

## QUEL ACCOMPAGNEMENT POUR DES MEMOIRES A DISTANCE? DES ENSEIGNEMENTS POUR LA FORMATION DE PROFESSIONNELS FRANCOPHONES

JEAN-YVES BODERGAT\*

### RÉSUMÉ

*Comment surmonter les obstacles que génère la distance dans la direction de mémoires professionnels francophones formant à la recherche? Si la variation des procédures mises au point par neuf universitaires interviewés fait apparaître des conceptions divergentes de l'accompagnement, l'analyse des entretiens dégage des orientations pour une ingénierie de la formation à distance qui puisse créer de la présence cognitive.*

**Mots-clés:** accompagnement, mémoire professionnel, formation à distance, échanges numériques.

### ABSTRACT

#### *What kind of backing for distance written memoirs? Lessons for training Francophone professionals*

*How can we overcome the obstacles generated by distance in the direction of french professional memoirs used to develop research skills? If the variation of the processes devised by the nine interviewed academics shows divergent conceptions of the accompaniment, analysis of interviews provides guidance for remote training engineering that can create cognitive presence.*

**Keywords:** accompaniment, professional memoir, distance teaching, digital exchanges.

### TÓM TẮT

#### *Làm sao hướng dẫn từ xa các luận văn? Những suy nghĩ về việc đào tạo các chuyên gia Pháp ngữ*

*Làm sao để vượt qua những khó khăn trong việc hướng dẫn luận văn cao học nghiệp vụ từ xa cho những học viên Pháp ngữ đang làm nghiên cứu? Nếu quy trình hướng dẫn do 9 giảng viên đại học thực hiện cho thấy có những nhận định khác nhau về công việc hướng dẫn, thì việc phân tích các trao đổi với các giảng viên đại học này đã đề ra những định hướng trong việc xây dựng một công nghệ đào tạo từ xa có thể hỗ trợ học viên hoàn thành luận văn tại chỗ.*

**Từ khóa:** hướng dẫn, luận văn nghiệp vụ, đào tạo từ xa, trao đổi qua mạng.

---

\* Docteur, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, Université de Caen-Normandie, CERSE EA 965 ; Courriel: [jyves.bodergat@laposte.net](mailto:jyves.bodergat@laposte.net)

Avec l'introduction de la distance dans la direction de mémoires professionnels, les enseignants-chercheurs universitaires sont amenés à mettre au point des procédures de suivi pour compenser l'absence ou la rareté du présentiel, établir puis surtout maintenir la communication. Ils espèrent ainsi garantir la poursuite du travail et donner aux étudiants des chances raisonnables d'achever leur cursus, préoccupation encore plus vive lorsque la démarche de recherche exigée est inédite pour eux. Ces procédures sont-elles de l'ordre de l'aménagement de ce que l'universitaire fait en présentiel ? Les nécessités induites par la direction à distance et les difficultés progressivement rencontrées et gérées au fur et à mesure de leur identification conduisent-elles à des réorganisations plus conséquentes, voire à des attitudes nouvelles ?

Pour répondre à ces questions, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec neuf enseignants-chercheurs de sciences de l'éducation-engagés dans un master 2 d'ingénierie de la formation en langue française dans le cadre d'une formation déjà hybride en France et délocalisée depuis 2005 en Asie du Sud-est. Comment les enseignants-chercheurs prennent-ils en compte cette distance pour assurer une formation professionnalisante qui vise l'acquisition de compétences pour l'enseignement, la formation ou l'encadrement des enseignants de français et a pour vocation de donner une impulsion décisive au développement professionnel ?

## **1. Cadre contextuel, théorique et méthodologique**

### ***1.1. Une recherche sur une formation hybride : l'organisation du master***

Le master a été mis en place pour répondre aux demandes de responsables francophones de cette région sud asiatique : former des acteurs capables de comprendre et de conduire les transformations qu'ils jugent nécessaires pour l'avenir du français au niveau régional. Dans cette perspective, la formation a mis en place trois dispositifs majeurs : les sessions d'enseignement en présentiel, une plate-forme collaborative et une direction assurée pour le mémoire.

