

**SE FORMER DANS L'INTERACTION  
ECHANGES LANGAGIERS ET ACCOMPAGNEMENT À L'ÉCRITURE  
DE MÉMOIRES PROFESSIONNELS**

**Gilles Leclercq**

**Anne-Catherine Oudart**

**Marie Verspieren**

**Laboratoire CIREL, équipe Trigone, Lille1.**

**Résumé :** Dans les dispositifs de formation professionnelle (Masters en alternance), nous mettons à la disposition des étudiants une plate-forme numérique (Accel) pour faciliter l'accompagnement de leurs mémoires. Cet accompagnement qui s'effectue selon un mode hybride, pour partie en présentiel et pour partie à distance, se caractérise par des échanges verbaux et scripturaux importants via notre dispositif d'accompagnement. Afin de mieux comprendre le rôle que jouent ces interactions langagières dans l'apprentissage, nous avons étudié pendant 18 mois les interactions de 4 accompagnants qui ont suivi une cinquantaine d'étudiants. Notre objectif, à terme, est d'essayer de repérer des invariants, des caractéristiques spécifiques à ce mode d'accompagnement en vue d'optimiser le processus d'écriture des mémoires professionnels. Trois questions ont donc été au cœur de nos investigations : que révèlent les échanges dans le processus d'accompagnement à l'écriture ? que nous donnent-ils à voir de l'apprentissage ? peut-on envisager une modélisation des processus interactifs en vue de construire une didactique de l'accompagnement ?

**Mots clefs :** Plateforme accel ; dispositif d'accompagnement ; mémoires professionnels ; interactions langagières, formation en alternance

## 1. Introduction

L'accompagnement des mémoires professionnels dans les dispositifs de formation est une activité qui nécessite d'importantes interactions. Ces échanges langagiers s'effectuent traditionnellement dans des rencontres individuelles dont les traces orales sont par essence volatiles. L'usage d'une plate-forme numérique rend lisible cette interactivité et nous permet d'avoir, pour la première fois, une vision globale de l'apport des interactions dans le processus d'accompagnement à l'écriture. Ces interactions participent de l'apprentissage, dans le sens où elles permettent la mise en mots de la production de savoir (ici le mémoire professionnel) et de la construction de soi.

Notre étude s'intéresse donc aux interactions langagières recueillies sur une plate-forme numérique (Accel) permettant d'accompagner des apprenants dans l'élaboration de leur mémoire professionnelle. Il s'agit d'un dispositif de formation professionnelle hybride (pour partie en présentiel, pour partie à distance), qui fait usage d'un environnement numérique en complément aux accompagnements réalisés lors des temps de regroupement.

Ce travail interroge l'usage de l'interaction en contexte formatif autour de trois questions centrales : Que révèlent les échanges dans le processus d'accompagnement à l'écriture ? Que nous donnent-ils à voir de l'apprentissage ? Peut-on envisager une modélisation des processus interactifs en vue de construire une didactique de l'accompagnement ?

## 2. Eléments contextuels et méthodologiques

Les corpus sont des écrits recueillis dans un contexte professionnel situé. En ce sens, ils n'ont pas fait l'objet d'une construction spécifique pour des objectifs de recherche.

### 2.1 Un dispositif hybride en alternance

Le dispositif choisi est une licence professionnelle GA3P<sup>1</sup> (Gestion et accompagnement des parcours personnels et professionnels dans les organisations), qui s'effectue en alternance. Cette formation aboutit à la délivrance d'un diplôme de niveau II. Les parcours de formation ont été pensés en partenariat avec des organisations professionnelles qui participent au processus de formation : CCCA-BTP, CNP-MFR, ANFA<sup>2</sup>.

Les groupes en formation sont constitués de salariés de ces organisations. Pour les uns, il s'agit d'acquérir une identité professionnelle et pour d'autres de la confirmer. Les formations se déroulent sur 18 mois et donnent lieu à des regroupements toutes les six semaines environ ; entre ces périodes un Environnement Numérique de Travail (ENT) assure la continuité de la formation et propose des allers-retours entre face à face et distance. Il s'agit d'une plate-forme dite d'accompagnement.

---

<sup>1</sup> Cette contribution s'intéresse à un seul dispositif de formation, la licence professionnelle GA3P, avec chacun des trois partenaires cités.

<sup>2</sup> Ces organisations professionnelles mutualisent des fonds destinés à la formation, ou sont associées à des institutions qui exercent ce rôle. En contrepartie, elles proposent des formations à des agents éducatifs exerçant leurs fonctions dans les institutions concernées (centre de formation d'apprentis, Maisons Familiales Rurales). Ces formations concernent respectivement : les métiers du bâtiment et de l'automobile, les métiers orientés vers le développement de l'espace rural.

