

UNIVERSITE NANCY2
École Doctorale *Langages, Temps, Sociétés*
UFR Connaissance de l'Homme
Département des Sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du
Doctorat en Sciences de l'éducation

Par
Laëtitia GERARD

Soutenue le 6 novembre 2009

L'ACCOMPAGNEMENT EN CONTEXTE DE FORMATION

UNIVERSITAIRE :

ETUDE DE LA DIRECTION DE MEMOIRE COMME FACTEUR DE REUSSITE EN MASTER

Sous la direction de Mme la Professeure Marie-José GREMMO

MEMBRES DU JURY

Mme **Brigitte ALBERO**, Professeure, Université de Rennes 2
Mme **Marie-José GREMMO**, Professeure, Université de Nancy 2
M. **Rémy HESS**, Professeur, Université de Paris VIII
Mme **Nicole POTEAUX**, Professeure, Université de Strasbourg
M. **Marc ROMAINVILLE**, Professeur, Université de Namur

LISEC Nancy
Université Nancy 2
Campus Lettres et Sciences Humaines
1 place Godefroy de Bouillon
54000 Nancy

UNIVERSITE NANCY2
École Doctorale *Langages, Temps, Sociétés*
UFR Connaissance de l'Homme
Département des Sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du
Doctorat en Sciences de l'éducation

Par
Laëtitia GERARD

Soutenue 6 novembre 2009

L'ACCOMPAGNEMENT EN CONTEXTE DE FORMATION

UNIVERSITAIRE :

ETUDE DE LA DIRECTION DE MEMOIRE COMME FACTEUR DE REUSSITE EN MASTER

Sous la direction de Mme la Professeure Marie-José GREMMO

MEMBRES DU JURY

Mme **Brigitte ALBERO**, Professeure, Université de Rennes 2
Mme **Marie-José GREMMO**, Professeure, Université de Nancy 2
M. **Rémy HESS**, Professeur, Université de Paris VIII
Mme **Nicole POTEAUX**, Professeure, Université de Strasbourg
M. **Marc ROMAINVILLE**, Professeur, Université de Namur

Cette thèse est composée :

- du présent volume
- d'un livret comprenant les transcriptions d'entretiens du trinôme D16-D17-E12, et d'un CD comprenant l'intégralité des transcriptions d'entretiens
- d'un livret regroupant les publications issues de cette recherche

L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master

RESUME

La direction de mémoire constitue l'une des caractéristiques de la structure formative du deuxième cycle universitaire (Master) qui la font différer de la structure formative du premier cycle (Licence). Elle représente pour les étudiants une nouvelle relation pédagogique, et il s'agit en cela d'une variable importante de leur réussite à ce niveau universitaire. La réussite de l'étudiant « masterant » semble être liée à sa capacité à se familiariser à sa direction de mémoire, c'est-à-dire sa capacité à faire évoluer son métier d'étudiant (Coulon, 1997), par la découverte du nouveau contrat pédagogique qui s'instaure au sein du binôme qu'il va constituer avec son directeur de mémoire.

Le travail présenté cherche à mettre en évidence les liens entre la direction de mémoire et la réussite de l'étudiant en analysant la relation pédagogique de direction de mémoire en Master autour de trois dimensions : la dimension scientifique, la dimension institutionnelle et la dimension relationnelle.

Pour cette recherche, des entretiens semi-directifs ont été menés afin de recueillir des données sur la perception qu'ont les acteurs (masterants et directeurs de mémoire) de la direction de mémoire. Ce travail permet de mettre en relief les décalages qui existent entre la perception que se font les directeurs de mémoire et les étudiants quant à leurs rôles réciproques dans la direction de mémoire au niveau des trois dimensions scientifique, institutionnelle et relationnelle. Les résultats obtenus mettent en évidence que ces décalages sont à l'origine de ruptures du contrat, initiées soit par l'étudiant (abandon temporaire ou définitif), soit par son directeur (difficulté ou arrêt de la direction). Parallèlement, les résultats montrent les éléments moteurs du processus de familiarisation des étudiants, et pointent également les difficultés qu'ils éprouvent dans ce processus. Ce travail permet d'aboutir à une réflexion sur les conditions que l'institution universitaire peut mettre en place (en particulier via les enseignants directeurs) pour faciliter le processus de familiarisation des étudiants à la structure pédagogique spécifique au Master, et in fine, favoriser leur réussite.