Les sessions d'enseignement sont au nombre de cinq, réparties sur 18 mois. Chacune est assurée par trois enseignants chercheurs français qui travaillent de concert sur une thématique propre à chaque session et qui collaborent dès la préparation en amont avec trois universitaires vietnamiennes. Les séances consistent d'une part en co-interventions conjuguant apports conceptuels et contextualisation, d'autre part en ateliers qui amènent les étudiants à mobiliser les concepts abordés pour analyser leur situation professionnelle. Les productions des Travaux Dirigés sont déposées sur la plate-forme universitaire Moodle.

Par la distance qu'il introduit à l'égard de l'action, le mémoire a pour fonction de transformer une question soulevée dans l'activité professionnelle en problème qu'il s'agit alors de poser puis de construire. Si un tel travail peut contribuer à la résolution du problème traité (changement de paradigme de la formation, conduite de projet, mobilisation du personnel ou des étudiants), il permet surtout au professionnel qui a su investir cet espace de cerner avec plus de justesse les mutations en cours dans

l'enseignement et la pratique du français et les chances de les accompagner dans le sens souhaité.

Les séances consacrées à la méthodologie du mémoire et au travail en petit groupe sur les sujets sont complétées, après les cours, de rencontres individuelles entre les enseignants-chercheurs présents et l'étudiant. Néanmoins, l'étudiant ne rencontrant son directeur qu'une ou deux fois, les échanges numériques sont prédominants. Comment alors penser l'accompagnement dans de telles conditions de rareté de l'échange direct et de la parole vive, qui semblent rendre plus difficile un ajustement réciproque des interlocuteurs ?

### **1.2. Comment conjuguer à distance accompagnement, guidage, guidance ?**

Dans la lignée des travaux conduits depuis une vingtaine d'années pour interroger le sens de l'accompagnement et sa configuration singulière, loin de désigner tout suivi, nous qualifions l'accompagnement comme une démarche seulement à l'œuvre « lorsque la dynamique de transformations en jeu dans un projet requiert une relation intersubjective avec une personne garante de la validité du processus » [Bodergat, 4]. Nous attribuons à ce concept trois dimensions : une *demande* de la part de l'accompagné pour être soutenu dans les transformations à opérer sur lui-même afin d'atteindre le but recherché (par exemple une autre manière d'enseigner le français), ensuite un *échange dialogique* supposant une confiance réciproque propice aux processus à activer, enfin des *ressources* propres à l'accompagnant habilité à juger de la manière de favoriser le trajet singulier de l'étudiant.

Avec de telles caractéristiques, cette démarche rencontre une double limite. D'abord, même en présentiel, elle ne recouvre pas nécessairement toutes les modalités de direction de mémoire. Au lieu de laisser l'étudiant chercher seul des références, le directeur peut juger préférable de le guider dans le champ qu'il maîtrise et lui *prescrire* tout autant les lectures qu'il estimera les plus utiles que les outils de recherche appropriés. Outre cette fonction de *guidage*, le directeur peut assumer celle de *guidance*, lorsqu'il veille aux *normes* du produit attendu par l'institution et fixe d'autorité des échéances intermédiaires pour garantir la bonne avancée du travail. Ensuite, la distance rend plus difficile d'assurer chacune de ces trois dimensions de l'accompagnement : comment s'assurer de la demande effective de la personne de s'engager dans la recherche (et pas seulement d'obtenir un diplôme) quand on la voit si peu ? Comment établir à distance une relation intersubjective ? Comment savoir ce qui convient à la personne à tel moment de son trajet, si le dialogue est différé ?

### **1.3. Méthodologie**

Nous avons conduit des entretiens semi-directifs auprès de neuf enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation qui interviennent dans ce master. Les entretiens, centrés sur la direction de mémoire, ont porté sur l'analyse des problèmes liés à la distance, sur le rôle des quelques rencontres en présentiel, sur les procédures alors mises au point, enfin sur les modifications quant à leur pédagogie d'universitaire que

cette expérience a pu induire. Chaque interviewé est désigné par une initiale retenue aléatoirement.

## 2. Résultats de l'enquête

### 2.1. Dysfonctionnements et écueils propres à la distance

#### 2.1.1. Les difficultés générées par la distance géographique

Tous les directeurs ont pu constater en neuf ans de suivi que la distance expose à des dysfonctionnements qui suscitent selon les cas perplexité, désarroi ou irritation.