## 2.2 Une plate-forme malléable : Accel

Cet acronyme signifie ACCompagnement En Ligne<sup>3</sup> (Caron, Varga, 2008). C'est un forum d'échanges qui offre aux usagers la possibilité de paramétrer des fils de discussion (selon les niveaux de droits, ils peuvent créer des ateliers thématiques, ajouter des listes...), d'apporter des contributions et/ou des commentaires, et de déposer des documents. Il est également doté de fonctionnalités complémentaires telles que le mailing (interne ou externe), un « bloc-notes » en page d'accueil, la possibilité de s'abonner aux ateliers et un chat.

La fonction statistique permet de suivre la participation des personnes inscrites en enregistrant pour chaque participant le nombre total de visites et de contributions qu'il a effectuées.

Le forum est principalement utilisé pour la communication et les échanges entre les personnes en formation et leurs formateurs. La possibilité de joindre des documents de différentes natures permet de spécifier le contenu des échanges.

Le site se présente comme une liste d'ateliers proposés aux étudiants. La plupart sont consacrés aux enseignements et à l'organisation des sessions de regroupement en présentiel, et l'un d'entre eux est dédié à l'accompagnement individuel de l'écriture du mémoire. Chaque étudiant y dispose d'un espace personnel. Il s'en sert pour stocker ses contributions, pour échanger avec son référent universitaire et avec d'autres étudiants éventuellement.

Cet espace est personnel, mais il n'est pas privé. Autrement dit, tous les membres du groupe peuvent y accéder. De ce fait, la collection des espaces personnels forme une mémoire collective potentielle ou, pour le dire autrement, un espace public d'auto et d'inter-confrontation.

## 2.3 Méthodologie

Nous avons voulu savoir s'il existait des similitudes et des variations dans les échanges langagiers, dans les parcours d'accompagnement à l'écriture du mémoire, et si ces observations nous apprenaient quelque chose de l'apprentissage. Notre recueil de données porte sur un accompagnement de 18 mois qui concerne 4 accompagnants et environ 50 accompagnés. Suite à ce premier travail, nous avons pu établir un premier repérage des caractéristiques de l'accompagnement. Plusieurs phases (phase de contractualisation, de construction de soi et de production de savoirs) semblent rythmer le parcours et mobiliser les activités d'écriture. Certaines interactions joueraient, par ailleurs, un rôle motivationnel non négligeable dans l'écriture du mémoire professionnel.

Afin d'affiner nos premiers résultats d'analyse, nous avons souhaité savoir si cet accompagnement pouvait être modélisable. Pour cela, nous avons amorcé une étude exploratoire qui consiste à relier les résultats obtenus à la soutenance de mémoire et le processus d'accompagnement. Deux parcours de 18 mois, menés avec le même accompagnant, ont été analysés. Le parcours A est celui d'une étudiante ayant bien réussi son mémoire professionnel, le parcours B est celui d'une étudiante ayant réussi très moyennement son mémoire professionnel. Il est prévu de poursuivre ce travail par des entretiens d'auto-confrontation avec les accompagnées.

---

<sup>3</sup> Il signifie aussi : Apprentissage Collaboratif et Communautés en Ligne. Pour une présentation détaillée du forum ACCEL, voir notamment :D'Halluin C., Delache D., 2005.

### 3. Cadres théoriques

Nos propos mobilisent principalement les cadres théoriques de la communication et de l'analyse conversationnelle, ainsi que ceux de l'accompagnement de l'apprentissage d'écrits professionnels longs.

#### 3.1 Communication et analyse conversationnelle.

Les écrits périphériques<sup>4</sup> constituant notre corpus se situent entre le « parlé-écrit », la langue orale scriptée et l'écrit oralisé. Ces échanges, co-construits, sont des dialogues composés de textes très hétérogènes intégrant des éléments narratifs, interrogatifs, exclamatifs, argumentatifs, injonctifs, affectifs, etc. Nous analyserons ce corpus à travers plusieurs cadres théoriques. D'une part, ceux relevant des champs de l'analyse conversationnelle et communicationnelle (Moschler, 1996 ; Kerbrat-Orechioni, 1992), de l'apprentissage dans l'interaction (Trognon, Gilly, Roux, 1999), de la pragmatique, notamment celle se référant à la théorie de la pertinence (Sperber et Wilson, 1989) et de la sociolinguistique (Goffman ; 1974). L'interaction sera ici considérée dans le sens de Goffman (1973 ; 23) comme « *l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives.* »

