

Marie-José Gremmo et Laetitia Gérard

Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Marie-José Gremmo et Laetitia Gérard, « Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire », *Recherche et formation* [En ligne], 59 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 03 janvier 2013. URL : <http://rechercheformation.revues.org/621>

Éditeur : ENS Editions

<http://rechercheformation.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rechercheformation.revues.org/621>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

© Tous droits réservés

ACCOMPAGNER LES APPRENTIS-CHERCHEURS JEUX ET ENJEUX DE LA DIRECTION DE MÉMOIRE

MARIE-JOSÉ GREMMO*, LAETITIA GÉRARD*

Résumé Cet article s'intéresse à certains des enjeux de la direction de mémoire, tant pour la réussite au Master que pour la formation à la recherche, par une comparaison entre les visions des étudiants et des directeurs, appuyée sur des données qualitatives issues d'entretiens. Les auteures proposent une schématisation du rapport formatif en trois dimensions, scientifique, relationnelle et institutionnelle. Elles montrent que le décalage entre étudiants et directeurs se situe de manière différenciée sur les trois dimensions et sur certains aspects du travail de recherche, et met en tension le rôle du directeur entre soutien et critique, implication et non-intervention.

Mots clés : direction de mémoire, autoformation, formation à la recherche.

43

Dans le système universitaire français, le diplôme du Master Recherche est le premier diplôme auquel est attribué explicitement l'objectif de formation à la recherche. Cette formation à la recherche est principalement une formation par l'expérience : l'étudiant se forme à la recherche par la recherche, via un travail de recherche individuel qui donne lieu à la rédaction et la soutenance d'un mémoire de recherche. Certes, une partie de la formation de Master reste en continuité avec ce que l'étudiant a connu dans ses études antérieures, sous forme d'enseignements de facture plus « classique », où l'étudiant continue à pratiquer son « métier d'étudiant » (Coulon, 1997). En revanche, la seconde partie de la formation, qui vise à l'élaboration du mémoire de recherche, repose sur des bases pédagogiques différentes, qui envisagent le rôle de

* - Marie-José Gremmo, Laetitia Gérard, université Nancy 2 (LISEC-Lorraine).
Marie-Jose.Gremmo@univ-nancy2.fr
laetitia.gerard@univ-nancy2.fr ; gerard.laetitia@gmail.com

l'étudiant comme celui d'un *apprenti chercheur*. Cette formation à la recherche par la recherche se rapproche de la formation par alternance, notamment par l'alternance organisée entre temps d'expérience de l'activité de recherche, et temps d'analyse de cette activité encadrée par le « professionnel expérimenté » qu'est le directeur de mémoire. Mais elle se rapproche également de l'autoformation institutionnelle, par le rôle décisionnel qui est attribué à l'étudiant *apprenti-chercheur*, et la relation duale qui s'établit entre lui et son directeur de mémoire.

Cet article se propose de mettre en évidence certains des enjeux qui se jouent, dans la formation à la recherche par la recherche proposée au niveau du Master, par l'introduction de modalités formatives souvent nouvelles pour l'étudiant. L'analyse proposée s'inscrit dans le cadre des travaux actuels autour de l'accompagnement en formation, qui cherchent à préciser les contours de l'activité de « médiation pédagogique » qui se développe dans de nombreux dispositifs de formation individualisée. Elle s'appuie sur des données issues d'un travail doctoral qui sera soutenu au cours de l'année 2008.

Les nouvelles modalités de formation pour l'élaboration du mémoire de recherche

Dans le cadre, commun à tous les Masters, d'une recherche individuelle aboutissant à la rédaction et à la soutenance d'un mémoire, les étudiants « masterants » sont placés dans un cadre formatif spécifique, dont ils n'ont, pour la majeure partie d'entre eux, jamais fait l'expérience. En effet, les éléments fondamentaux de la relation pédagogique pour la réalisation du Master Recherche sont les suivants :

- il y a constitution d'un « binôme scientifique » directeur-étudiant (1) et mise en place d'une relation pédagogique duale basée sur des critères scientifiques et se déroulant sur une durée longue (de 10 à 12 mois au minimum) ;
- l'étudiant a un pouvoir décisionnel important, tant dans le choix du sujet et du directeur que dans les modalités de travail ;
- il a aussi une initiative forte pour l'organisation des rencontres du « binôme scientifique » : aucun emploi du temps n'est pré-fixé, et aucun contenu n'est pré-programmé ;
- la dimension individualisée des contacts occupe une part importante dans la formation : l'étudiant étant ainsi privé des contacts avec un groupe de condisciples

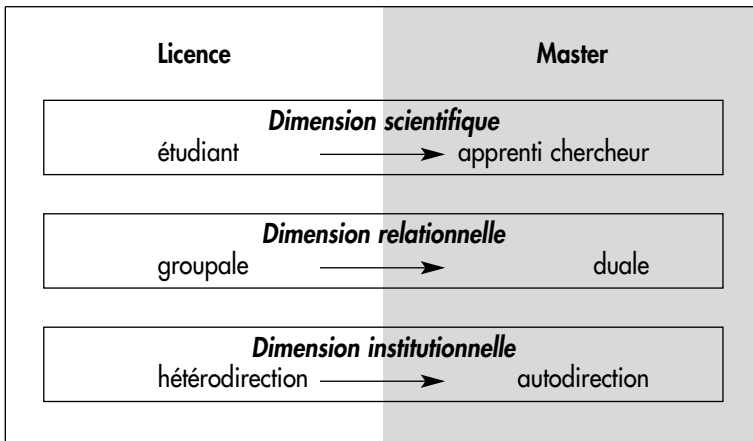
1 - Dans cet article, pour plus de facilité, seules les formes masculines « directeur » et « étudiant » seront utilisées. Il est bien évident que ce choix sous-entend que les personnes concernées sont tout autant des hommes que des femmes.