Une première source de perplexité tient à la difficulté de cerner la personne : alors même que *L.* parle bien du distanciel, il se pose la question : « *Qui ai-je en face de moi ?* ». Et il estime qu'il est délicat de démêler ce qui relève d'un problème de langue, d'une question de posture ou de la dimension de la personnalité. Néanmoins, les principaux inconvénients repérés sont liés plus précisément à la gestion inconfortable de la « *double distance espace-temps* » (*J.*).

La discontinuité est le premier écueil. Elle tient à l'absence de réponse à un mail, soulignée avec insistance par plusieurs (*J., I., C., O., R., N., P.*). Même lorsque ce silence est interrompu, cette « *discontinuité* » complique la tâche car on oublie « *là où en est l'étudiant* » (*J.*). Et comme on ne rencontre pas l'étudiant régulièrement, à la différence de celui qu'on va voir en cours dans les jours qui suivent (*C.*), on ne sait pas si on doit le rappeler et on ne se dit pas « *tous les lundis qu'on doit le faire* » (*I.*), happé par toutes les tâches à assurer sur place. On adopte par la force des choses une attitude dilatoire, au risque de finir par négliger l'étudiant qui ne répond pas. D'où cette tendance, selon *V.*, de certains directeurs à penser d'abord aux problèmes qui les interpellent directement sur place.

Le deuxième écueil tient à une discordance : le directeur fait des suggestions qui lui demandent « *de la concentration* » et l'étudiant « *part sur tout autre chose* » (*J.*) ; il se dit alors « *dérouté* » ; ou encore il envoie un mail élaboré et l'étudiant ne répond pas, ce qui « *décourage* ». Une autre perturbation dans la relation tient à l'attitude de l'étudiant, qui, dès qu'il a envoyé un mail, « *exige qu'on lui réponde immédiatement* » (*J.*). Or il arrive qu'on ne soit pas disponible juste à ce moment-là, pris par des urgences : « *c'est irritant* », d'autant que l'étudiant peut se plaindre auprès de collègues, « *c'est assez envahissant, ça pèse, ça donne mauvaise conscience* » ;

L'examen méthodique des outils de recherche que met au point l'étudiant est plus difficile à conduire à distance. Le face-à-face permettrait d'ajuster suggestions et remarques critiques en fonction des réactions perceptibles de son interlocuteur. Les mails ne permettant pas « *de feed-back ni verbaux ni non verbaux* », *J.* se heurte à la difficulté « *de critiquer l'élaboration d'un questionnaire* ». C'est là où la distance culturelle est invoquée.

### 2.1.2. *Identification de malentendus d'ordre culturel*

Les directeurs pointent un malentendu sur le sens des remarques critiques qu'ils sont amenés à formuler. Ils les conçoivent comme des moyens de progresser (*P.*), les étudiants les prennent pour « *une critique personnelle de leur travail* » (*N.*), et le ressentent comme « *un désaveu* » (*J.*). *V.* éclaire cette réaction en précisant que cette production leur a coûté « *d'immenses efforts* » et *J.* reconnaît qu'elle se surajoute à une « *surcharge de travail énorme* » liée à leurs responsabilités professionnelles et autres activités rémunérées. Il est d'autant plus délicat d'apprécier la portée des remarques critiques adressées à l'étudiant que, pour *L.*, « *il faut attendre assez longtemps pour savoir à quoi tiennent les difficultés d'un étudiant : soit il n'arrive pas à se projeter dans un processus de recherche, soit il fait son mémoire pour répondre à l'attente de son clan* ».

Ces divergences entre les directeurs et leurs étudiants appellent un travail d'explicitation qui semble plus aisé en face à face. Permet-il pour autant de surmonter dans tous les cas les obstacles recensés ?

## 2.2. *Les pouvoirs du face-à-face et ses limites*

### 2.2.1. *Rôle du présentiel dans la relation directeur-étudiant*

Tous les interviewés estiment l'entretien en présentiel facilitateur au point d'apparaître indispensable mais sans pour autant qu'il s'avère décisif à chaque fois.