MOTS CLES : *Direction de mémoire, accompagnement, pédagogie universitaire, rites de passage, Master*

Supervision in higher education : a variable of success in the Master degree

ABSTRACT

Supervision constitutes one of the characteristics of the structure of the Master degree which is different from the educative structure of the Licence degree. Supervision represents a new pedagogical relationship for the students, and becomes an important variable of achievement in the Master's degree. Student success seems to be linked to the students' ability to become familiar with supervision, that is to say their ability to develop the "professional" skills of being a student (Coulon, 1997), as they gradually discover and understand the new pedagogical contract which is established within the supervisor-student pair.

The research presented here seeks to link supervision and student success by analyzing the pedagogical relationship inherent of supervision of the Master degree along three dimensions: scientific, institutional and interpersonal.

It has been conducted with semi-directive interviews dealing with the way supervisors and students conceive supervision. The results show differences of perception between supervisors and students about their reciprocal role in each of the three dimensions (scientific, institutional and interpersonal). These gaps in their understanding of supervision create breaches of contract, initiated either by students (in terms of temporary or permanent drop-out), or by supervisors (giving up supervision). The results also show the driving forces of the familiarization process, and the difficulties that students experience doing this process. The research concludes on elements of reflection concerning the conditions which can be set up by universities to make the familiarization process easier for students, and in fine, to offer more favourable conditions for their success.

KEY WORDS: *post graduate supervision, higher education, passage rituals, Master degree*

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier les membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce travail.

Je voudrais exprimer ma sincère gratitude à Marie-José Gremmo, pour la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger cette recherche. Je la remercie pour sa grande disponibilité, sa patience, son soutien chaleureux et ses conseils avisés. Je tiens à lui exprimer ma profonde reconnaissance pour ses critiques constructives d'une rigueur absolue.

Cette recherche n'aurait jamais vu le jour sans la coopération et la disponibilité des acteurs du terrain, les directeurs de mémoire et les étudiants de Master qui ont accepté de participer à mon étude.

Mes remerciements s'adressent également à mon laboratoire de recherche, le LISEC, qui m'a notamment soutenu financièrement dans mes déplacements. Je remercie aussi mes collègues doctorants pour leurs encouragements.

Je remercie par ailleurs, le laboratoire du CERES de l'université de Sherbrooke, et plus particulièrement Denis Bédard, pour m'avoir accueilli en stage. Je remercie aussi France Jutras qui a rendu ce séjour possible.

Je n'oublie pas mes proches, mes parents, mon frère, qui m'ont accompagnée et fortement encouragée dans cette aventure. Je tiens à remercier profondément Lise Lemoine et Sacha Kiffer pour leur aide précieuse et leur soutien indéfectible. Je voudrais terminer en remerciant tout particulièrement Sébastien Courtois. Il a toujours été présent à mes côtés durant ces cinq années, pour m'épauler dans les moments de doutes.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	23
--------------------	----

PARTIE I. LA FORMATION A LA RECHERCHE PAR LA RECHERCHE

CHAPITRE 1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	29
--	----

I. Identification de la variable « direction de mémoire » comme l'une des causes possibles des échecs et des abandons en deuxième cycle, et éléments de définitions..... 29

- | | |
|--|----|
| 1. La <i>pratique</i> de direction de mémoire | 30 |
| 2. La formation à la recherche <i>par</i> la recherche | 31 |

II. Un domaine peu exploré en France 32

- | | |
|---|----|
| 1. Une attente de repères de la part des acteurs du terrain..... | 33 |
| 2. Une attente de l'institution universitaire : la réflexion sur une pédagogie universitaire de qualité | 33 |

CHAPITRE 2. ÉVOLUTION DANS LES STRUCTURES FORMATIVES DE LA LICENCE AU MASTER.....	37
---	----

I. La structure formative en Licence : une structure d'hétéroformation 37

- | | |
|--|----|
| 1. La transmission du savoir et ses effets sur les stratégies d'apprentissage des étudiants..... | 38 |
| 2. L'hétérodirection | 39 |
| 3. Un enseignement groupal | 41 |
| 4. La contractualisation de la relation pédagogique d'enseignement : le <i>contrat pédagogique</i> | 41 |

II. La structure formative en Master : une structure d'autoformation institutionnelle..... 46

- | | |
|--|----|
| 1. La formation à la recherche <i>par</i> la recherche et l'évolution des stratégies d'apprentissage | 47 |
|--|----|

