

ACCOMPAGNER DES MEMOIRES PROFESSIONNELS SUR UNE PLATE-FORME NUMERIQUE

*Anne-Catherine OUDART,
maître de conférences en sciences de l'éducation au Cueep,
membre du laboratoire Trigone-Cirel, Lille 1, EA 1038*

*Marie VERSPIEREN,
maître de conférences en sciences de l'éducation, Lille 1,
laboratoire Trigone-Cirel, EA 1038*

■ L'écrit, comme le montrent très clairement J. Crignon et M. Guigue (2006, p.117), sert fréquemment à conclure de nombreux dispositifs de formation. Pour certains, cette écriture s'effectue en fin de stage, en vue de finaliser une expérience, de rendre compte d'une action et d'échanger à son propos : ce sont souvent des rapports de stage ou comptes-rendus d'expériences. Pour d'autres, cette écriture se fait pendant l'action : ce sont plutôt des mémoires professionnels rédigés au cours "*de dispositifs professionnalisés, irrigués, nourris, alimentés par une activité de terrain*" (G. Leclercq, 2006, p. 11). Ces écrits, témoins de la professionnalisation émergente de futurs professionnels, sont accompagnés au cours d'un processus qui s'effectue le plus souvent dans l'intimité de l'interaction des protagonistes.

Les règles et recommandations dans l'accompagnement de cette écriture restent très informelles : rythmes, conseils, rencontres, etc. sont souvent négociés au coup par coup, personne après personne... Certains accompagnants parlent même de "feeling", pour désigner cet accompagnement intuitif, cette guidance improvisée, cette "zone potentielle de développement" pressentie, pour reprendre le concept de "médiation" développé par L. Vygotski (1997) Accompagnés et accompagnants cherchent à se comprendre et à se faire comprendre, pour construire ensemble un projet d'écriture cohérent évaluable et professionnalisant.

Pour la première fois il est possible d'avoir des traces de ces accompagnements verbaux qui, jusqu'à présent, appartenaient exclusivement aux interactants. Avec l'environnement numérique, les interactions sont formalisées, rédigées et, de ce fait, exposées au vu et au su de tous. Ce sont ces traces qui nous intéressent, parce qu'elles vont nous permettre de révéler des caractéristiques de cet accompagnement à distance, sur une plate-forme numérique : quel est-il, qu'implique-t-il, que révèle-t-il ?

Eléments contextuels, théoriques et méthodologiques

Le dispositif étudié conduit à l'obtention d'une licence professionnelle spécialisée dans les métiers de l'accompagnement et de la formation. La formation se déroule sur dix huit mois et donne lieu à des regroupements toutes les six semaines environ. Entre ces périodes, un Environnement Numérique (EN) a pour fonction d'assurer la continuité de la formation. Chaque groupe est composé de 25 personnes, pour la plupart des apprentis formateurs titulaires d'un contrat de professionnalisation et exerçant en Maison Familiale Rurale (MFR), ou des formateurs exerçant en Centres de Formation d'Apprentis (CFA). Dans le cadre de cette licence, les étudiants rédigent un mémoire professionnel, qui relate et analyse une "mission", qu'ils négocient avec leur tuteur. Cette mission désigne soit une activité d'ingénierie pédagogique, (mieux prendre en compte le stage vécu par les apprenants dans l'apprentissage de telle ou telle matière, par exemple), soit une activité d'ingénierie de formation (analyser les besoins de formation de la population locale, en vue d'ouvrir une nouvelle filière...). Dans cette perspective, une plateforme, qui permet d'accompagner le processus d'écriture, a été mise en place.

Les usagers de ce dispositif n'ont pas, en règle générale, de compétences particulières pour utiliser les technologies de l'information et de la communication. Dans chaque groupe, une équipe pédagogique de quatre personnes (deux universitaires et deux tuteurs professionnels) pilotent le processus de formation et accompagnent les étudiants, à distance et en présentiel.