dont il avait l'habitude, l'individualisation de la formation passe, pour lui, par une perte des repères « collectifs » ;

- le directeur joue deux rôles : il prend en charge un rôle de formateur/accompagnateur beaucoup moins classique et statutaire que celui d'un enseignant, tout en conservant un rôle d'évaluateur, habituellement lié au rôle de l'enseignant. Pour son rôle de formateur, sa dimension de chercheur a une grande importance. Comme nous l'avons suggéré plus haut, la formation à la recherche peut ainsi être considérée comme une professionnalisation, où l'étudiant apprend, au contact d'un professionnel, un *métier*, celui de *chercheur*.

Nous proposons de schématiser l'évolution de la relation formative entre la Licence et le Master autour de trois dimensions (cf. figure 1) (2) :

- une dimension *scientifique*, qui fait référence à la formation à la recherche scientifique, centrale au diplôme ;
- une dimension *relationnelle*, pour prendre en compte l'individualisation du rapport formatif, mais aussi sa transformation en termes de hiérarchisation ;
- une dimension *institutionnelle*, pour rendre compte des modalités formatives proposées par l'institution universitaire à l'étudiant, et dont on a vu qu'elles placent l'étudiant en situation d'autodirection.



45

Figure 1. Le passage de la Licence au Master

2 - Adapté de L. Gérard, 2007.

Le schéma rend aussi compte d'une double temporalité : l'entrée en Master, et plus précisément, la mise en place de son travail de recherche, représente pour l'étudiant une *rupture* brutale avec les modalités formatives auxquelles il était accoutumé en Licence. Il lui faut alors *s'adapter* aux nouvelles caractéristiques des trois dimensions de la relation formative, et ce, dans le temps qui lui est imparti institutionnellement pour la préparation de son diplôme. Le rôle de son directeur est, entre autres, d'aider et d'accompagner cette adaptation.

Le travail doctoral sur lequel s'appuie cet article vise à mettre en évidence les facteurs qui permettent à un étudiant de se *familiariser* (3) avec réussite à cette nouvelle situation formative. Pour cet article, nous nous intéressons plus spécifiquement aux éléments qui concernent la relation pédagogique autour de la direction du mémoire, en cherchant à montrer ce qui se joue, dans cette relation d'accompagnement, en termes de développement d'une compétence « professionnalisante ».

Les données sur lesquelles il s'appuie sont issues d'entretiens semi-directifs menés auprès de 23 directeurs de mémoire et de 22 étudiants de Master 2 Recherche en Sciences de l'éducation, dont 18 binômes étudiant/directeur, réalisés dans 8 universités françaises (4). Les critères de catégorisation retenus ont été, pour les directeurs, le statut universitaire, le sexe et le nombre d'années d'expérience de direction, et pour les étudiants, le sexe et le type de parcours (formation initiale ou continue). Pour les Sciences de l'éducation, les directeurs interviewés se répartissent ainsi : huit femmes, parmi lesquelles six professeures et quinze hommes, parmi lesquels onze professeurs. Sur l'ensemble des vingt-trois directeurs, seuls trois directeurs ont moins de cinq ans d'expérience, et cinq ont plus de dix ans d'expérience. On remarque que la majorité des directeurs interrogés sont des professeurs de sexe masculin (11), alors que les maîtres de conférences femmes sont en minorité (2). La majorité des directeurs de mémoire, soit quinze d'entre eux, ont une expérience de six à dix ans dans la direction de mémoire universitaire.

Parmi les vingt-deux étudiants, il y a douze femmes et dix hommes. Quinze d'entre eux sont en formation initiale et sept relèvent de la formation continue.

3 - La *familiarisation* est un terme emprunté à L. Gérard (2007, 2008) qui définit la maîtrise de l'étudiant de son nouveau contrat *d'accompagnement* qui est introduit dans la relation de direction de mémoire.

4 - L'échantillon choisi pour le travail doctoral se compose de 26 directeurs de mémoire et de 27 étudiants de Master 2 Recherche (dont 20 binômes), dans le domaine des Sciences humaines et sociales (Psychologie, Sociologie et Sciences de l'éducation), réalisés dans 8 universités françaises. Les 20 binômes ont été interrogés une première fois en milieu d'année et une seconde fois après la soutenance du mémoire.