2. L'accentuation de la part d'autodirection de l'étudiant	49
3. L'introduction d'une nouvelle relation pédagogique	51
4. Les caractéristiques de la contractualisation dans une structure institutionnelle avec une forte dimension d'autoformation	52

CHAPITRE 3. LA DIRECTION DE MEMOIRE DANS LA STRUCTURE FORMATIVE EN MASTER ET SES EFFETS SUR L'ÉCHEC DES MASTERANTS

I. La direction de mémoire : de l'insatisfaction des étudiants au facteur d'échec

1. La direction de recherche comme source d'insatisfaction chez les étudiants	65
2. La direction de recherche comme facteur de réussite ou d'échec universitaire	66

II. Revue de la littérature sur la direction de recherche : la part de « responsabilité » des acteurs dans l'échec ou l'abandon des étudiants

1. La part de « responsabilité » du directeur dans l'échec ou l'abandon universitaire de l'étudiant	67
2. La part de « responsabilité » de l'étudiant dans son échec ou son abandon.....	70

CHAPITRE 4. LA DIRECTION DE RECHERCHE : UNE PRATIQUE SANS FORMATION INSTITUTIONNALISEE

I. La notion de « bonnes pratiques » de direction de recherche

1. La direction de recherche : un apprentissage « sur le tas »	77
2. Les « bonnes pratiques » de direction de recherche	80
3. Modélisations de la « bonne pratique » de direction de recherche	84
4. Discussion.....	91

II. Transférabilité des recherches

1. Transférabilité des recherches nord-américaines au système universitaire français	92
2. Transférabilité des recherches sur le Doctorat au diplôme du Master	94

CHAPITRE 5. LA NOTION DE PASSAGE : DE VAN GENNEP A COULON

I. Les rites de passage de Van Gennep dans les sociétés traditionnelles

1. Le rite	97
------------------	----

2. Le <i>passage</i>	98
3. Le concept de <i>rites de passage</i>	99
II. Les caractéristiques des <i>rites de passage</i>	101
1. Les concepts de mort et de renaissance symboliques.....	102
2. La récurrence d'une ritualisation en trois étapes	105
3. Le concept de <i>marge</i>	106
III. Transférabilité des <i>rites de passage</i> dans les sociétés post-modernes.....	108
1. L'évolution et la privatisation des anciens rites	108
2. La création de nouveaux rites.....	109
3. Discussion.....	110
IV. Coulon et le concept de <i>passage</i> à l'entrée dans le système universitaire.....	110
1. Le temps de l' <i>étrangeté</i>	111
2. Le temps de l' <i>apprentissage</i>	112
3. Le temps de l' <i>affiliation</i>	112
4. Discussion.....	113
<hr/>	
CHAPITRE 6. PROPOSITION D'ANALYSE DE LA DIRECTION DE MEMOIRE : CARACTERISATION DU « PASSAGE » DE LA LICENCE AU MASTER.....	117
<hr/>	
I Les trois phases du <i>passage</i> de la Licence au Master	117
1. La <i>déstabilisation</i>	117
2. L' <i>adaptation</i>	119
3. La <i>familiarisation</i>	120
II. Schématisation du <i>passage</i> de la Licence au Master	121

PARTIE II : METHODOLOGIE

CHAPITRE 7. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE..... 129

I. Caractéristiques du groupe d'étude..... 129

1. Le sous-groupe des directeurs de mémoire 131
2. Le sous-groupe des masterants 133
3. Les binômes directeur-étudiant 134
4. Anonymat et codage des entretiens 135

II. Organisation du dispositif méthodologique..... 137

1. Choix de l'outil méthodologique 137
2. Organisation du recueil de données..... 138
3. Construction des guides d'entretien 140
4. Les difficultés rencontrées dans la mise en place du dispositif..... 147

IV. Modalités d'analyse des données 149

1. Choix de l'analyse thématique 149
2. Utilisation d'un logiciel de traitement de données qualitatives..... 150

PARTIE III : COMPETENCES A DEVELOPPER, POSTURES DE DIRECTION ET LEURS EFFETS SUR LE « PASSAGE »

CHAPITRE 8. LA DIMENSION SCIENTIFIQUE : DEVENIR APPRENTI-CERCHEUR..... 161

I. Les compétences attendues dans la formation à la recherche *par la recherche* 161

1. Développer la compétence de recherche bibliographique 162
2. Développer la compétence de recherche 166
3. Développer la compétence rédactionnelle 174
4. Développer son autonomie : entre indépendance et solitude 177