Nous observerons donc cette situation interlocutoire à partir des traces de l'activité de communication. Nous considérerons d'une part que les traces observées proviennent de séquences d'actions et que des rapports sociaux s'y réalisent au même titre que des conversations et d'autre part, que chaque élément conversationnel génère un élément social et cognitif (A. Trognon, 1999, p. 73). C'est pourquoi nos cadres théoriques et nos méthodologies s'appuieront ainsi principalement sur ceux mobilisés par les ethnométhodologues et les sociolinguistiques, même si d'autres disciplines (sociologie, philosophie, psychologie) se sont penchées sur ces interactions devenues empiriquement accessibles à l'observation.

Pendant plus de 6 mois, nous avons recueilli les échanges entre étudiants et tuteurs accompagnateurs, sur plusieurs promotions d'une vingtaine de personnes chacune, encadrés par quatre enseignants différents. Nous avons relevé les traces de l'accompagnement de 4 enseignants et de leurs étudiants, en imprimant les séquences interactionnelles. Celles-ci seront analysées et interprétées, dans la perspective de comprendre la spécificité de l'accompagnement à distance, les postures et les rôles des interactants.

ACCOMPAGNER UN PROJET D'ÉCRITURE

L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel vient en appoint et en contrepoint de la formation universitaire, suivie également à distance. C'est aussi, pour les accompagnateurs, un moyen d'établir ou de rétablir un lien entre les apports disciplinaires et ce que vivent les accompagnés dans l'exercice de leurs missions. La formation et la professionnalisation des apprenants évoluent dans un processus de renouvellement conjoint de leurs pratiques professionnelles et de leurs connaissances. Et c'est ce processus-là qui est accompagné : il s'agit de favoriser le passage de représentations initiales à des représentations plus rationnelles et structurantes, pour agir autrement. Le projet d'écriture permet d'établir des ponts entre des vécus sur le terrain et des approches réflexives provoquées, suscitées par la formation. En ce sens l'écriture tente de relier des aspects cognitifs, comportementaux, identitaires mis à l'épreuve par les situations d'alternance. La communication, au sein de cet accompagnement à distance, prend une dimension essentielle.

L'ACTIVITE D'ACCOMPAGNEMENT A L'ÉCRITURE DU MEMOIRE PROFESSIONNEL

Le terme "accompagnement", mobilisé 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 M. 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, la progression et le temps.

Pour aider l'étudiant à construire son projet d'écriture, l'accompagnant établit une relation d'aide : il ne cherche ni à conseiller, ni à protéger, ni à diriger, mais bien à proposer une démarche, un cheminement (M. Paul, 2004). La posture de l'accompagnement est alors "*protéiforme*", dans le sens où elle implique que l'accompagnant assume plusieurs rôles et qu'il change de registres. Ainsi, lorsqu'il dirige, il est "*au-dessus*", lorsqu'il suit, il est "*derrière*", lorsqu'il protège, il est "*au-dessous*". Ces postures supposent un principe d'altérité, c'est-à-dire l'acceptation réciproque de l'existence de deux chemins distincts qui vont dans le même sens, et qui s'ajustent l'un à l'autre selon les circonstances, dans une relation aidante.

Une synchronisation subtile est nécessaire pour progresser (aller vers..) ensemble dans cette relation. Mais il peut arriver que l'accompagnant se trouve en situation d'éclaireur et impose un rythme de par son expérience. Alors, tributaire de la dynamique proposée par l'accompagné, il se doit de la respecter. Il peut arriver aussi que l'accompagné avance dans des directions inattendues, déroutant ainsi

l'accompagnant dans la progression pressentie. La question de la progression nous renvoie à la temporalité, laquelle ne signifie nullement la simultanéité. En ce sens, on peut communiquer en synchrone sans progresser au même rythme. Chacun devant quitter ses propres cheminements pour rentrer dans ceux de l'autre.

Enfin, le temps est à la fois un allié et un ennemi dans l'accompagnant. Allié parce qu'il permet le temps de la maturation, le temps du partage ; ennemi parce qu'il crée des ruptures, des silences, des non-dits. Quelque soit ce qu'il représente pour chacun, le temps est là, incontournable médiateur de l'accompagnement. Chacun est amené à respecter ou à "faire avec" la dimension temporelle de l'autre ; chacun cherche à être en phase, à gérer du mieux possible ses rapports aux temps divergents.