#### 3.2 Accompagnement de l'apprentissage d'écrits professionnels longs.

Le terme « accompagnement » que nous mobiliserons dans notre contribution s'inscrit dans les définitions communément admises à ce sujet. Nous reprendrons notamment les 3 dimensions interdépendantes de l'accompagnement citées par Paul (2004) : « *se joindre à* » (idée de jonction), pour « *aller où il va* » (idée de progression et de direction), « *en même temps que lui* » (idée de simultanéité et de synchronicité). On peut parler d'une tridimensionnalité dans l'accompagnement d'un mémoire : la relation, le temps et la progression. Tout accompagnement, quel qu'il soit, nous semble bien devoir composer avec ces trois invariances. Pour reprendre l'analyse de l'accompagnement des mémoires étudiés par Godelet (2009 : 198) accompagner un mémoire professionnel serait « *avoir conscience et accepter que se modifient et se construisent progressivement la forme, le fond et le sujet dans ses diverses dimensions.* »

Nous évoquerons également quelques cadres théoriques liés aux concepts de l'apprentissage (De Vecchi, Astolfi, Giordan). Pour ces auteurs, apprendre c'est passer par une suite de ruptures et de reconstructions. Apprendre, c'est se déséquilibrer au risque de devoir faire le deuil de ses savoirs antérieurs. Il ne peut y avoir d'appropriation d'un savoir sans volonté de le faire, et cette volonté n'existe que s'il y a sens. Apprendre, c'est comprendre et transformer le savoir.

Ensuite, nous ferons référence à ceux relatifs à la métacognition (Lafortune, 2009). Dans cette approche, les activités réflexives de type métacognitives sont des activités qui permettent d'accéder à la compréhension et de rendre visible les apprentissages.

Enfin, nous nous référerons au sentiment d'auto efficacité développé par Bandura (1986). Pour cet auteur, le sentiment d'autoefficacité se rapporte à la capacité personnelle de chacun d'apprendre, et de performer correctement. Le sentiment « *d'efficacité personnelle* » ou « *le sentiment d'auto efficacité* » est la conviction qu'a une personne de sa capacité à organiser et à réaliser les actions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche.

---

<sup>4</sup> Les écrits périphériques sont ici les écrits accompagnants le dépôt de documents. Ils peuvent être assimilables à des formes langagières de type e-mail.

## 4. Ce que les échanges langagiers révèlent de la communication

L'analyse des interactions en ligne révèle la présence de phases fondamentales dans l'accompagnement des mémoires : une phase de contractualisation et une phase de construction de soi et de production de savoirs. Ce savoir est produit par l'action professionnelle, et par l'activité réflexive d'écriture. Ces deux phases sont situées indifféremment dans les parcours d'accompagnement. Elles sont constamment articulées par des interactions de type motivationnel, tout au long du parcours d'accompagnement.

### 4.1 Phase de contractualisation (contrat de communication et contrat didactique)

Dès le début des échanges, les interactants vont chercher à institutionnaliser leur mode de communication. L'analyse des séquences interactionnelles sur la plate forme numérique montre l'existence de contrat de communication avec ses règles, ses présupposés implicites, ses rituels et habitus interactifs au même titre que le méta-contrat dans une conversation, pour reprendre l'expression de Vion (1999 : 16).

La plate-forme est construite de façon à ce que chaque dépôt d'écrit soit accompagné d'un rituel d'échange de nature conversationnel. On retrouve ainsi des formes d'adressage plus ou moins conventionnelles selon le mode relationnel établi dans le cadre institutionnel. Ainsi, d'entrée de jeu, le mode communicationnel est contractualisé implicitement par les interactants : le « *tu* » ou le « *vous* », le « *Bonjour Myriam* » ou « *Bonjour Madame* ».

Ensuite, très rapidement, un contrat d'aide et de guidance s'établit entre l'accompagnant et l'accompagné : « je suis preneuse de conseils et de commentaires » ; « j'attends vos opinions », « Qu'en pensez-vous ? « Quelles sont les parties à supprimer et celles à travailler ? ». Ces phrases interrogatives, formulées très succinctement, ont un effet perlocutoire : elles incitent les accompagnants à agir, c'est-à-dire à lire, à corriger, à annoter, à commenter. En procédant ainsi, les étudiants, via le dispositif de dépôt de document, actionnent des mécanismes de coopération, voire de co-construction, qu'ils attendent de leurs pairs et de leurs enseignants. Ces derniers s'autorisent à rappeler régulièrement les règles de la contractualisation en interpellant l'accompagné : « Comment avances-tu ? J'aimerais vraiment avoir de tes nouvelles. Où en es-tu dans tes investigations ? » Parfois même, au cours de l'interaction, l'accompagnant redéfinit les attendus du contrat d'écriture : « je t'envoie ton écrit commenté. Il faut absolument des chiffres. Tu verras que je t'en demande souvent ».