Tout d'abord, le face-à-face permet d'établir plus rapidement et dans de meilleures conditions la relation pédagogique, comme le souligne *R.* : « *quand on est uniquement dans les mails, il y a une proximité, une relation de confiance qui se construit avec beaucoup plus de difficultés, me semble-t-il* ». C'est ce que constate *C.* : « *moi je suis aussi sensible aux discussions qu'on peut avoir dans le fait de voir la personne mais je trouve que le fait de l'avoir vue favorise beaucoup parce que là tu as une personne concrète quoi ! Donc tu sais qu'il faut que tu l'aides, c'est toi son directeur donc je trouve que ça responsabilise beaucoup* ». À ce titre, la distance spatiale et temporelle fragilise cette expérience du face à face.

*J.* confirme les effets de l'échange en termes de « *meilleure compréhension de la part du directeur* ». *L.* abonde dans le même sens : « *c'est difficile de comprendre à qui on a affaire et quelles sont exactement les demandes tant qu'on ne les a pas vus* ». Il constate que la rencontre est « *un soulagement* » : l'étudiante « *a vu alors ; elle était heureuse de savoir ce qu'il fallait qu'elle fasse* ».

Un autre intérêt de l'échange est sa fonction « dialogique », qu'a soulignée Denoyel : « Le dialogue stimule les pensées réciproques, donc la réflexion interne (autoréflexivité) qui est elle-même dialogique » [5, p. 157]. C'est au cours d'une discussion informelle, après l'entretien proprement dit, que *I.* a pensé à une démarche comparative prenant appui sur un ouvrage qui est soudain apparu tout à fait approprié : « *Si on n'avait pas eu cette conversation-là, c'était introuvable, absolument*

*introuvable. Par chance on s'est vu assez tôt sinon c'était cuit il est écrasé par le travail* ». Un autre constate que dans la discussion, tel mot fait soudain penser à une idée ou à une référence : « *moi je reste quand même persuadé que le présentiel justement dans la qualité de la réaction est plus performant parce que au gré de l'échange que tu as, toc il peut te revenir une référence* » (O.). Il privilégie l'oral car, dans une réponse à un mail, il est « *obligé de réagir à un texte qui est contraint* », alors « *que dans l'échange comme ça, justement tu n'es pas dans une obligation de produire donc [...], j'ai peut-être probablement l'esprit plus libre et disponible quand je suis en présentiel* ».

Le face-à-face apparaît aussi à contrecoup nécessaire pour que la personne ne s'enferme pas dans son idée fixe de départ. Ainsi une étudiante ne jurait dès le début que par le nuage Google (qui offre une panoplie de logiciels directement consultables sans avoir à les télécharger) : le directeur, malgré ses appels insistants par mails à la distanciation critique, a vu arriver à la soutenance une personne qui tenait exactement le même discours qu'au début. Une fois le processus enclenché, le présentiel rend possibles « *des corrections de trajectoire, des reformulations* » (J.). Cette « *situation d'interaction est extrêmement riche : on travaille ensemble sur le même matériau, on montre comment procéder, par exemple pour l'analyse thématique de contenu ou la reprise de questionnaires* » (L.). Pourtant, la rencontre en direct, à elle seule, ne permet pas dans tous les cas un vrai départ.

### 2.2.2. *L'illusion de la parole vive : limites du face-à-face*

Le face-à-face n'est pas magique (P.) : il suppose pour être efficace un écrit préalable. L'un des effets espérés du face-à-face est d'assurer le déclic. Interrogé sur ce terme, L. estime qu'il se produit lorsqu'on se dit : « *il est sur les rails* ». Il le repère à un changement de ton, à une détermination nouvelle. Or le face-à-face ne le déclenche pas toujours. Ainsi la rencontre de O. avec deux formatrices, très impliquées sur le terrain, a permis à l'une de se distancier et de rentrer dans une démarche de recherche alors que le mémoire de l'autre « *est resté très très militant, c'est pas ce qu'on attend d'un mémoire de recherche* ».

Ne comptant pas sur les rares rencontres en présentiel, quelles procédures les enseignants-chercheurs ont-ils alors mises au point pour surmonter les difficultés jugées récurrentes de la formation à distance ?

## 2.3. *Fonction, variation et conditions d'efficience des procédures mises au point*

### 2.3.1. *Le guidage initial : degrés variables d'explications*

Une fois le sujet choisi par l'étudiant, le directeur de mémoire est désigné. Tous vont s'enquérir des articles à conseiller sur le thème, plusieurs vont naviguer sur Internet, pour découvrir ou redécouvrir des articles, puis les sélectionnent et les envoient. À partir de là, les divergences apparaissent nettement entre trois attitudes.