Comme le constate M. Frenette (2005, p. 179) l'espace temps d'un étudiant est variable compte tenu de la diversité des contextes micropersonnels. Ainsi, les interactants sont dépendants des dynamiques d'écriture qui peuvent être à la fois des élans, des errements, des changements de cap. Dans l'accompagnement à l'écriture, chacun délimite à sa façon (par des pauses, des injonctions, des rappels...) ces espaces temporels réflexifs inhérents à toute progression éducative.

L'activité de communication vient dès lors structurer cette tridimensionnalité caractéristique de l'accompagnement.

L'ACTIVITE DE COMMUNICATION

La posture d'accompagnant nécessite une activité de communication intense. On relève ainsi dans les interactions verbales observées sur la plateforme des activités de "coaching, de compagnonnage, de mentoring, de parrainage, de sponsoring, de tutorat, de counselling" (M. Paul, 2004). En effet les traces langagières, font état de formes de communication communément repérées dans ce type de mission. L'accompagnant questionne "*comment ta mission s'inscrit-elle dans la problématique de*"; conseille "*je te conseille d'utiliser la grille de lecture de....*"; reformule "*en ce moment tu cherches tout particulièrement à...*" ; rappelle "*N'oublie pas de bien spécifier...*"; encourage "*votre texte est clair et bien structuré*"; "*j'ai été agréablement surprise par la qualité de vos travaux* ", relance "*je viens aux nouvelles. Quelles sont les pistes envisagées ? As-tu discuté avec ta directrice ?*"; valorise "*tu sais écrire un récit, c'est agréable à lire*"; "*ton texte se structure*"; "*bravo, tu décolles* " "*ton écrit est bien*".

Ces conduites langagières, ni originales ni inattendues, revêtent cependant la particularité, dans l'accompagnement à distance, d'être assez itératives. Ces premiers échanges permettent de s'approprier et de poser un premier cadre communicationnel. A terme, ils débouchent sur une forme de contractualisation.

CONTRACTUALISER LA GUIDANCE

Pour que ces échanges soient productifs, efficaces, les protagonistes cherchent à institutionnaliser leur mode de communication. L'analyse des séquences interactionnelles sur la plate forme numérique révèle la mise en place 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 R. Vion (1999, p. 16).

UNE FORME DE CONTRACTUALISATION TACITE.

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".

Mais il arrive que ce rapport hiérarchique s'inverse, et c'est l'étudiant qui s'autorise des rappels de contrat, "*peux-tu te brancher sur la plate-forme car je n'ai aucune nouvelle des travaux que je t'ai envoyés ?*" Ces interpellations peuvent aller jusqu'à transformer les rapports conventionnels tacites : "*allo, ici la terre... j'ai besoin de tes éclairages, je suis en stand-by.*" Cette familiarité langagière reflète bien autant les formes de relation interpersonnelle instaurées par le dispositif que celles instaurées par la communication électronique (M. Marcoccia, 2005). L'accompagnateur est confronté à un mode relationnel qu'il choisit, subit ou réajuste au cours du processus de formation : l'adhésion au contrat de communication devient une condition essentielle de l'accompagnement.

UN ESPACE-TEMPS A MAITRISER.

Aux espaces-temps inhérents au principe d'écriture, s'ajoute le temps de l'accompagnement qui prend une place fondamentale lorsque celui-ci s'effectue via un environnement numérique. Il s'agit d'accompagner en tenant compte de trois temporalités : le temps professionnel, le temps de la formation universitaire et le temps privé. Les accompagnés, d'ailleurs, ne manquent jamais l'occasion de rappeler ces temporalités comme espace constitutif de leur processus d'écriture : "*Excuse-moi de ne pas t'avoir envoyé ce dossier avant, avec la prépa des portes ouvertes, j'ai complètement zappé*"; "*je suis débordé en ce moment et j'ai eu quelques soucis de santé*".