Contrat de communication, mais également contrat didactique. En effet, les interactants se comprennent au sein d'une grammaire de l'action. Il s'agit, en fait, d'énoncés implicites interprétables par les interactants grâce au contexte cognitif commun : « *Je bloque sur la problématique* » ; « *Je t'envoie ma balise 2* » (extraits d'accompagnés) ; « *tes sous-titres sont facilitateurs* » ; « *On entre mieux dans ta vie réelle* » (extraits d'accompagnants). Le dialogue didactique révèle des concepts sous-jacents prononcés à demi-mot.

Enfin, l'étude des interactions langagières montre de nombreux énoncés ayant une très forte valence perlocutoire (Austin, 1962) « *Vas-y fonce* ». Ces derniers sont formulés pour produire des effets sur autrui « *continue à écrire, c'est comme cela qu'on avance* ». On retrouve dans les interactions analysées le jeu didactique décrit par Brousseau dans sa notion de dévolution (1998 : 303) : l'accompagnant cherche à responsabiliser l'accompagné dans la conduite de son travail d'écriture.

### 4.2 Phase de construction de soi et de production de savoirs.

Nous posons comme postulat de départ que la construction de soi est, dans ce dispositif, liée à la production de savoirs, lesquels proviennent de la combinaison de l'action professionnelle, et de sa mise en mot dans le mémoire. Deux dimensions de l'activité d'écriture sont alors visibles dans les traces d'interactions : les activités productives

(production de savoirs) et les activités constructives (construction de soi) : traces d'autoévaluation et de métacognition (réflexivité sur son processus d'apprentissage), traces de transformation de soi et traces de transformation de l'objet du savoir (indices de révision).

#### *Des traces d'autoévaluation et de métacognition*

L'environnement numérique aurait une fonction miroir indiscutable : Regarder son écrit et le comparer à celui de l'autre, s'interroger sur soi à travers le regard de l'autre, changer son regard à cause de celui d'autrui. Il aurait également une fonction métacognitive forte. En effet, on trouve de nombreuses interactions langagières révélant les démarches mentales mises en œuvre lors d'une activité d'apprentissage. L'apprenant nous fait part de sa façon d'agir d'une manière plus efficiente, de s'améliorer, de penser: « *je n'ai réussi à développer que succinctement le contenu du premier chapitre que je dois creuser encore* » :

Il s'auto évalue et réfléchit au degré de pertinence des démarches utilisées : « *j'ai beaucoup de mal à me structurer, je trouve que c'est redondant et que ça part un peu dans tous les sens...* » ; Il décide de modifier ses activités cognitives : « *je t'envoie une petite partie de mon travail, il faut aussi que je revoie mon sommaire* ».

Des demandes d'évaluations, au cours du parcours d'accompagnement, sont fréquentes : « *Certaines pages ne sont pas encore finalisées mais méritent sans doute des critiques et je les attends* ». L'accompagné manifeste ici son désir de s'améliorer et par extension d'apprendre. Il est prêt à se déséquilibrer, signe incontournable de la motivation à apprendre. « *si ça ne va pas, tu me le dis, je recommencerai* ». L'accompagnant est investi d'une fonction régulatrice dont il se charge sous forme de conseils, de guidance, d'attitude réflexive qu'il renvoie avec précaution à l'accompagné : « *Cette fois -ci, je pense que tu as le bon plan. Qu'en penses-tu ?* » ; *C'est presque parfait, en tous cas très clair. Passe maintenant au corps du mémoire, et sers-toi de l'intro comme guide.* » Ces échanges montrent que le processus d'apprentissage est en cours de construction.

Oser se faire évaluer, c'est prendre le risque de la critique, c'est refaire, c'est reconstruire, etc...attitude possible si la motivation à apprendre est forte.

#### *Des traces de transformation de soi et de préservation de soi.*

Ces traces de transformation sont produites par le processus réflexif, et sont en relation avec les compétences repérables chez un « *sujet capable* » : capacité à comprendre des points de vue, à penser en contexte, à apprendre de l'expérience, à participer à la reconfiguration d'une tâche, à prendre place dans un collectif et dans un métier, à s'auto-analyser « *j'ai pris conscience que c'était difficile pour moi de ne pas porter de jugements de valeurs* » ; « *j'ai compris que je pouvais dire les choses autrement* ». Parler de soi dans l'action, c'est aussi se mettre en danger dans la démonstration de sa valeur professionnelle mais c'est aussi affronter le regard d'autrui. Aussi, en même temps que l'étudiant exprime des changements qui affectent ses raisonnements, ses expériences, des doutes qui l'envahissent, on observe des formes de communication stratégique « *pour se ménager et ménager autrui* ». Comme si cette transformation progressive ne pouvait s'effectuer que dans la préservation de l'image de soi et de l'autre...