Deux ensembles d'entretiens ont été réalisés : une première série sur une période de trois mois de mars à mai, en milieu d'année de Master 2. À cette période, les étudiants ont fait l'expérience de leur direction et en comprennent suffisamment le fonctionnement pour pouvoir en discuter. La seconde série d'entretiens a été effectuée de septembre à novembre de la même année, c'est-à-dire soit après la soutenance de l'étudiant ou soit après son abandon du diplôme. L'objectif des seconds entretiens visait à mettre en évidence la perception de l'évolution de la direction de mémoire en la rapportant à la réussite ou l'échec de l'étudiant. Tous les entretiens ont été transcrits et les données langagières ont été traitées à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives Nvivo 7 (5), qui permet de découper les données en termes d'analyse de contenu. Pour notre étude, plusieurs thématiques ont été définies et des sous-catégorisations ont été opérées. Ainsi, l'une des thématiques portait sur l'aide scientifique apportée par le directeur de recherche. Cette thématique a été segmentée en cinq sous-catégories : aide conceptuelle, aide méthodologique, aide rédactionnelle, aide organisationnelle, la dernière sous-catégorie regroupant les autres types d'aide (administrative, matérielle, etc.). Une autre thématique relative à la relation interpersonnelle entretenue entre le directeur et son étudiant a été décomposée de la manière suivante : proximité/distance relationnelle, tutoiement/vouvoiement, présence/absence de conversations extra-mémoire et présence/absence de soutien psychologique.

Le « jeu » entre les trois dimensions du « nouveau » dispositif formatif

47

La rupture avec le connu de l'étudiant se situe sur les trois dimensions que nous avons définies. On constate que l'enjeu de l'adaptation porte notamment sur la manière dont directeur et étudiant d'un binôme vont pouvoir « harmoniser » leur conception du rapport entre ces trois dimensions dans leur relation formative.

Pour l'ensemble des directeurs, la dimension scientifique est l'élément fondamental qui établit les bases du travail « en binôme ». Ils se placent très clairement dans un rapport où leur expertise de recherche est le critère déterminant pour qu'ils acceptent la mise en place d'un « binôme scientifique ». L'analyse des données montre qu'ils pensent d'ailleurs être choisis par un étudiant en fonction de leur « champ scientifique » : « *C'est souvent l'étudiant qui, en fonction des domaines de recherche des chercheurs des enseignants, va s'orienter vers tel ou tel directeur de mémoire* » : selon eux, c'est au champ scientifique qu'ils représentent et non à leur « personne », que l'étudiant doit porter intérêt pour parvenir à la réussite.

5 - <http://www.qsrinternational.com>

Or, pour les étudiants, la dimension relationnelle a une forte importance. L'aspect scientifique revient fréquemment dans le discours des étudiants interrogés, mais il est toujours combiné avec d'autres critères, et ne contribue pas à lui seul au choix du directeur. C'est ainsi que les « qualités » relationnelles qu'ils prêtent au directeur pressenti sont très valorisées par les étudiants dans leurs critères de sélection. Deux d'entre eux abordent l'absence de cette dimension relationnelle comme un critère exclu, et ce, malgré la compétence scientifique du chercheur : « *Si j'avais voulu faire [ce] sujet avec que des gens que j'appréciais pas, je l'aurais pas fait, ça c'est évident* ». C'est notamment le cas de beaucoup d'étudiants en formation initiale qui souhaitent que s'établisse, au-delà d'une relation professionnelle, un rapport « *chaleureux* », et « *amical* » avec leur directeur « *même si un jour on ne travaille plus ensemble j'espère qu'on sera amis* », « *c'est un ami, pour lâcher le mot, je le considère comme ça* ».

Le décalage entre la vision des étudiants et celle des directeurs est complexifié par la situation d'autodirection dans laquelle se trouve placé l'étudiant dès le début de ses démarches pour son mémoire. Cette troisième dimension, que nous avons qualifiée d'institutionnelle, constitue elle aussi une source d'ambiguïté : la prise de responsabilité qu'elle implique pour l'étudiant est souvent mal comprise par les étudiants, notamment parce que les directeurs ne l'explicitent que très rarement. Or, cette dimension d'autodirection fait de la direction de mémoire une relation pédagogique qui relève de la médiation formative d'autoformation (Gremmo, 2006), notamment par son caractère non décisionnel, son ancrage dans une expertise spécifique et l'accent mis sur le développement d'une compétence d'apprentissage. Les recherches sur ce type de médiation pédagogique (Carré, Tetard, 2000 ; Ciekanski 2005 ; Gremmo, 2006) ont montré l'importance d'en expliciter les éléments auprès de l'apprenant.

48

Zones de tension

La détermination du sujet

Le passage à l'autodirection implique très souvent que l'étudiant détermine lui-même son sujet de recherche, avec l'aide et l'aval de son directeur de mémoire, et on voit que la plupart des directeurs se donnent comme rôle, en effet, d'aider l'étudiant à délimiter son objet de recherche puisque dix-sept d'entre eux l'abordent explicitement dans leur discours. Cette aide est liée à une analyse de la faisabilité du projet, qui doit être réalisable sur une année universitaire et correspondre aux attentes du laboratoire de recherche. Les directeurs envisagent un projet de recherche « *original, pertinent* », « *innovant* », présentant « *un intérêt scientifique* », et ils estiment que leur expertise scientifique est déterminante à cette étape, parce que les étudiants ne possèdent pas encore les connaissances scientifiques qui leur

permettraient de juger de la pertinence d'un sujet de recherche : « *Pour choisir un sujet il faut avoir de la culture, et les étudiants bien sûr ont une culture mais qui est quand même relativement limitée.* »

L'un des directeurs interrogés associe la délimitation d'un objet de recherche à un deuil : « *C'est accompagner un travail de deuil en montrant ce qu'il reste* » : l'étudiant doit faire le deuil de certaines pistes de recherche qu'il envisageait d'étudier, ce qui implique souvent de faire le deuil d'une partie de ses ambitions personnelles pour pouvoir s'inscrire dans le cadre institutionnel. Dans notre étude, ce deuil peut se révéler plus douloureux encore lorsque l'intervention du directeur se transforme en proposition de changement de sujet.