II. Accompagner l'apprenti-chercheur dans sa formation à la recherche <i>par</i> la recherche : les différentes postures de direction	181
1. La posture de <i>conduite</i> : « être devant » sur le chemin de la formation à la recherche <i>par</i> la recherche	182
2. La posture d' <i>accompagnement</i>	184
3. Des postures liées à la conception que se fait le directeur de la finalité du Master	188
III. Discussion : la notion de <i>passage</i> dans la <i>dimension scientifique</i>	189

CHAPITRE 9. L'EVOLUTION DES COMPETENCES DANS LA *DIMENSION INSTITUTIONNELLE*

I. Une compétence organisationnelle	195
1. Divergence entre les directeurs : entre compétences acquises et compétences à acquérir.....	195
2. Lien entre acquisition de l'autonomie et attente d'aide à la planification.....	197
II. Une compétence interactionnelle	198
1. Modalités de rencontres et de communication	198
2. Fréquence et durée des rencontres, et disponibilité du directeur	209
III. Une compétence de production autonome.....	219
1. L'écrit intermédiaire obligatoire : l'enchâssement de l'évaluation formative dans l'évaluation sommative	220
2. Les écrits intermédiaires facultatifs : une évaluation continue et formative	223
IV. Une compétence d'ajustage.....	229
1. S'ajuster aux attentes de son directeur	229
2. S'ajuster aux exigences de l'institution validante	237
V. Discussion : la notion de <i>passage</i> dans la <i>dimension institutionnelle</i>	240

CHAPITRE 10. LA DIMENSION RELATIONNELLE ET SES EFFETS SUR LE « PASSAGE ».... 245

I. La mise en rapport de la *dimension relationnelle* avec la *dimension scientifique* 245

1. Le choix d'un directeur de recherche : entre critères relationnels et critères scientifiques246
2. Le type de soutien : entre *soutien psychologique* et *soutien scientifique* 250
3. La relation interpersonnelle au sein du binôme : entre rapports de proximité et rapports professionnels 255
4. Adaptation à l'étudiant-apprenti-chercheur et adaptation à l'étudiant-individu 257

II. Effets des éléments qui ont trait à la *dimension relationnelle* sur le développement des compétences relatives aux deux autres dimensions..... 262

1. Les éléments de la *dimension relationnelle* déclencheurs de comportements attentistes 263
2. La *dimension relationnelle*, frein à la critique scientifique 267
3. Quand la relation interpersonnelle interfère avec l'évaluation 269

III. Les principaux régulateurs de la *dimension relationnelle* 270

1. De Mauss à Fustier ou comment réguler par la *banalisation* 271
2. La régulation par le choix des marqueurs verbaux « tu » et « vous » 274
3. La régulation par le choix du « décor » 281
4. La régulation par le choix des discussions 284

IV. La notion de *passage* dans la *dimension relationnelle* 287

CHAPITRE 11. LES PRINCIPAUX ELEMENTS MOTEURS DE LA REUSSITE EN MASTER... 293

I. Profils des étudiants en situation de réussite, d'échec ou d'abandon 293

1. Les étudiants en situation de réussite 295
2. Les étudiants en situation de réussite « de la seconde chance » 297
3. Les étudiants en situation d'échec, partiel ou total..... 301
4. Les étudiants abandonneurs..... 306

II. Les éléments moteurs de la réussite dans la formation à la recherche <i>par la recherche</i>	307
1. L'expérience extra-universitaire, un atout pour la formation à la recherche <i>par la recherche</i>	307
2. Les stratégies de compensation	309
3. Savoir s'approprier les clauses implicites	311
4. Quand le passage n'a pas lieu.....	314
5. Lien entre les compétences développées relatives aux trois dimensions	318
<hr/>	
CHAPITRE 12. RETOUR SUR LES HYPOTHESES ET CONCLUSION	323
<hr/>	
I. Cheminement réflexif	323
II. Les principaux résultats obtenus	325
1. Le <i>passage</i> en Master : un passage à institutionnaliser.....	325
2. La direction de mémoire : une pratique à professionnaliser	330
3. L'ambiguïté du diplôme de Master : entre formation à la recherche et formation <i>par la recherche</i>	333
III. Pistes de recherche envisageables	335
1. Poursuite de l'étude au niveau du diplôme du Doctorat	335
2. Comparaison interdisciplinaire	336
3. L'apprentissage de la direction de mémoire pour les enseignants-chercheurs	337
Bibliographie.....	341
Table des matières	351
Table des illustrations	363
Index	365