Nous nous référons à la théorie du ménagement des faces, (Goffman, 1974) qui consiste à sauver la face et ne pas la faire perdre aux autres. Pour lui, tout individu possède deux faces. Une face négative qui correspond au territoire de chacun (son corps, son intimité) et une face positive qui correspond à la façade sociale (image valorisante de soi qu'on essaye de présenter à l'extérieur). Autrement dit, dans une communication verbale avec autrui, quatre faces sont impliquées dans la communication. Tout acte d'énonciation peut constituer une menace pour une ou plusieurs de ces faces. De ce fait, chacun va mettre en place des principes communicationnels pour assurer la fluidité de l'échange : les règles de bienséance, de

réciprocité et de respect de « faces ». Par exemple, les interactants usent de minimisateurs ou de désactualisateurs (Kerbrat Orrechioni, 1992) pour atténuer l'acte de langage pouvant potentiellement être perçu comme intrusif « *Je voulais juste te demander si je n'étais pas à côté de la plaque* » ; « *j'ajoute juste une question à celle ...* ».

De même, des procédés rhétoriques, de politesse, d'excuse pour ménager le territoire privé d'autrui abondent : « *désolé pour ce travail supplémentaire, mais je pense que ton texte y gagnera* » ; « *Ce n'est pas dans mes habitudes de déposer des choses le dimanche, mais en ce moment, je suis à flux tendu sur tout mon boulot !* ». Ces « *softners* », pour reprendre la désignation de Goffman, ont pour fonction de diluer la force illocutoire de l'énoncé. De même que l'usage des modalisateurs comme « peut-être », « sans doute » servent à nuancer une affirmation qui pourrait être perçue comme étant brutale.

### *Des traces de transformation de l'objet du savoir*

Les activités de construction de soi s'opèrent concomitamment avec celles de production d'écriture. Elles aboutissent à la transformation de l'objet du savoir : le mémoire professionnel.

La première transformation est perceptible dans la phase de révision.

La révision est l'activité scripturale qui consiste à améliorer la qualité d'un texte dans un processus de réécriture. On y retrouve deux activités fondamentales : la lecture critique et la mise au point. Située dans la phase postactive, cette opération mentale de révision est nourrie notamment par la fonction miroir de la plateforme. Le fait que les échanges soient publics et que les dépôts de document soient accessibles à tous induit une situation particulière. Chaque usager est en effet potentiellement spectateur des difficultés d'écriture exprimées, des doutes des uns, des certitudes des autres, ainsi que lecteur des productions personnelles. Chacun peut s'y intéresser, s'y projeter, intervenir, s'en mêler ou se taire.

L'environnement numérique facilite les « aller-retour », offrant ainsi des espaces d'échanges et d'accompagnement rapprochés. L'écrit déposé, revisité au cours des interactions et des confrontations avec autrui, va être l'objet de nombreuses révisions. On retrouve ainsi plusieurs niveaux d'intervention sur les écrits intermédiaires observés : des ajouts (précisions, explications, transitions, citations, références, connaissances, schémas) ; des modifications (titres, sous-titres, plan, paragraphes, conclusion, introduction) ; des corrections (syntaxe, orthographe, vocabulaire) ; des ajustements (objectivité, prise de position, classification, interprétation, raisonnement) ; des suppressions (idées, phrases, parties).

Ces indices de révision témoignent d'un réel processus de construction et de production de savoirs. Ils indiquent que l'étudiant avance progressivement, tâtonne en vue d'aboutir à la conscientisation et à la formalisation de sa pratique dans un écrit professionnel. A travers ces opérations de révision, (conservation, ajout, abandon, etc.), l'accompagnant appréhende non seulement ce que l'étudiant a appris et la manière dont il l'a appris, mais surtout les constructions de sens qui ont nourri son itinéraire réflexif. On peut presque parler d'un processus de co-écriture au cours duquel les interactants cherchent à produire du sens et de l'apprentissage.

Pour Guibert (2003, 44), il est impossible de concevoir l'écriture autrement que comme un chemin. Elle reprend ainsi l'expression de « bricolage » pour évoquer ce processus d'écriture situé à la fois entre le projet, la création, l'artisanat. D'une certaine façon, avec l'environnement numérique, l'écriture devient un objet que l'on peut faire et défaire, imaginer, penser et repenser, ajuster jusqu'à ce que cela semble réussi. Diffusé, montré avant d'être achevé, l'écrit intermédiaire est un brouillon qui sert « l'artisan » dans l'avancée de sa réflexion ou de sa création. L'activité de révision est rendue d'autant plus efficace que l'environnement numérique introduit la notion de lecteur, et, avec lui, la notion d'intention de

communication : écrire pour autrui. Les modifications opérées semblent souvent suivre des stratégies intentionnelles liées à des finalités communicationnelles : rendre les propos compréhensibles, persuasifs, tangibles et connectifs.