Qu'il s'agisse d'une délimitation ou d'une proposition de changement, l'aide apportée par le directeur de mémoire peut s'organiser de deux manières distinctes. Certains directeurs explicitent clairement à l'étudiant leurs critères, et paraissent ainsi se situer dans une position de « validation experte » des propositions de l'étudiant : « *Je lui dis ce qui me paraît faisable, ce qui me paraît pas faisable* ». Cette évaluation explicite de l'objet de recherche peut, cependant, être vécue par certains étudiants comme une imposition de la part du directeur, et faire apparaître des comportements de démotivation. La réaction négative s'accroît si l'étudiant envisage la « liberté de choix » que lui procure l'autodirection comme totale, et l'acceptation par le directeur comme « devant aller de soi » : l'étude montre le cas d'un étudiant qui avait commencé son travail de recherche avant l'accord de son directeur et qui s'est senti démuné lorsque celui-ci lui a « proposé » de changer de sujet : « *J'avais déjà fait mon recueil de données [...], il fallait que je change de sujet [...], du coup j'étais dépité* ».

49

D'autres directeurs, en revanche, agissent de manière plus implicite, et c'est par la discussion qu'ils tentent d'amener l'étudiant à découvrir par lui-même les problèmes de faisabilité, ou de scientificité de son projet de recherche : « *Il y a une discussion justement pour l'amener à préciser pourquoi il arrive là* ». Cette manière de faire vise sans doute à ce que l'étudiant se réoriente de lui-même, sans imposition de la part du directeur, vers un sujet qui pourrait l'intéresser tout autant. C'est alors à l'étudiant de décoder le discours du directeur et d'en comprendre les significations indirectes, ce qui peut être, là encore, vécu d'une manière négative, comme un manque d'intérêt vis-à-vis des choix personnels de l'étudiant et une priorité donnée aux intérêts du chercheur et/ou de son laboratoire : « *On [ne m'a pas dit d'abandonner ce sujet] mais on m'a dit que c'était ennuyeux.* »

La bibliographie

Selon le discours des directeurs, les étudiants éprouvent certaines difficultés à construire une bibliographie de qualité. Ces difficultés à constituer une bibliographie de qualité peuvent s'expliquer en termes de passage à l'autodirection : pendant la Licence, puisque c'est souvent l'enseignant qui fournit les bibliographies, l'étudiant n'a pas encore développé les compétences nécessaires à la sélection d'ouvrages. Pour les directeurs, les sources choisies par les étudiants manquent de scientificité et de pertinence : « *Il a du mal à sélectionner un texte qui est pertinent* », certains étudiants ont tendance à se cantonner à des « *lectures très limitées* » alors que d'autres, en revanche, deviennent des « *boulimiques livresques* » qui peinent à dépasser le stade de la référencement.

Cependant, huit directeurs mentionnent explicitement que la recherche bibliographique relève de la responsabilité de l'étudiant, sans doute pour leur permettre de développer une compétence qu'ils jugent centrale à l'activité de recherche. Un seul directeur d'ailleurs, fournit une bibliographie à l'étudiant lors de la première rencontre individuelle : « *Je considère que c'est à l'étudiant de faire ses recherches bibliographiques* » ; « *Moi, je ne suis pas une bibliothèque* ». Ils situent leur rôle dans l'apport d'une aide que nous pourrions qualifier d'aide bibliographique complémentaire. En d'autres termes, dix d'entre eux disent qu'ils ajoutent des références bibliographiques « *[qu'ils] connaissent* », en fonction de l'état d'avancement du travail de recherche de l'étudiant : « *Je mets des noms d'auteurs auxquels ils n'ont pas pensé* ». Cette aide complémentaire est liée à leur degré de compétence dans le domaine de recherche choisi par l'étudiant : plus le sujet retenu par l'étudiant est éloigné de la spécialité du directeur, moins ce dernier se donne le devoir de « *fournir une bibliographie* ».

50

Or, l'aide bibliographique correspond à l'une des attentes scientifiques les plus mentionnées par les étudiants. Ils s'attendent à être dirigés vers des lectures pertinentes, ou vers des lectures qui leur ouvriront des pistes de recherche. De ce fait, douze des vingt-deux étudiants interrogés se déclarent insatisfaits par l'aide bibliographique apportée par leur directeur. Les critiques se portent autant sur la quantité de références que sur leur qualité. Pour certains, les références bibliographiques fournies sont insuffisantes : « *Je suis pas sûre [d'avoir] été suffisamment aidée [...] au niveau de la bibliographie* », alors qu'à l'inverse, d'autres étudiants regrettent l'excès de références : « *Quatre feuilles de biblio à lire, là on a peur forcément* » ; « *Il déballe toute une carriole de références (sic)* ». De manière paradoxale, leur insatisfaction peut également venir de ce qu'ils jugent les références bibliographiques fournies comme manquant de pertinence, inaccessibles ou dépassées. En d'autres termes, beaucoup d'étudiants envisagent l'aide bibliographique qu'ils attendent de leur

directeur, non pas comme une aide complémentaire, mais comme un apport de solutions, un pré-requis à la réalisation de leur travail de recherche, une expertise « due » à leur inexpérience. Ils ne se situent donc absolument pas dans une vision de développement d'une compétence relevant d'une « professionnalisation ».

