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, l'expert, l'organisatrice du dispositif. De nombreuses compétences sont requises chez la tutrice et elle connaît un besoin de perfectionner ces compétences, notamment des places bien différenciées entre mission de tutrice et mission d'enseignante bien que complémentaires.

Les résultats de la recherche allaient dans le sens de montrer qu'il y a eu, grâce au tutorat, un gain en autorégulation chez les étudiantes, un travail sur la motivation qui a conduit les étudiantes à penser la motivation en tant que paramètre de l'apprentissage et en particulier d'autorégulation. Nous avons constaté une modification des

représentations, des changements de certaines pratiques et des discours dus à l'intervention de la tutrice.

Le modèle de tutorat proposé est un complément à la régulation en milieu institutionnel. Prendre en considération la motivation dans la formation apporte de l'autonomie aux étudiants. La motivation de l'étudiant et celle de l'institution ne sont pas incompatibles et ne doivent pas l'être.

Six ans ont passé depuis la conclusion de la thèse et je peux affirmer sans hésitation que l'impact produit sur ma pratique enseignante au quotidien est bien réel et continu. Aujourd'hui, l'élaboration systématique du portfolio dans les UE de langue française, organisé et préparé et mis à jour régulièrement dans les heures d'OT mène les étudiants et étudiantes à un travail réflexif sur leur apprentissage et l'organisation autonome d'activités. Pendant ces heures dites « de contact » entre tutrice et élèves, un travail approfondi sur des questions de méthodologies d'apprentissage autodirigé est effectué. Il permet de déceler les représentations des étudiantes et de les travailler lorsqu'elles paraissent désajustées, de détecter les fragilités et déficiences dans l'organisation de l'apprentissage mais aussi de dépister d'éventuels dysfonctionnements du dispositif. Il permet de développer des compétences nécessaires à l'apprentissage puis à la communication en langue française et finalement de préparer les étudiantes et étudiants à un apprentissage basé sur le questionnement, la recherche de sens à l'action - nécessaire à l'amélioration et l'efficacité de la méthodologie de travail - et surtout, il participe de façon significative à un changement d'attitude devant l'apprentissage. Lorsque le tutorat est effectué dans des UE pour futurs enseignants et enseignantes, le questionnement de l'action ou de l'inaction en situation d'apprentissage est pertinent et nécessaire.

4. Références

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies (pp.1-45)*. Cambridge : University Press.
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris: Dunod.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor. (trad. Portugaise de Artur M. Parreira)
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges, 1990*. Pont-à-Mousson : Imprimerie Moderne. pp. 75-87.
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges, 22*. Pont-à-Mousson : Imprimerie Moderne. pp. 33-61.
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès, 25*. Paris : CNRS Éditions. pp.15-23.