Enfin, la deuxième transformation est perceptible dans les nombreuses appellations dont le mémoire se trouve affublé en cours de construction. Les apprenants parlent de bébé : « *Le bébé fait 156 pages* » ; de « *cadeau* », de « *bouteille jeté à la mer* », de « *paquet envoyé* », de « *chef d'œuvre* »... autant de métaphores signifiantes pour évoquer l'objet achevé et parfois en cours d'achèvement « *voilà un débroussaillage* ». Ce savoir mis en œuvre dans cet environnement numérique est un savoir qui se construit au fur et à mesure de l'accompagnement. L'objet mûrit, se concrétise, et devient objet à soi : « *mets le en musique avec tes tripes* », suggère un accompagnant. Cette réplique s'inscrit dans une dynamique provoquée par l'accompagnant pour conduire l'étudiant vers la concrétisation du produit fini : *c'est la dernière ligne droite .Tu y es presque !* Encourager, maintenir, tenir, rassurer... autant d'objectifs que se donnent les interactants dans un va et vient permanent de discours motivationnels.

### **4.3 Une dynamique motivationnelle : ciment des deux phases**

Les deux phases observées (phase de contractualisation et phase de construction de soi et de production de savoir) semblent être amorcées, voire reliées par ce que nous appellerons ici des interactions de type motivationnel. Celles-ci jalonnent tout le processus d'accompagnement, se situant à des moments divers selon les parcours. Ainsi, en analysant à titre exploratoire le parcours de deux étudiantes sur 18 mois (l'une ayant réussi son mémoire, l'autre ayant moins bien réussi) suivies par le même accompagnant, nous avons pu observer la place des différentes phases et le rôle joué par la dynamique motivationnelle. Cette première étude exploratoire que nous souhaitons poursuivre et systématiser, nous permet d'ores et déjà de repérer un certain nombre de jalon concernant le processus d'accompagnement. Les phases évoquées sont stables et récurrentes. Elles sont variables en quantité et en fréquence et se situent diversement dans l'espace temps. Elles suivent le processus d'apprentissage de l'accompagné, lequel est largement dépendant de la construction de soi vécu par l'action professionnelle et mise en mots dans l'écrit. Ces phases prévisibles sont encadrées par des interactions de type motivationnel qui semblent jouer un rôle essentiel dans le processus d'accompagnement.

Leur rôle est d'être facilitatrices de l'échange et de renforcer le sentiment d'auto-efficacité nécessaire pour la poursuite de l'échange. Elles nous renvoient aux théories évoquées par Bandura (2007) : le niveau de motivation d'une personne est déterminé par sa propre perception de ses capacités à exécuter une activité. Pour lui, les croyances d'efficacité personnelles se construisent avec la persuasion verbale et les formes proches d'influence sociale.

Nous présenterons ci-après les caractéristiques de ces interactions de type motivationnel ainsi que leur rôle dans l'apprentissage.

#### *Renforcer le sentiment d'efficacité*

L'analyse des interactions langagières sur la plateforme font apparaître de nombreuses traces de ce besoin de signes de reconnaissance, de cette construction implicite du sentiment d'auto-efficacité. Les rétroactions observées, les feed back fournies par l'accompagnant, par les pairs montrent que l'apprenant cherche à 'être conforté dans l'avancée de son travail, dans ses savoirs.

En quête de messages positifs, les apprenants puisent dans le regard d'autrui des signes de reconnaissance au sujet de leurs capacités personnelles « *Pourrais-tu me dire si je suis bien partie ?* » « *suis-je dans les clous ?* » ou se positionnent pour donner un avis « *J'ai lu ton intro,*

*elle est vraiment bien* ». Afficher sa capacité à faire, c'est aussi permettre de se voir comme personnes ressources, ayant des aptitudes personnelles « *Bonjour je vous envoie une réflexion sur une méthodologie d'ouverture de section qui me servira ou qui pourra servir à quelques uns d'entre vous pour la rédaction du mémoire* ».

### *Se rassurer par des relations de proximité*

Ce sentiment d'auto-efficacité se construit dans des relations socio-affectives révélant une communication de proximité. Il semble que ce mode relationnel soit un facteur motivationnel important. L'analyse des interactions montre très nettement que les modes de relation mis en place dans l'accompagnement à distance sont des relations souvent chargées d'affects. A l'instar d'autres chercheurs (Develotte et Mangenot, 2004), nous constatons une prédominance de discours psycho-affectifs et socio-affectifs dans les communications à distance.