Les accompagnants, quant à eux, éprouvent le besoin également d'évoquer ces contraintes temporelles dans lesquelles ils sont eux-mêmes immergés : "*j'ai continué ma lecture, mais je me tiens au temps dont je dispose*"; "*je lis au fur et à mesure, pour l'instant j'en suis à ton intro*"; "*j'ai beaucoup d'autres textes à lire...*"; "*nous sommes actuellement en pleine soutenance du groupe 02, je regarde ton travail après*". Cette rupture temporaire, ce temps mort demandé de part et d'autre, va générer des difficultés. Il faudra réamorcer le contact, renouer la relation, reprendre le suivi et se positionner sur un objet quelque peu oublié. Ainsi, lorsque cet étudiant relance l'accompagnant en lui rappelant les termes de sa progression : "*J'ai commencé mon analyse d'entretiens. Afin de repérer les éléments essentiels de tous ces entretiens, j'ai fait un tableau avec les mots et expressions clé, puis une autre colonne avec des bribes de phrases. Je vais pouvoir m'en servir pour analyser un peu plus dans le détail. Pourrais-tu me dire si je suis bien partie ?*", il l'oblige à reconstruire les connaissances momentanément distendues. Comment l'accompagnant va-t-il se réapproprier la globalité d'un travail qui parfois, avec le temps, s'est parcellisé, émietté ?

Ainsi, cet espace-temps, inhérent à l'accompagnement, nous confronte à ses diverses dimensions : le temps de l'action, du vécu, de la réflexion, de la restitution. A la croisée de ces temps, des tâtonnements linguistiques, sémantiques parce que "*faire et comprendre, faire et se construire, faire et produire, faire et restituer*" ne s'inscrivent pas dans la même temporalité. On peut, de ce fait, parler d'une triple référence temporelle : le temps vécu "*je fais, j'observe*" qui correspond au temps de l'action ; le temps raconté "*j'ai fait, j'ai observé, je raconte*" qui correspond au carnet de bord, aux recueils de données ; le temps distancié "*j'ai fait, j'ai raconté, je pense que*" qui correspond au temps de la restitution. D'une certaine façon, ces dimensions temporelles organisent l'activité d'accompagnement, elles la ponctuent, elles jouent un rôle important pour la compréhension des processus et des phases de constructions des savoirs.

L'analyse des activités langagières montre la place fondamentale du temps dans les préoccupations des interactants. Le discours est ponctué de promesses de rendez-vous précis : "*je te promets, je te l'envoie jeudi*", d'évocations temporelles vagues : "*dès que je peux, je te montre ce que j'ai fait*", de rappels de l'organisation temporelle : "*je te*

l'envoi avant mercredi, car je sais que tu pars".

L'accompagnant devient témoin des incertitudes temporelles de l'accompagné : *"je pense que je vais vous le faxer demain ou mercredi pour un premier aperçu, avant de le transmettre"*, et se voit contraint de les gérer : *"j'ai bien réceptionné ton écrit, je reviens vers toi dans la semaine"*. Ce jeu temporel fait partie intégrante de l'accompagnement à distance, il y aurait comme un engagement tacite de continuité dans la relation. En cas d'absence de communication, l'un ou l'autre éprouve le besoin de reprendre en main le contact, d'une façon claire : *"ne m'aurais-tu pas oublié ? A très bientôt, j'espère"* ou, d'une façon plus implicite : *"un petit mot ? Quelques pages ? Ce serait bien. ..Au plaisir de te lire"*. Cette dernière phrase met en évidence la charge affective contenue dans les relations.

CONSTRUIRE UNE RELATION

Etablir un contrat de communication et construire la relation sont les deux activités structurantes de l'accompagnement. Dans ce cadre, l'activité langagière est le ciment de la co-construction de la connaissance. Son analyse nous donne des indications précieuses sur les jeux langagiers qui s'instaurent pour permettre la poursuite de l'échange. En effet, l'analyse des discours recueillis sur la plateforme met très clairement en lumière comment les interactants cherchent à construire la relation du point de vue de la place qu'ils se donnent dans l'interaction. F. Flauhault disait à ce sujet (1978, p. 58) qu' *"il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque son interlocuteur à une place corrélative"*. Nous avons donc cherché à savoir comment ces places se retrouvaient dans l'accompagnement à distance, et le sens qu'elles pouvaient avoir.