Ce sentiment d'insatisfaction (6), issu du décalage entre la perception que les directeurs se font du travail bibliographique et la perception que s'en font les étudiants, peut amener certains étudiants, si ce point d'achoppement ne réussit pas à être discuté lors des premières rencontres, à des abandons « rapides ».

Investissement et distanciation

Comme nous l'avons dit plus haut, le rôle du directeur de mémoire est d'accompagner le travail de recherche de l'étudiant, mais aussi d'évaluer la qualité de ce travail en tant que production d'une recherche qui doit permettre à ce dernier d'« entrer » dans la communauté scientifique. Les directeurs interrogés ont fait ainsi état des exigences qu'ils posent pour une évaluation positive du travail, dont certaines relèvent de l'acquisition de ce qu'on pourrait appeler une « posture de recherche ».

Ils mettent en avant l'importance de l'investissement affectif dont l'étudiant doit faire preuve pour son objet de recherche : deux d'entre eux parlent de « *curiosité scientifique* », d'autres même de « *passion* » : « *Je dis aux étudiants [d']essayer de travailler [sur] quelque chose qui [les] intéresse qui [les] passionne* ». Généralement les directeurs explicitent cette nécessité d'investissement à leurs étudiants en début d'année : pour eux, la recherche est une activité si difficile qu'en l'absence de cette motivation interne, elle devient « *vite ennuyeu[se]* », et ils veulent donc s'assurer que l'étudiant témoignera suffisamment d'intérêt à l'égard de son objet de recherche pour s'y investir sur la longue période qu'est l'année universitaire. On constate, en effet, à travers le discours des étudiants, que, pour certains d'entre eux, l'attrait pour leur sujet initial diminue avec le temps. Deux comportements principaux se dégagent alors : si certains étudiants décident de changer de sujet de recherche en cours d'année, d'autres s'empressent « *d'en finir* », ce qui peut être au détriment de la qualité de leur recherche : « *Comme je voulais absolument valider mon mémoire, j'ai dit [à mon directeur] je veux juste valider à 10 parce que [...] mon sujet de recherche ne m'intéresse plus et j'ai le sentiment d'avoir fait le tour* ». On note que ces comportements sont plus fréquents chez les étudiants en formation initiale, peut-être parce qu'ils ont des difficultés à évaluer leur degré d'intérêt pour un sujet.

6 - Qui est d'ailleurs exprimé à la fois par les directeurs et les étudiants.

À l'inverse, les étudiants en formation continue (7) (sept dans l'échantillon) sont beaucoup plus assurés dans le choix de leur thématique de recherche, car la plupart du temps, il s'agit d'une thématique liée à leurs préoccupations professionnelles. Ceci, en revanche, peut créer d'autres difficultés, et se répercuter sur la prise de distance nécessaire à tout travail de recherche. Or, l'objectivité du travail de recherche est également une compétence scientifique attendue par les directeurs de recherche, et les directeurs mentionnent justement la difficulté pour les étudiants en formation continue de se départir d'un certain « *militantisme pédagogique* » et de se situer « *dans la quête de solutions* », ou dans le « *message à faire passer* ». Les étudiants en formation initiale sont jugés, quant à eux, souvent « *englués* » dans leurs pré-supposés. Ils doivent apprendre à se détacher de leurs « *jugements personnels* », à remettre en cause « *leurs propres certitudes* », en évitant les « *propos normatifs* » et les « *discours simplistes* ».

La formation par la critique

Sept directeurs disent qu'ils se donnent pour rôle d'aider l'étudiant à réussir cette prise de distance fondamentale au travail de recherche, et ils le font principalement parce que nous pourrions appeler « une formation par la critique ». Comme neuf d'entre eux le soulignent, la critique est inhérente au travail de construction des connaissances dans le champ scientifique : « *Dans le milieu de la recherche on passe notre temps à nous critiquer* ». Ils envisagent aussi la critique en liaison avec leur rôle de formateur : « *Ça sert à rien un directeur si on ne peut pas dire les choses* ». Le dialogue critique constructif qui constitue pour eux la raison d'être des rencontres avec l'étudiant possède donc un double objectif : celui de situer l'apprenti-chercheur dans la situation professionnelle et celui de le faire progresser dans sa recherche présente. Lors des rencontres, l'activité de critique se réalise, à partir de l'activité de l'étudiant, soit à partir des comptes rendus oraux que l'étudiant en fait, soit sur la base de productions écrites, qui peuvent être à l'initiative de l'étudiant ou suggérées par l'enseignant.

Or, beaucoup d'étudiants vivent ce dialogue critique, non pas d'un point de vue scientifique et développemental, mais comme un rejet de toute leur personne. On peut alors dire que si, comme on vient de le voir, les directeurs situent le dialogue critique sur la dimension scientifique, certains étudiants le reçoivent, quant à eux, du point de vue relationnel : c'est, pour prendre des termes rogériens, la « *considération inconditionnelle positive* » qu'ils attendent de leur directeur qui est brutalement remise en cause. Ils supposaient un rapport « *amical* », et d'un ami on attend un soutien, non un rejet.