Plusieurs marqueurs du discours témoignent de cette relation affective de proximité.

- Des signes de ponctuation, comme les points d'exclamation et les doubles points d'interrogation, qui traduisent des sentiments et des non-dits. « *Bon dimanche et bonne écriture !!* » ; « *j'aimerais vraiment avoir de vos nouvelles !* » ; « *pouvez-vous me dire si je suis sur le bon chemin !!!!!* » ; « *A bientôt ??* » « *il est étrange, ton diagramme ?!!!* » Ils sont pléthore, comme le constate également Anis (2000) et ont davantage une fonction expressive que démarcative.

- Des relationèmes (Kerbrat Orrechioni, 1992) qui se situent plutôt sur l'axe de la communication horizontale, plus ou moins distante, plus ou moins familière « *coucou !* » ; Ici, l'usage du « *tu* » participe de cette idéologie prégnante dans les dispositifs par alternance qui associent et impliquent facilement autrui dans la construction personnelle de son projet. La co-construction amène des interactions langagières sur le mode coopératif selon le principe de réciprocité et d'altérité.

- Des marqueurs d'intensité qui expriment de l'empathie : « *à très très bientôt* » ; « *au plaisir de vous lire* » ; « *je suis très contente de vous revoir* » ; « *de tout cœur, je te souhaite de te rétablir vite* ».

- Des allusions à la vie privée, qui accentuent la dimension affective de la communication : « *c'est ma tante à la retraite qui relira l'ensemble de mon mémoire* » ; « *mon amie corrige mes fautes* » ; « *Le boulot est reparti à fond, en plus je suis pas super en forme et j'ai du mal à rassembler toutes mes idées!!!!* » Vie privée et vie publique s'entremêlent.

- Des expressions de connivences qui manifestent une proximité dans la relation « *je commence à écrire, et ça me branche* » ; une certaine confiance, « *j'y vais par petite dose et je compte sur toi pour me donner la marche à suivre* », et une forme de légèreté dans le ton : « *Faute d'avoir loupé l'invention d'un nouveau sport de glisse (sur feuille de salade), j'ai l'épaule cassée, le coude et le pouce droit bien abimés* ».

- Des évocations d'histoires interactionnelles, en référence à une situation passée commune, formes de présupposées culturelles partagées (Goffman, 1988) « *On fait comme d'habitude* », signe d'une certaine connivence.

- Des images et clins d'œil symboliques chargées de complicité, inscrivant ainsi la communication à un deuxième niveau de lecture. « *Voilà avec un peu de retard le petit cadeau pour la rentrée* » dit Ludovic en envoyant son mémoire. « *Je te renvoie la bouteille avec le message complété, j'espère qu'elle ne fera pas naufrage* » dit Thierry en parlant des corrections effectuées sur son mémoire.

Ce dernier point nous interroge parce qu'il pose la question des nouveaux rapports sociaux que, peut-être, les environnements numériques introduisent. Nous pensons en effet que les rapports de proximité, développés par le numérique, ne seraient pas étrangers à certains changements de comportement. L'espace virtuel, comme le montre Bros (2009), créerait un

brouillage des rôles Pour elle, les environnements numériques instituent une « Agora » virtuelle qui constitue une zone potentielle de redistribution des rôles sociaux et des pouvoirs qui leur sont associés

## 5. Conclusion

L'environnement numérique, en proposant des espaces dédiés à l'écriture, favorise et structure l'expression des activités métacognitives, d'évaluation et de révision. C'est un lieu où elles s'exercent et où elles sont réfléchies, c'est un lieu d'activité constructive où l'on peut faire et défaire, imaginer, penser et repenser, ajuster jusqu'à l'obtention d'un résultat probant. Une dynamique motivationnelle cimente clairement ces différents enjeux.

Notre recherche s'inscrit aussi dans la lignée de celle que mènent certaines équipes au Québec. Par exemple Collin et Karsenti (2009) cherchent à relier la pratique réflexive et les activités d'interactions verbales. Le mémoire professionnel est en effet un objet qui invite à adopter une attitude réflexive sur sa pratique. Quant à l'environnement numérique d'accompagnement qui nous sert de support, c'est sans aucun doute un outil d'observation appréciable, car il nous permet de recueillir d'une façon diachronique des données d'interactions couvrant un cursus entier de formation.