Introuduction

En 1997, Alain Coulon a publié un ouvrage titré « le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire » (Coulon, 1997). Cet ouvrage est lié aux prémisses de mes questionnements, quelques années en arrière. Mes interrogations ont débuté en maîtrise¹ avec le constat suivant: au fil de l'année, beaucoup de mes pairs avaient choisi d'abandonner leur mémoire de recherche. Cette année-là (2002-2003), les statistiques de réussite en Sciences de l'éducation à Nancy 2 ont confirmé ce constat personnel : seuls 18,2% des étudiants ont validé leur diplôme. En me plongeant dans les données statistiques de mon université, je me suis aperçue que ce faible taux de réussite était représentatif de la réussite en maîtrise des dix dernières années : en une décennie, le pourcentage de diplômés en sciences de l'éducation à Nancy 2 avait oscillé de 15,4% à 30% sans dépasser la barre des 30% de réussite. J'ai commencé alors à me questionner sur les causes de ces abandons « massifs », en discutant, de manière informelle, avec quelques-uns de mes pairs « abandonneurs » pour essayer de comprendre leurs motivations. Leurs arguments semblaient se concentrer autour de l'une des spécificités du diplôme de la maîtrise, le mémoire de recherche. Certains étudiants ne parvenaient pas à se mettre au travail, d'autres à passer à l'écriture, d'autres encore à s'entendre avec leur directeur de mémoire.

J'ai alors choisi de faire mon mémoire de DEA sur les variables de la réussite en Maîtrise, pour comprendre les raisons de ces nombreux abandons à ce niveau universitaire, alors même que l'étudiant est censé avoir acquis son *métier d'étudiant* (Coulon, 1997). J'ai commencé par procéder à un état des lieux des variables de la réussite universitaire. J'ai pu remarquer que les recherches qui portaient sur l'échec ou l'abandon des étudiants dans l'enseignement supérieur se focalisaient majoritairement sur le premier cycle universitaire. Or, la question de la réussite se pose aussi pour le deuxième cycle. A ce niveau universitaire, toutes disciplines confondues, seul un quart des étudiants inscrits en Master obtiennent leur diplôme en deux ans. Ainsi, comme le souligne Romainville (2000) « la question de l'échec dans l'université de masse ne peut se réduire à celui des étudiants de premier cycle » (Romainville, 2000, p.11). Dès 1989, Duru Bellat évoque la nécessité de réaliser des études sur les deuxième et troisième cycles universitaires, et souligne que les compétences attendues en premier cycle ne sont pas les mêmes que celles qui sont attendues en deuxième et troisième cycles :

Les examens de 1^{re} année peuvent privilégier les étudiants qui retiennent bien et écrivent vite, les examens de maîtrise² (la rédaction d'un mémoire notamment) peuvent faire appel à d'autres compétences. Il serait [...] important de savoir aussi quels sont les critères de réussite en maîtrise, et en troisième cycle. (Duru Bellat, 1989, p.67)

¹ La maîtrise correspond à l'ancien diplôme, il est l'équivalent du M1 dans le nouveau système

² Ce qui est valable ici pour le diplôme de la Maîtrise est transférable au diplôme du Master.

D'après l'auteure, les compétences acquises par l'étudiant en premier cycle ne sont pas totalement transférables pour assurer sa réussite en deuxième cycle. Par conséquent, les recherches qui portent sur les facteurs de réussite, d'échec ou d'abandon en premier cycle ne permettent pas, à elles seules, d'expliquer la réussite, l'échec ou l'abandon en deuxième cycle. D'où la nécessité, comme le souligne l'auteure, de réaliser des recherches sur le deuxième cycle pour découvrir ces « nouveaux » facteurs de réussite, d'échec ou d'abandon. Vingt ans plus tard, ce questionnement est toujours d'actualité. Dans le cadre de mon mémoire de DEA, j'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs auprès d'étudiants de maîtrise et d'enseignants-chercheurs pour essayer de déterminer les causes possibles de l'abandon en second cycle. L'analyse de ces données a mis en exergue que la variable « direction de mémoire » semblait fortement liée au phénomène d'abandon en second cycle.

J'ai donc choisi d'orienter mon travail doctoral vers l'objectif de comprendre et approfondir les liens entre la variable « direction de mémoire » et la réussite, l'échec ou les abandons en second cycle. Mon questionnement initial a été le suivant : quel est le rôle joué par la direction de mémoire, telle que les étudiants se la représentent et telle que les enseignants disent la proposer, sur la réussite, l'échec ou l'abandon des étudiants ?