7 - En reprise d'études.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer en partie cette tension. Tout d'abord, le dialogue individualisé en face à face personnalise fortement le rapport formateur-apprenant. D'un autre côté, les étudiants n'ont pas souvent fait l'expérience d'une évaluation aussi précise, même formative : jusqu'en Licence, les critiques sont la plupart du temps notées sur la copie de l'étudiant, en fin de parcours, et certains étudiants, notamment les étudiants qui réussissent, n'en prennent jamais connaissance. Le dialogue critique que le travail de recherche instaure au niveau du Master, est fondé, même implicitement, sur une vision de l'erreur comme partie prenante de l'apprentissage, et de la discussion comme une confrontation experte et non plus comme une sanction. Supporter le sentiment d'incertitude (Tremblay, 2003) et la perte d'assurance que ceci implique est visiblement une capacité que certains étudiants n'ont pas encore développée à ce stade de leur parcours universitaire.

Cinq directeurs disent être très conscients de ce risque de « personnalisation » de la critique et réfléchissent alors à la manière de critiquer l'étudiant sans que celui-ci ne se sente « découragé », ni « blessé », voire « humilié ». Cela relève pour eux de la manière dont ils vont préparer et conduire l'entretien lors des rencontres : un directeur indique, par exemple, qu'il commence toujours les entretiens avec les éléments positifs, un autre attend le « bon moment » pour dire les choses et peut décider de surseoir à une critique qu'il jugerait trop déstabilisatrice pour l'étudiant.

Le soutien

Le contrepoids au « regard critique » indispensable à l'activité de la recherche et qui relève de la dimension scientifique, est le soutien fondamental à l'accompagnement formatif et qui relève à la fois de la dimension relationnelle et de la dimension institutionnelle. On constate que les directeurs distinguent deux types de soutien : le soutien *scientifique* et le soutien *psychologique*.

Le soutien *scientifique* fait l'unanimité auprès des directeurs, et onze d'entre eux considèrent qu'il est partie intégrante de leur rôle de directeur de mémoire : « J'essaie de leur expliquer par rapport à ma propre expérience qu'une recherche ça bouge tout le temps jusqu'à la fin [...], [les] rassurer que c'est normal que ça bouge ». Nombre d'entre eux considèrent d'ailleurs ce soutien scientifique comme un engagement moral qui découle directement de leur acceptation initiale de diriger l'étudiant dans sa recherche, une clause implicite du contrat qui lie directeur et étudiant une fois le binôme constitué. Le soutien scientifique permet de fournir un cadre dans lequel l'étudiant pourra mettre en œuvre sa faculté d'autodirection. Les formes de ce soutien sont variées : les directeurs interrogés mentionnent ainsi « donner des échéances » aux étudiants, ou « les stresser raisonnablement ». On voit que le directeur négocie en fait entre le caractère non décisionnel de la direction de mémoire et

l'expertise que lui donne son expérience de chercheur pour trouver, entre négociation et imposition, un mode de fonctionnement qui aidera au mieux l'étudiant à mener son travail de recherche à son terme. Les directeurs mettent cependant des limites à ce soutien, limites qui sont liées au degré d'investissement de l'étudiant dans sa propre recherche : beaucoup de directeurs ne s'y investissent qu'à cette condition : « *Je suis disponible s'il y a du grain à moudre* » ; « *Le problème du soutien c'est justement où aller dans le soutien sachant que quelque fois on soutient et c'est un soutien qui finalement est inutile parce que l'étudiant ne va pas participer, donc il y a aussi un principe d'économie de temps.* »

Les directeurs interrogés ont une approche plus différenciée du soutien *psychologique*. Six directeurs mentionnent qu'ils considèrent comme faisant partie intégrante de leur rôle : ils accompagnent ainsi les moments de *déstabilisation* (8) par lesquels passent les étudiants. En termes de dimension relationnelle, ils cherchent alors à trouver un équilibre entre une trop grande distance qui découlerait de l'absence de tout soutien psychologique, et une trop grande proximité relationnelle qu'un accompagnement « *emphatique* » pourrait impliquer : « *Il faut qu'il y ait la distance [mais] on ne peut pas s'empêcher d'avoir [des] affinités* », ; « *[il faut] bien doser* ». À l'opposé, quatre directeurs disent qu'ils rejettent totalement un quelconque apport de soutien psychologique dans leurs modalités de direction, parce que cela relève, selon eux, d'un « *maternage* » (9) qui ne correspond pas à la relation directeur-étudiant qu'ils envisagent. Pour eux, un tel soutien risquerait de créer une dépendance de l'étudiant envers son directeur de recherche, néfaste au développement de son autonomie de chercheur : « *Moi, mon principe est qu'il ne faut pas les mater trop, parce que s'ils ne sont pas capables de mener un DEA de façon autonome ils ne feront jamais de thèse, parce qu'il faut être encore plus autonome pour une thèse* ». Enfin, deux directeurs disent qu'ils ne soutiennent pas systématiquement l'ensemble de leurs étudiants. Dans ce cas, le soutien psychologique est plutôt envisagé comme une gratification offerte aux étudiants les plus impliqués dans leur travail de recherche : « *Quand je les sens très impliqués je le leur dis que [...] ça fait plaisir de travailler avec des gens comme ça [...]. C'est une gratification, on va dire enseignant-enfant que je leur renvoie, si je les sens pas impliqués [...] je reste sur une sorte de neutralité* ». Il est donc vu comme le résultat de l'engagement de l'étudiant dans sa recherche, et non comme une condition de sa mise en œuvre.