LES ROLES ET POSTURES DES INTERACTANTS

Dès le début de l'interaction, chacun cherche à se positionner pour construire une relation favorable à l'échange. On perçoit rapidement que dans cet espace interactif, les sujets mettent en scène une image d'eux-mêmes et de leur relation, qu'ils initient des types d'interactions particulières et adoptent des modes de communication pour se ménager et ménager autrui. On retrouve d'une certaine façon les principes communicationnels évoqués par E. Goffman (1974) pour assurer la fluidité de l'échange : les règles de bienséance, de réciprocité et de respect de "faces".

Un jeu de va-et-vient s'instaure, où chacun cherche à prendre sa place et son rôle. Les places des interactants se négocient au fur et à mesure de l'interaction. Chacun semble s'adapter aux règles induites par cette nouvelle forme de relation pédagogique dans laquelle les rôles doivent s'ajuster en fonction des places que prend chacun des acteurs

(H. Choplin et R. Hotte, 2004 ; E.Fichez et R.Varga, 2006). Comment chacun endosse-t-il son rôle ? A quoi servent-ils dans l'interaction accompagnante ?

Les rôles des interagissants dans l'accompagnement sont attribués conformément au contrat tacite et conformément au versant typique (E.Goffman, 1974) communément défini par tous. On s'aperçoit que ces rôles sont parfois transgressés (cf. supra). Les séquences conversationnelles observées vont montrer par exemple des renversements identitaires dans la répartition des rôles. En voici quelques extraits "*Je vous envoie quelques pages, merci de les lire*". Ici l'accompagné ordonne d'une façon autoritaire l'activité de travail à l'accompagnant : "*ce n'est que mon très très humble avis*". Ici l'accompagnant se situe en position basse (C. Kerbrat Orrechioni, 1992), minimisant son rôle dans sa capacité d'accompagner.

Ces constats nous interrogent, parce qu'ils posent 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 ces changements de comportement. Mais nous souhaitons rester prudentes sur ces conclusions qui ne sont pour l'heure que des hypothèses à vérifier.

LA PLACE DES LIENS SOCIO-AFFECTIFS

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, (Ch. Develotte et F. 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 Jacques Anis (2000) et ont davantage une fonction expressive que démarcative.
- Des relationèmes (C. 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 (E. Goffman, 1988) "*On fait comme d'habitude*", signe d'une certaine connivence.

L'accompagnement à distance exacerbe-t-il ces relations socio-affectives ? Et pourquoi ? Telles sont les questions que nous nous posons dans ce premier travail empirique. Nous avons déjà émis l'hypothèse (A.C. Oudart, M. Verspieren, 2006) que la plateforme pourrait jouer le rôle d'objet transitionnel, au sens où l'emploie D. Winicott (1969). L'objet transitionnel "plateforme" serait-il un artefact pour que le transfert entre l'accompagnant et l'accompagné se prolonge, hors d'un espace-temps conçu à cet effet ? De ce point de vue, l'usage de l'environnement numérique serait, dès lors, une médiation nécessaire pour que l'accompagné puisse, à terme, investir d'autres objets. Cette hypothèse est nourrie par les nombreuses marques de reconnaissance visibles dans les écrits. L'accompagnant est en effet principalement sollicité pour apporter une sécurisation par rapport à des connaissances théoriques que l'accompagné est censé s'être approprié. Les extraits montrent une certaine fébrilité par rapport à l'appropriation de certains savoirs : "*le mémoire doit-il faire apparaître une partie "méthodo" telle qu'elle existe actuellement ?*"; "*suis-je dans les clous ?*"; "*pourrais-tu me dire si je suis bien partie ?*"; "*peux-tu me donner ton avis ?*". Il attend d'être conforté dans l'avancée de son travail, dans ses savoirs, etc. "*J'attends vos remarques et conseils avec impatience*". Le travail semble ne pouvoir se réenclencher sans l'approbation de l'accompagnant. Une responsabilité accrue par la temporalité est ici omniprésente : répondre maintenant, tout de suite, avant que... Ce besoin de réassurance permanent est peut-être une conséquence de cet accompagnement, rendu possible par l'environnement numérique.