Le travail de recherche présenté ici se compose de trois parties. Dans une première partie, intitulée « la formation à la recherche *par* la recherche », je m'intéresserai à l'évolution de la structure formative de la Licence au Master. Je ciblerai plus précisément l'une des caractéristiques de cette évolution, c'est-à-dire l'introduction de la direction de mémoire dans la structure formative du Master. A la lumière d'études anglophones, je questionnerai l'impact de cette variable, la direction de mémoire, sur la réussite, l'échec ou l'abandon universitaire en second cycle. Au vu de l'évolution dans la structure formative de la Licence au Master, j'envisagerai l'entrée en Master comme un *passage*, au sens anthropologique du terme, en m'appuyant notamment sur le concept de *rites de passage* développé par Van Gennep (1909). Cette réflexion autour de la notion de *passage* permettra de se questionner sur le processus de formation à la recherche *par* la recherche.

La deuxième partie, intitulée « Méthodologie », portera sur le dispositif méthodologique. J'y décrirai mon groupe d'étude, les outils méthodologiques utilisés et la méthode d'analyse des données qui a été retenue.

La troisième partie, intitulée « Compétences à développer, posture de direction et leurs effets sur le *passage* », portera sur les résultats obtenus. Je m'intéresserai à la perception que se font les directeurs de mémoire et les étudiants de la direction de mémoire. Je me centrerai

aussi sur les difficultés rencontrées par les masterants dans leur formation à la recherche *par* la recherche et sur les éléments moteurs de la réussite à ce niveau universitaire.

Je terminerai cette recherche par un retour sur mes hypothèses initiales.



PARTIE I



**La Formation à la Recherche
par *la* Recherche**

CHAPITRE 1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La présente recherche s'inscrit dans un contexte universitaire que je souhaiterais aborder dans ce premier chapitre. Dans une première partie, en prenant appui sur Le Bouëdec, je me centrerai sur la variable « direction de mémoire », qui sera identifiée comme l'une des causes possibles de l'échec ou de l'abandon en deuxième cycle. Dans une seconde partie, on verra que le thème de la « direction de mémoire » est encore peu étudié par la littérature française en Sciences de l'éducation.

I. Identification de la variable « direction de mémoire » comme l'une des causes possibles des échecs et des abandons en deuxième cycle, et éléments de définitions

Le Bouëdec et La Garanderie (1993) se sont interrogés sur l'évolution de la structure formative de la Licence à la Maîtrise³, un diplôme qui concerne l'ancien système français. Ils notent qu'il y a une évolution dans la structure formative de la Licence à la Maîtrise. Pour réussir, l'étudiant doit donc développer des compétences nouvelles par rapport à celles qu'il a pu développer en Licence :

Beaucoup d'étudiants très à l'aise jusque-là [en Licence]⁴ dans les enseignements dont ils tirent un éclairage pour eux important, se heurtent maintenant [en maîtrise] à une logique de formation assez radicalement différente, qui les déroutent beaucoup. Le nombre de mémoires ou de thèses jamais achevés, le gâchis social et universitaire qui en découle, seraient, à eux seuls, des raisons largement suffisantes pour s'interroger sur l'accompagnement et le suivi des études doctorales d'une part, et sur les stratégies de formation à/et par la recherche par l'autoformation d'autre part. (Le Bouëdec & La Garanderie, 1993, p.12).

Les auteurs se centrent plus précisément sur la direction de mémoire qui constitue l'une des caractéristiques de la structure formative du deuxième cycle universitaire, différente de la structure formative du premier cycle. Ils pointent alors la nouvelle relation pédagogique de direction de recherche comme étant l'un des facteurs d'échec et d'abandon universitaire en deuxième cycle. Les échecs et les abandons représentent pour Le Bouëdec et La Garanderie un « gâchis social et universitaire ». Le « gâchis » est social, dans le sens où l'individu se sent dévalué socialement par son échec. Le « gâchis » est, de plus, universitaire parce que

³ Ce qui est valable ici pour le diplôme de la maîtrise est transférable au diplôme du Master.

⁴ Les termes entre crochets sont ajoutés par l'auteure de cette thèse.

l'étudiant s'est inscrit dans une filière et dans un diplôme dont il n'obtiendra aucune certification. Le « gâchis universitaire » se situe aussi au niveau de l'investissement des enseignants dans la direction de mémoires qui n'aboutiront jamais. On peut ajouter le « gâchis » économique, puisqu'un étudiant représente un coût financier pour la société.