54

8 - En s'appuyant sur les travaux de A. Van Gennep (1909) sur les rites de passage et de A. Coulon (2005) sur les rites d'affiliation, L. Gérard (2007 ; 2008 a et b) envisage, dans son travail doctoral, l'entrée en Master comme un passage qui comprendrait trois phases, que nous ne développerons pas ici : la *déstabilisation*, l'*adaptation* et la *familiarisation*.

9 - Dans le discours de ces directeurs, les termes *materner* et *paterner* sont systématiquement employés de manière péjorative.

De leur côté, les étudiants, dans leur grande majorité, attendent un soutien de leur directeur en amont de leur travail. C'est le cas de l'ensemble des étudiants en formation initiale qui, de plus, ne font pas une distinction claire entre soutien scientifique et soutien psychologique : on retrouve ici leur plus grande propension à placer la dimension relationnelle au centre du binôme. Ils décrivent les choses en termes de confiance, dans un rapport réciproque : ils ont besoin de pouvoir faire confiance à leur directeur mais ils souhaitent aussi que leur directeur leur fasse confiance. De ce fait, certains d'entre eux analysent un soutien centralement « scientifique » comme un manque d'intérêt de leur directeur à l'égard de leur sujet, voire de leur personne. Ils peuvent alors hésiter à prendre contact avec lui, ce qui accentue l'écart entre leur attente et celle de leur directeur, et peut mener à l'abandon. Cependant, d'autres étudiants vont adopter des procédures compensatrices, et chercher à repérer dans le discours « scientifique » de leur directeur des éléments qui leur permettront d'être rassurés sur leur travail : « *J'ai appris que [pour mon directeur] le silence est un compliment* ». Il est d'ailleurs à noter que l'établissement d'un soutien « satisfaisant » pour les deux parties prend du temps. Au début de leur travail, les étudiants jugent fréquemment le soutien fourni comme absent ou trop rare, alors que les enseignants craignent de se voir « *envahis* ».

Les conversations « extra-mémoire »

Le dernier point que nous analysons dans cet article porte sur la possible présence, lors des entretiens entre le directeur et l'étudiant, de moments de conversation non directement orientés sur le travail scientifique. Nous avons plus particulièrement porté notre attention sur les thématiques « personnelles » qui pouvaient être abordées.

55

À travers l'ensemble des témoignages, on remarque que, lors des rencontres, les étudiants se donnent le droit et l'initiative d'aborder des éléments de leur vie privée sans qu'il n'y ait un lien, même indirect, avec leur travail de recherche ou leur formation de Master. Quatre étudiants évoquent l'importance des discussions essentielles et inhérentes à la relation duale qu'instaure le travail de formation à la recherche. Pour eux, la relation ne doit pas « *se limiter au travail scientifique* », et ils souhaitent que, par le biais notamment de ces conversations « extra-mémoire », leur directeur cherche d'une part à comprendre les raisons des fluctuations de leur travail, mais aussi apprenne à les connaître en tant que « personne ». Ainsi c'est avec satisfaction qu'une étudiante note la « personnalisation » de la relation : « *L'année dernière on parlait que [du travail] [...], cette année je peux dire que je suis de mauvaise humeur* ».

La réaction des directeurs face à ces conversations non universitaires semble partagée. Sept directeurs disent qu'ils considèrent que « ce dévoilement intime » ne « *s'impose pas pour comprendre [le] travail* » de l'étudiant, et qu'il n'est ni de leur rôle ni

de leur devoir de discuter de la vie personnelle de l'étudiant lors de l'entretien individuel : « *Il faut s'en tenir [...] à son rôle dans la recherche* ». Ils disent d'ailleurs ne pas hésiter à expliciter cet aspect dans les cas où l'étudiant la transgresse. Trois directeurs mentionnent qu'ils refusent d'aborder ces éléments privés afin de rester libres de critiquer le travail de l'étudiant sur un plan scientifique. Il est intéressant de noter que ce sont les directeurs les moins expérimentés (10) qui adoptent le plus nettement ce positionnement de refus d'une relation autre que professionnelle. Les jeunes directrices notamment craignent, par cela, d'entrer dans une relation de proximité qui pourrait remettre en cause leur crédibilité de directrice de mémoire : « *Je fais jeune [je dois] faire attention* ». Deux directeurs mentionnent que la présence de telles conversations est le reflet d'une relation longue. En effet, avec des étudiants « inconnus », ils commencent par établir et stabiliser une relation prioritairement construite sur la dimension scientifique. Par la suite, ils acceptent éventuellement d'aborder des aspects privés de la vie de l'étudiant : une pratique relationnelle longue permet, pour eux, l'établissement de la proximité et la confiance nécessaire pour que ces conversations ne viennent pas perturber le travail scientifique. Enfin, deux directeurs, en l'occurrence des directrices, disent qu'elles acceptent d'emblée les discussions personnelles des étudiants, car ces directeurs considèrent, comme les étudiants, que la relation duale d'accompagnement implique inévitablement une relation interpersonnelle : « *On peut être amené à parler des histoires personnelles* » ; « *J'en viens [...] à dire des bricoles et les étudiants en viennent à dire des bricoles* ». Pour eux, ces confidences, qui sortent du cadre universitaire, restent dans le cadre de l'accompagnement. Et même si, là encore, la discussion privée est rarement à l'initiative du directeur, il arrive parfois que l'échange devienne bilatéral, et que le directeur, en évoquant ses propres « *histoires personnelles* », se situe dans une posture qui relève tout autant du compagnonnage que de l'accompagnement (Ciekanski, 2005).