Certains s'abstiennent délibérément d'explications sur les articles sélectionnés,

comme *J.* qui indique seulement : « voilà ce qu'il faut lire ». *L.* désigne ce choix *a priori* d'articles comme une « communication d'ordi à ordi, sans négociation ». Il précise qu'il lit ou relit les articles qu'il estime pertinents pour la question et accessibles pour l'étudiant. *C.* consacre beaucoup de temps aux indications de lectures initiales mais évite de faire « des topos » sur l'article recommandé.

*I.* partage cette attitude car il craint sinon d'imposer ses propres expressions mais il opère quant à lui des coupures dans les articles et souligne les passages utiles. Il confronte ainsi directement l'étudiant au texte tout en le lui rendant plus accessible.

À l'inverse, les autres donnent des éclairages sur les articles et sur les notions décisives pour le sujet, signalent des points à reprendre et utiliser.

### 2.3.2. Une guidance résolument plus marquée pour certains

Les mêmes qui renforcent le guidage initial fixent aussi davantage les modalités et le rythme du travail. Ils mettent en place « un cadrage structurant » (*P.*), avec un échéancier quant à l'envoi de productions intermédiaires, donnant lieu à des allers retours qui amènent l'étudiant à retravailler son texte en fonction des remarques émises. Cet « encadrement pédagogique » consiste pour *R.* à « établir une relation pédagogique classique » fondée sur la confiance puis à contractualiser « un cahier des charges ». Si pour tous ces directeurs, ce cadrage initial répond à un triple souci de progressivité, d'ajustement et d'engagement de l'étudiant, les autres insistent eux aussi sur la progression de l'étudiant. À quoi tiennent alors de telles divergences ?

### 2.3.3. Pour favoriser l'accompagnement : laisser advenir ou prendre les devants ?

Au-delà de procédures variables, des conceptions divergentes de la direction de mémoire sont en jeu. Ceux qui se méfient des commentaires initiaux veillent bien au respect des prescriptions fournies à l'ensemble des étudiants mais n'exigent pas un cahier des charges plus détaillé. Ils attendent que l'étudiant se manifeste alors que les autres « prennent les devants », en relançant l'étudiant si nécessaire. En reprenant la distinction de Quintin [10], nous dirons que les premiers sont « réactifs » et les seconds « pro-actifs ». Les premiers attendent pour s'assurer que « l'étudiant est prêt à réfléchir » (*J.*). S'il y a « une vraie envie », alors le directeur peut faire entrer l'étudiant « dans un processus de stimulation, l'inciter à aller plus loin » (*id.*). De même, *C.* privilégie la maïeutique et parie sur la durée propre à tout processus de réflexion : quand l'étudiant pose une question, elle diffère la réponse car « en posant des questions à autrui, on se les pose en fait à soi et la réponse, on va peut-être l'avoir en réfléchissant ».

Le premier groupe inscrit aussitôt la relation sous le signe de l'accompagnement. *C.* limite le guidage et récuse ce qu'elle tient pour de l'assistance : elle « ne tient pas la main ». *J.* se méfie « du renforcement pédagogique », auquel il impute un effet contre-productif car il « n'invite pas à un travail intellectuel ». Le second groupe, en revanche, renforce dans un premier temps le guidage et la guidance qu'il juge

nécessaires pour favoriser l'engagement de l'étudiant. Ces procédures et postures divergentes sont pourtant, aux yeux des acteurs, au service d'un objectif qu'ils déclarent commun.

#### 2.3.4. *Une visée commune : faire comprendre les enjeux pour le français d'une formation à et par la recherche*

La préoccupation de tous les directeurs est que les étudiants « *pigent les enjeux* » (L.), à savoir se doter d'outils d'analyse permettant de comprendre ce qui fait problème dans une situation professionnelle et d'identifier les conditions d'une transformation. S'ils saisissent ces enjeux, « *alors ça leur est d'une grande utilité* » (V.) pour leur métier. Il s'agit alors d'établir des interactions entre le directeur et l'étudiant sur le traitement du problème lui-même. Qu'est-ce que nous apprennent alors les entretiens pour que cette « présence à distance en e-learning », selon l'expression de Jézégou [8], soit assurée ?