Pour réduire les abandons et les échecs universitaires en deuxième cycle, Le Bouëdec et La Garanderie (1993) proposent de s'interroger sur la direction de mémoire et sur les « stratégies de formation à/et par la recherche ». Ils questionnent d'une part ce que je nommerai la *pratique* de direction de mémoire et d'autre part, les stratégies d'apprentissage des étudiants dans leur formation à la recherche *par* la recherche. Je vais définir ci-après ce que j'entends par la *pratique* de direction de mémoire et la formation à la recherche *par* la recherche.

1. La *pratique* de direction de mémoire

Je vais définir ici la *pratique* de direction de mémoire à partir de la définition que donne Romainville (2008) de « pratiques » :

On parle de « pratiques » pour désigner la partie « objectivable » de l'acte d'enseignement (les méthodes, les stratégies, les actes, les interactions en classe,...) pour la distinguer d'autres éléments (qui ne sont qu'accessibles qu'indirectement) qui influent sur cet acte comme les représentations, les conceptions de l'enseignement. (*M. Romainville, communication personnelle par courriel, décembre 2008*).

J'envisage donc la *pratique* de direction de mémoire comme la *pratique* d'un enseignant-chercheur qui vise à accompagner l'étudiant dans sa formation à la recherche *par* la recherche. Dans cette recherche, on s'intéressera plus précisément à la manière dont les directeurs et les étudiants se représentent la *pratique* de direction de mémoire.

Je choisis d'employer l'expression *direction de mémoire* car le terme *direction* fait « directement référence à la façon dont le milieu universitaire [...] désigne ceux [...] qui ont la responsabilité de cette fonction » (Royer, 1998, p.17), c'est-à-dire les directeurs de mémoire. Le terme *mémoire* renvoie au mémoire de recherche qui est demandé en Master 2. La *direction de mémoire* semble par ailleurs plus française que les expressions telles qu'« encadrement pédagogique » utilisée au Québec, ou « supervision » usitée en Angleterre, en Australie ou aux États-Unis.

Dans cette recherche, l'expression *direction de mémoire* fera uniquement référence à la direction de mémoire en Master. Pour faire référence à la direction de thèse en doctorat, j'utiliserai les expressions *direction de thèse* ou *direction doctorale*. Enfin, l'expression

direction de recherche sera employée pour faire référence à la fois à la direction de mémoire en Master et à la direction de thèse en doctorat.

2. La formation à la recherche *par* la recherche

Outre la *pratique* de direction, on a vu que Le Bouëdec et La Garanderie (1993) interrogeaient « la formation à/et par la recherche » comme un facteur d'échec et d'abandon universitaire en deuxième cycle.

Je vais définir ici la formation à la recherche *par* la recherche en me basant sur les définitions que donnent Bourdoncle et Mesnier (2000) de la « formation à la recherche » d'une part, et de la « formation *par* la recherche » d'autre part. Pour définir la « formation à la recherche », les auteurs indiquent que « la finalité première du mémoire⁵, c'est la recherche et donc ce qui oriente le directeur de mémoire, ce sont [l]es exigences [de la recherche]» (Bourdoncle & Mesnier, 2000, p.20). L'une des exigences consiste par exemple à construire une démarche de recherche. On retiendra de cette définition que la formation à la recherche telle que l'on peut l'observer en Master (*via* le mémoire de recherche), désigne la finalité du travail de mémoire : l'objectif est en effet l'élaboration d'un mémoire qui corresponde aux attentes de l'institution validante, dans une visée de validation d'un diplôme donnant accès à la recherche. Le terme « institution validante » renvoie ici à l'institution qui délivre le diplôme.

Les auteurs définissent ensuite la « formation *par* la recherche » de la manière suivante : « la recherche est, certes, l'une des fins de la formation- la formation par la recherche implique un minimum de formation à la recherche- mais ce n'est ni la seule, ni même la principale » (Bourdoncle & Mesnier, 2000, p.20). Par exemple, c'est par la recherche que l'étudiant va développer une « attitude réflexive ». En m'appuyant sur cette définition, je retiendrai que l'objectif visé par la formation *par* la recherche, telle qu'elle se présente en Master *via* le mémoire de recherche, n'est pas uniquement l'obtention du diplôme de Master (comme c'est le cas dans la formation à la recherche) mais c'est aussi et surtout la formation par l'expérience de la recherche et l'action. On se forme en faisant de la recherche, encadré par le chercheur expérimenté qu'est le directeur de mémoire. J'y reviendrai dans le chapitre 12.