56

Conclusion : Former à la recherche par la recherche dans le cadre d'un diplôme : des paradoxes à négocier ?

La mise en place, dans le cadre du diplôme de Master, d'une relation formative nouvelle, qui donne une importance beaucoup plus grande à l'engagement personnel et aux caractéristiques individuelles à la fois des étudiants et des enseignants, est créatrice d'attentes fortes, mais aussi de malentendus douloureux. On retrouve dans la relation de direction de mémoire des ambiguïtés et des paradoxes qui découlent du double objectif donné à ce diplôme : à la fois certifier un niveau de formation et for-

10 - Ils ont moins de cinq années d'ancienneté en tant qu'enseignant-chercheur au moment de l'entretien.

mer à la recherche. L'étude présentée ici montre comment directeur et étudiant masterant sont engagés dans une négociation de ces paradoxes, et devront réussir à s'y adapter en s'adaptant l'un à l'autre.

Nous avons montré comment les étudiants comprennent la situation, et parfois s'y méprennent : c'est à la personne dans sa globalité qu'ils s'adressent et qu'ils veulent qu'on s'adresse, tout en continuant à se définir comme « étudiant ». Les directeurs se situent, beaucoup plus souvent, au niveau du rôle social professionnel, et placent ainsi l'étudiant dans une position d'*apprenti-chercheur*. Il s'agit alors, pour eux d'aider l'étudiant à se constituer un rôle social professionnel, celui de chercheur, ce qui, d'après notre étude, diffère d'une simple (ré)-adaptation au « métier d'étudiant ». Ceci amène parfois les étudiants et les directeurs à établir, de manière négociée, une différence entre « réussir le diplôme » (même avec une moyenne de 10, considérée comme insuffisante pour une entrée en doctorat) et « être accepté en thèse » (c'est-à-dire être reconnu comme un jeune scientifique par une qualité « suffisante » de son travail de mémoire). Cette différenciation permet de résoudre le paradoxe du double objectif sans qu'il y ait de « perdant ».

Un autre paradoxe repose sur la dimension d'autoformation que comporte la situation formative. Ici, comme dans d'autres situations d'autoformation (Carré, 2002 ; Jézégou, 2002), le formateur doit se positionner face à une alternative :

- l'autodirection est-elle une disposition que l'étudiant doit posséder avant son entrée en Master ? Se pose alors pour le directeur la question des modalités de repérage de cette disposition ;
- l'autodirection est-elle une capacité qui se développe ? Se pose alors pour le directeur la question des modalités d'accompagnement qu'il peut et veut mettre en place pour faciliter le développement de cette autonomie.

57

Il va sans dire que notre positionnement de recherche s'attache à cette deuxième conception de l'autodirection. Mais notre étude montre que tous les directeurs interrogés ne se situent pas de la même manière face à cette alternative. C'est sans doute là une source de différenciation pour les étudiants : certains trouvent des solutions « autodidactiques » (comme celle d'utiliser l'environnement), d'autres s'y perdent. Enfin, les directeurs qui envisagent l'autodirection comme une capacité qui s'acquiert, se trouvent de toute façon confrontés à la difficulté de trouver à la fois la « bonne distance » et la « bonne posture » dans leur médiation formative, même si, comme certaines recherches sur l'accompagnement le montrent (Ciekanski, 2005 ; Gremmo, 2003 ; Violet, 2005), le processus de distanciation et de positionnement est évolutif. Cette compétence de médiation est encore maintenant un « impensé » de la formation universitaire, sur laquelle il est urgent que l'institution universitaire se penche rapidement si l'objectif est d'assurer la réussite au niveau Master.

BIBLIOGRAPHIE

CARRÉ P. & TETARD M. [dir.] (2002). *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation en actes*, Paris : L'Harmattan, p. 226.

CIEKANSKI M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère. Contribution à l'analyse des pratiques professionnelles : étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère*, Thèse en Sciences du langage : université Nancy2.

COULON A. (2005). *Le métier d'étudiant*, Paris : Économica.

GÉRARD L. (2007). « Pratiques d'accompagnement en contexte universitaire : étude de la relation pédagogique de direction de mémoire », *Actes du congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF)*, août 2007, Strasbourg.

GÉRARD L. (2008a). « L'entrée en Master : enjeux et conséquences d'une nouvelle situation d'évaluation », *Actes du 20^e colloque Admée-Europe*, 9-11 janvier 2008, Genève.

GÉRARD L. (2008b). « La direction de mémoire en Master comme facteur de réussite : décalage entre attentes estudiantines et objectifs de formation », *Actes du 5^e colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, 17-20 juin 2008, Brest (disponible sur le site du colloque).

GREMMO M.-J. (2007). « La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme », in E. Prairat [coord.], *La médiation. Explorations, usages, figures*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, pp. 65-77

GREMMO M.-J. (2003). « Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique », in B. Albero [coord.], *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris : Hermès, p. 153-166.

JÉZÉGOU A. (2002). « Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant », *Éducation Permanente*, n° 152, p. 43-54.

TREMBLAY N.-A. (2003). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Montréal : les Presses Universitaires de Montréal, 329 p.

VAN GENNEP A. (2004 [1909]). *Les rites de passage*, Paris : A. et J. Picard.

VIOLET D. (2005). « Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans la formation des maîtres », *Recherche et Formation*, n° 50, p. 117-131.