### 3. **Le défi de l'ingénierie de formation à distance : assurer la présence cognitive**

Parmi les conditions qui favorisent une formation professionnalisante à distance, nous en retiendrons trois d'ampleur inégale qui correspondent à trois des quatre moments de l'ingénierie de formation que rappelle Ardouin [1, p. 62-66] : l'une renvoie à la phase « conduire », la seconde à la phase « concevoir », la troisième à la phase « analyser ».

#### 3.1. **« Conduire » : prendre en compte des polarisations différentes quant à l'engagement**

Tous les directeurs estiment que l'efficacité des procédures tient à leur propre implication. Mais comme celle-ci relève de raisons différentes, il peut être judicieux pour l'ingénierie de formation d'en identifier les ressorts différenciés pour opérer le choix des sujets attribués à chacun.

Ainsi, certains voient leur implication facilitée par la correspondance entre le sujet traité et leurs propres thématiques de recherche (C.). Pour d'autres, c'est l'orientation donnée au travail par l'étudiant qui les intéresse plus particulièrement. Dans ce registre, ce qui compte pour I., c'est que le sujet choisi apporte une réelle intelligibilité des situations de travail. Quant à J., il ne s'estime vraiment mobilisé que si « *l'étudiant veut réfléchir sur sa trajectoire, en comprendre les déterminants biographiques et sociologiques* », dépassant « *le seul objectif d'un travail "honnête" pour entreprendre un vrai travail intellectuel [...] : une vraie recherche pour de vrais enjeux* ».

D'autres mettent l'accent sur la démarche même d'accompagnement. C'est ce qu'exprime L.: « *L'implication, c'est aider quelqu'un à aller au bout de ce qu'il fait et de ce qu'il pense, moi, c'est ça qui m'intéresse* » mais il y voit un défi : « *Cette personne-là, est-ce que je suis capable de l'amener à peu près au mieux qu'elle pourrait ? C'est ça* ». Dans le même registre V., P. et O. évoquent dans les mêmes



termes « *l'intérêt pour eux, le souci de les faire aboutir* ». P. souligne à propos des échanges avec l'étudiant et de ses progrès : « *ça me plaît* », alors que V., laissant entendre qu'elle ne retrouve pas chez tous « *cette implication personnelle, ce souci de l'autre* », ajoute : « *Il y a aussi je pense une question d'éthique, aussi on se voit confier un étudiant et on se dit qu'on n'a pas le droit de le laisser tomber* ». Estimant qu'attribuer les directions de mémoire en fonction du sujet choisi ou du profil supposé de l'étudiant n'était pas suffisant pour conduire chacun au terme de son parcours, V. a développé la fonction de tutorat.

### 3.2. « *Concevoir* » : *instituer le tutorat*

Nous avons vu que certains directeurs conditionnent leur engagement à la possibilité d'un réel accompagnement dès le début. Or les étudiants de ce master rencontrent une double difficulté initiale : ils n'ont pas été formés au préalable aux concepts des sciences humaines et à la méthodologie de la recherche et ils doivent écrire dans une langue étrangère. L'absence d'un guidage et d'une guidance renforcés au départ peut faire problème pour nombre d'entre eux, ce qui justifie une médiation entre le directeur et l'étudiant. Un tutorat assure alors une plus grande proximité pour l'étudiant et lui permet de faire part de difficultés qu'il n'osera pas toujours partager avec son directeur. C'est ce qu'a constaté V., qui a endossé un rôle de médiatrice qui est apparu tout à fait indispensable, confirmant en cela les études sur le tutorat, notamment celles regroupées dans *Le tutorat en formation à distance* [6], l'ouvrage qui montre justement à partir du rôle du tutorat que la question même de la distance doit être repensée.