LA PRESERVATION DE SOI DANS L'ÉCHANGE

Dans cet espace interactif, les sujets mettent en scène une image d'eux-mêmes et de leur relation : ils initient des types d'interactions particulières et adoptent des modes

de communication pour se ménager et ménager autrui. La théorie du ménagement des faces, (E. Goffman, 1974) qui consiste à sauver la face et ne pas la faire perdre aux autres est ici largement mobilisée. Dans cette théorie, on considère que 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, 4 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".

Les échanges, souvent sur un mode sensible et personnel, s'attachent plus spécifiquement aux images de soi et de l'autre que l'on veut montrer à travers l'interaction langagière. Par exemple, les interactants usent de minimisateurs ou de désactualisateurs (C. 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 E. Goffman, ont pour fonction de diluer la force illocutoire de l'énoncé.

Les post-scriptum jouent également la fonction de minimisateur, comme si l'accompagnateur voulait, avant de quitter l'accompagné, adoucir ses propos : "*PS : tu n'as heureusement pas de difficulté à écrire*". Empathie, congruence, retenue, civilité autant de précautions pour se préserver et préserver autrui.

Ces spécificités nous semblent être liées aux effets indirects de la traçabilité sur une plate-forme. On s'aperçoit, par exemple, que les accompagnants utilisent peu de jugements négatifs, mais restent bien dans une dynamique incitative valorisante. Il y aurait chez l'accompagnant des stratégies rédactionnelles pour éviter de blesser, dire sans heurter, reconnaître sans déprécier. Comme si les accompagnants cherchaient à contourner les risques potentiels de la trace écrite : "*ton travail est intéressant mais...*" ; "*tu pourrais peut-être dire les choses plus simplement*" ; "*ton travail n'est sans doute pas totalement terminé*". L'usage des modalisateurs comme "*peut-être*", "*sans doute*" servent à nuancer une affirmation qui pourrait être perçue comme étant un peu brutale.

CONCLUSION

Cette étude a mis en évidence à la fois la dimension protéiforme de l'accompagnement et ses spécificités à distance. Nous avons pu repérer des dimensions relationnelles importantes qui impliquent des stratégies discursives permettant de réguler la transparence et la trace, inhérentes à l'outil "plateforme numérique". L'accompagnement que nous avons cherché à analyser est celui de l'écriture d'un mémoire professionnel. En ce sens, il se situe au cœur d'une triple complexité : celle de l'écriture, celle du mémoire professionnel, celle du numérique.

Ecrire un mémoire professionnel, c'est se confronter à la fois à des pratiques rédactionnelles et évaluatives complexes, ambivalentes, et en même temps à des représentations fortes issues de constructions individuelles et sociales. L'écrit professionnel s'inscrit dans un entre-deux, à la fois processus et produit, à la fois dynamique et statique et réaffirme ainsi toute la complexité de sa formalisation.

Accompagner à l'écriture d'un mémoire professionnel, c'est investir une situation paradoxale : entre le désir d'aider et de laisser l'autre libre, entre le laisser libre et lui imposer quelques contraintes pour justement l'aider à se sortir de sa situation (M. Paul, 2004). Chaque tuteur hésite entre ses fonctions enseignantes, et ses fonctions d'aide à la production d'écrits, dans une conception d'un accompagnement autonomisant et responsabilisant. Il passe de "*celui qui sait ce que l'on doit savoir*" à "*celui qui sait "se retenir", "s'abstenir", pour que l'autre puisse "se prendre en projet", se décider et advenir*" (M. Beauvais, 2004).