Le dispositif de recherche que nous avons associé au dispositif de formation invite à concevoir et à développer une didactique de l'accompagnement sur une plateforme numérique. Notre hypothèse est que l'environnement numérique permet d'accompagner l'écriture du mémoire différemment, et que cette différence mérite d'être formalisée. A cet effet, notre recherche, encore exploratoire, se poursuit actuellement avec des entretiens d'accompagnants et d'accompagnés relatant le parcours qu'ils ont suivi. La consigne que nous leur proposons est celle-ci : « *Pouvons-nous explorer ensemble l'environnement numérique que vous avez utilisé ?* ». Nous pourrions ainsi croiser les résultats produits lors de ces auto-confrontations au parcours de formation avec ceux que nous avons obtenus en analysant les traces laissées dans l'environnement numérique. Cela nous permettra d'approcher au plus près une réalité vécue et de conforter la modélisation des processus d'accompagnement que nous commençons à formaliser.

## Bibliographie

- AUSTIN J.L., 1970, *Quand dire c'est faire*, Version française, Ed. du Seuil, 203 p.
- BANDURA A., 2007, *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck.
- BROUSSEAU G., 1998, *Théories des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble, La pensée sauvage.
- BROS F., 2009, "Ecrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique ; évolutions de la raison graphique dans des dispositifs de formation d'adultes "médiatisés". Thèse de doctorat soutenue à l'USTL. (Lille1) Laboratoire CIREL, équipe Trigone
- CARON P-A et VARGA R, 2008, « Comment concilier en enseignement la perméabilité des applications Web 2.0 et l'identification d'un espace institutionnel ? », *Colloque JOCAIR, Journée Communications et Apprentissage Instrumenté en Réseau*, Université de Picardie, Amiens.
- CARON P-A et VARGA R. 2008, « L'intention pédagogique à l'épreuve de la malléabilité d'un environnement numérique d'apprentissage », *Conférence TICE, L'apprenant et ses nouvelles attentes, au cœur des Tice*, TELECOM Paris Tech, Evry.

- COLLIN S., et KARSENTI, T., 2009, « La pratique réflexive interactionnelle : rapport entre pratique réflexive et échanges en ligne » Colloque Epal , Grenoble 4/ 5/ 6 juin
- DEVELOPTE C. et MANGENOT F., 2004, « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », in : *Distances et savoirs*, N°2-3/2004, Paris, CNED/Lavoisier, pp309-333
- DECEUNINCK J., 2007, « Les campus numériques en France : réalisations, dynamiques et émergences », in *L'intégration du numérique dans les formations du supérieur*, Etudes de communication, langages, information, médiations, Numéro spécial Université Charles –de Gaulle –Lille 3 pp173-192.
- DELACHE D., D'HALLUIN CH., LECLERCQ G ; VARGA R.,2006, « Associer un dispositif de formation et un environnement numérique », *Éducation permanente* n°169 : Pédagogie et numérique, (pp. 121-132)
- GILLY J-P ; ROUX J.P, TROGNON, A., 1999, *Apprendre dans l'interaction*, Collection Langage-cognition-interaction Presses universitaire de Nancy pp 69-94
- GODELET E., 2009, « Apprendre et se développer à travers l'écriture du mémoire en formation d'adultes : utopie ou possible réalité ? » dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir). *Les écritures en situations professionnelles*, pp175-201, Québec, Presses de l'Université du Québec
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, les Editions de Minuit
- GUIBERT R., 2003, *Former des écrivains*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion
- KERBRAT-ORRECHIONI, C., 1992, *Les interactions verbales*, Tome II, linguistique, Armand Colin
- LAFORTUNE L., 2009, *Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante* dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir). *Les écritures en situations professionnelles*, p 13-39 Québec : Presses de l'Université du Québec
- MOESCHLER J.,1996, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin, 246 p.
- MUCCHIELLI, A.,2006, *Le dialogue avec la technologie*, Paris, Armand Colin
- ODART A.C., VERSPIEREN M.; 2008 « Accompagner des mémoires professionnels sur une plate-forme numérique » in *TransFormations*, N°2. Lille,
- PAUL M., 2004, *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*, Paris, l'Harmattan.
- SPERBER D. ET WILSON D., 1989, *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Ed de Minuit.
- VION R, 1999, « Linguistique et communication verbale », in *Apprendre dans l'interaction*, Presses universitaires de Nancy, Collection langage-cognition-interaction pp41 -69

## Notice biographique

Gilles Leclercq, Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université de LILLE 1, au Centre Université Education Economie Permanente, membre du laboratoire CIREL, Equipe Trigone.

Anne-Catherine Oudart, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université de LILLE 1, au Centre Université Education Economie Permanente, membre du laboratoire CIREL, Equipe Trigone.

Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (2009, coord.) *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009.

Marie Verspieren, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université de LILLE 1, au Centre Université Education Economie Permanente, membre du laboratoire CIREL, Equipe Trigone.