### 3.3. « *Analyser* » : *repenser la question de la distance*

On opère souvent une focalisation sur l'absence du face-à-face. Pourtant, la distance en formation n'est pas seulement géographique, ce que souligne Bernard : « La question de la distance est bien antérieure aux apports et usages [de ces technologies]. L'oublier, c'est conférer à certains aspects de la distance un poids exagéré et par ailleurs, minimiser d'autres aspects de la pluralité de la distance » [2]. La distance comporte en effet d'autres dimensions qui peuvent être plus importantes en présentiel, selon les dispositifs mis en place : distance enseignant-enseigné, qui peut être maximale en cours magistral, ou encore distance aux codes, qui provoque l'échec d'étudiants de master en présentiel, lorsqu'elle tient à la méconnaissance d'un nouveau contrat « pour une bonne part de l'ordre de l'implicite » comme l'a montré Gérard [7, p. 9] : l'étudiant attend pour travailler des directives que l'enseignant se refuse à donner, postulant l'autonomie avec l'entrée en master. La réflexion sur la distance géographique sert alors de révélateur des difficultés de tout processus de formation, comme le note Lewandowski : « l'un des grands mérites du e-learning réside dans le fait qu'il relance les travaux et réflexions sur les processus cognitifs, les méthodes d'enseignement, l'organisation et l'architecture des dispositifs de formation » [8, p. 180].

Lorsqu'une telle réflexion est conduite, elle aboutit à des évolutions significatives, mais selon O., à la condition que l'accompagnement proprement dit soit pris au sérieux. De tels changements induits par la distance autorisent à affirmer avec V. que « *la figure de l'enseignant universitaire traditionnel, c'est plutôt révolu, au moins pour le master professionnel* ». Le rôle de l'universitaire va être alors moins d'exposer des connaissances que d'inciter l'étudiant à mobiliser les concepts qui lui permettront de construire son problème [Bodergat, 2].

#### 4. Conclusion

L'inscription dans la durée de cette expérience de direction de mémoire et l'analyse qu'en proposent les enseignants-chercheurs engagés confirment la possibilité d'une formation à distance de type artisanal, au sens où elle est adaptée à chaque étudiant et construite avec lui. Les interactions indispensables pour l'apprentissage des outils et concepts de la recherche peuvent s'établir sur un empan spatio-temporel large afin que les étudiants prennent la mesure des enjeux et défis qui se posent à l'enseignement du français et dégagent des pistes d'action. Si ce but partagé par tous les directeurs n'efface pas des différenciations liées à des conceptions et des dispositions plus fondamentales, il appartient à l'ingénierie de la formation à distance de mettre au point des procédures et dispositifs communs afin d'assurer la présence cognitive.

#### BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ardouin T. (2015), Construire des formations professionnalisantes : une nécessaire démarche d'ingénierie, In J.-Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeacq, *Des professionnalités sous tension : reconstructions, transactions et formations dans les métiers de l'humain*. (p. 61-77), Bruxelles : de Boeck supérieur.
2. Bernard M. (1999), *Penser la mise à distance en formation*, Paris, France : L'Harmattan.
3. Bodergat J.-Y. (2005), La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants, *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, n° 2, p. 27-48.
4. Bodergat J.-Y. (2014), Les échanges numériques dans la direction des mémoires à distance : compensation ou levier de transformation ? Dans T. Karsenti, M. Coulibaly, C. Depover, J.-L. Fauget, R.-P Garry, V. Komis, D. Moukkadam, B.F. Ngoy Bitambile, C. Petrovici, N. Quang Thuan, L. Russbach, *La francophonie en question*, RIFEFF, Montréal (Canada).
5. Denoyel N. (2007), Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique, In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.- Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (p. 149-160), Paris : PUF.
6. Depover C., De Lièvre B., Peraya D., Quintin J.-J. & Jaillet A. (Eds) (2011), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles : De Boeck.

7. Gérard L. (2007), Pratiques d'accompagnement en contexte de formation universitaire : étude de la relation pédagogique de direction de mémoire, *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, 2007.
8. Jézégou A. (2010), Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés, *Distances et savoirs*, 8, p. 257-274.
9. Lewandowski J. C. (2003), *Regards croisés sur les nouvelles façons de former : le e-learning, enjeux et outils ?* Paris, France : Éd. d'Organisation.
10. Quintin J. J. (2011), L'efficacité des modèles d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relational des groupes restreints, In C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin & A. Jaillet (Eds), *Le tutorat en formation à distance* (p. 61-86), Bruxelles : De Boeck.

(Reçu: 15/8/2016; Révisé: 15/10/2016; Accepté: 12/11/2016)