Nous nous sommes principalement attachées, dans notre étude, aux aspects communicationnels de l'accompagnement dans un environnement numérique. Les séquences conversationnelles analysées ont révélés, d'une part, une contractualisation tacite entre les interactants, et, d'autre part, une communication interpersonnelle surdimensionnée. Comme si les interactants, privés des nuances apportées par l'interaction verbale et par les indices visuels et auditifs (le timbre de voix, la fermeté par le ton, la proximité par le regard) devaient surdévelopper d'autres formes de communication (le langage, l'affect, etc.). Par peur de la rupture, par crainte de l'incompréhension, des malentendus, ils cherchent coûte que coûte à maintenir l'échange, à préserver l'équilibre relationnel. Mais les disparités des pratiques verbales et les inégalités face à la maîtrise de la langue écrite font de l'usage de la plateforme numérique un outil inégalement utilisé. A cette réserve, nous ajouterons celle de J. Deceuninck (2007) qui s'interroge sur le développement de ces échanges personnalisés via le numérique du point de vue du temps de travail et de sa reconnaissance institutionnelle. Construire et accompagner la connaissance par l'échange, via le numérique, pose la question de l'engagement et de ses limites, à moins que cela ne soit la question de tout accompagnement.

BIBLIOGRAPHIE

- Anis, J. (2000). "L'écrit des conversations électroniques de l'Internet". In "ordinateurs et textes : une nouvelle culture". Revue *Le français aujourd'hui*, n°129, mars 2000, p. 59-69.
- Beauvais, M. (2004). "Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement". In *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, Savoirs, Revue internationale de Recherches en éducation et formation des adultes. Paris, France : L'Harmattan.
- Choplin, H. et Hotte, R. (2004). "Enigmes de la relation pédagogique à distance" *Distances et savoirs*, vol2, 2-3. Paris, France : Cned, Lavoisier.
- Crigon, J., Guigue, M. (2006). "Ecriture et professionnalisation". *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 117-169.
- Develotte, C. et Mangenot F. (2004). "Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif". In : *Distances et savoirs*, N°2-3/2004. Paris, France : Cned, Lavoisier, p. 309-333.
- 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, n° spécial Université Charles de Gaulle Lille 3, Lille, France, p. 173-192.
- Frenette, M. (2005). "L'appropriation d'internet par des étudiants universitaires : quels sens pour de nouvelles pratiques ?". In *Internet, une utopie limitée*. Laval, France : Les presses Universitaires Laval.
- Fichez E., Varga R., (2006). Plateforme collaborative "postnuke" : dynamique de co-construction. In *Actes du colloque Jocair 2006 "Premières Journées Communication et apprentissage instrumentés en Réseau"*. Amiens, France, 6-7 juillet, p. 27-51.
- Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris, France : Seuil.
- Gilly M, Roux J.P., Trognon A. (1999). "Eléments d'analyse interlocutoire". In *Apprendre dans l'interaction*. Nancy, France : Collection Langage-cognition-interaction. Presses universitaires de Nancy p. 69-94.
- Goffman E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, France : ed. de Minuit.
- Kerbrat Orecchioni.C. (1992). *Les interactions verbales*. Tome II, linguistique. Paris, France : Armand Colin.
- Leclercq, G. (2006). "Les écrits professionnels longs, un paysage contrasté. Rapport de stage et mémoire professionnel normes, usages et représentations". *Lidil revue de linguistique et de didactique des langues Université Stendhal de Grenoble*, n° 34, p. 10-30.
- Marcoccia M. (2005) "Communication électronique et rapport de places". In *Le*

rapport de place dans l'épistolaire. Besançon, France : Presse universitaire de Franche Comté.

Paul M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : l'Harmattan.

Oudart, A.C. et Verspieren, M. (2006). Le rôle des activités langagières dans un accompagnement à "distance". Colloque "Tutorat et accompagnement", organisé par l'IRTS-Aquitaine, l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Instruction Spécialisée, Santé et Social, et l'IUFM d'Aquitaine. 23/24 novembre 2006. Bordeaux.

Vygotski, L., (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.

Vion R. (1999). "Linguistique et communication verbale". In *Apprendre dans l'interaction*. (p. 41-69). Nancy, France : Presses universitaires de Nancy, Collection langage-cognition-interaction.

Winnicott D. (1969). "Objets transitionnels et phénomènes transitionnels". In *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (p. 109-125). Paris, France : Payot.