⁵ Le terme « mémoire » renvoie ici aux mémoires professionnels, aux mémoires de recherche et aux thèses.

II. Un domaine peu exploré en France

Quelques recherches françaises se sont intéressées au domaine de la pédagogie universitaire⁶ qui a trait à la direction de mémoire, mais les ouvrages qui traitent pleinement de la direction de mémoires universitaires sont rares. Les recherches françaises se portent davantage sur la direction doctorale ou l'accompagnement de mémoires professionnels. On trouve l'ouvrage de Germain et Gremillet (2000) intitulé « la guidance de mémoires ». Il y a aussi plusieurs ouvrages sous la direction de Le Bouëdec (1993, 2001, 2003) qui abordent ce thème. L'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE) y a consacré l'une de ses publications en 2000, intitulée « la direction de mémoire ». Outre ces trois principales références, la direction de mémoire est abordée de manière très succincte dans des ouvrages qui traitent de la formation à la recherche *par* la recherche, de la pédagogie universitaire ou, plus largement, de l'enseignement supérieur.

Il faut s'orienter du côté des recherches québécoises ou anglophones pour découvrir une littérature abondante que l'on étudiera plus loin (*cf.* chapitre 3). Zuber-Skerritt (1994) explique cette abondance de recherches anglophones par les politiques gouvernementales qui ont sollicité les institutions éducatives supérieures dans le but d'améliorer la qualité et l'efficacité des recherches doctorales, pour réduire les abandons et l'obtention tardive du diplôme⁷. Des travaux de recherches se sont portés sur les causes des abandons et des retards en Doctorat. L'une de ces causes mises en évidence portait précisément sur la qualité de la direction de recherche. Les chercheurs se sont alors orientés, comme on le verra plus tard (*cf.* chapitre 4), vers l'étude des « bonnes pratiques »⁸ de direction de recherche (direction de mémoire et direction de thèse).

Comme on va le voir maintenant, le domaine reste encore peu exploré en France mais il y a une certaine attente de réflexion sur ce thème de la part des acteurs du terrain et de la part de l'institution universitaire.

⁶ Je définis la « pédagogie universitaire » dans le chapitre 1, II, 2.

⁷ Diplôme obtenu au-delà du temps institutionnellement envisagé.

⁸ Je définirai les « bonnes pratiques » dans le chapitre 4.

1. Une attente de repères de la part des acteurs du terrain

Beaucoup de directeurs de mémoire interrogés dans le cadre de mon étude ont exprimé, lors de l'entretien, des attentes de repères pour les guider dans l'exercice de leur pratique de direction. En effet, bien que la direction de mémoire fasse partie intégrante des tâches institutionnelles de l'enseignant-chercheur, au même titre que l'enseignement et la recherche, elle ne fait l'objet d'aucune formation. Comme le souligne l'un des directeurs de mémoire de mon groupe d'étude : « *je crois que c'est un vrai problème [...] nous autres les universitaires on ne sait pas bien faire ça [diriger des mémoires] [...] parce qu'on n'apprend pas* » (D16.2, l.116-120). Un autre directeur de mémoire souhaitait découvrir dans les résultats de ma recherche des éléments qui lui permettraient de préciser son rôle en tant que directeur de mémoire « *je ne sais pas de quelle nature est le rôle de l'enseignant directeur de mémoire, c'est vous qui me le direz quand vous aurez écrit votre thèse, je la lirai et je découvrirai quel est mon rôle* » (D26, l.237-240). Comme la pratique de direction de mémoire ne fait l'objet d'aucune formation ni d'aucun consensus au sein des laboratoires, cette pratique est largement idiosyncrasique (cf. chapitre 4, I, 1). L'un des directeurs pointe cette caractéristique et note qu'il souhaiterait trouver dans cette étude des moyens de comparer sa pratique de direction avec la pratique d'autres directeurs de mémoire, ce qui lui permettrait ainsi de se situer par rapport aux autres :

« Vous comprenez bien que l'intérêt que l'on peut trouver à participer à ce genre de [travaux], à votre travail, c'est de pouvoir faire des comparaisons, c'est pour ça que votre travail m'intéresse et qu'il intéressera, je pense, les enseignants, pouvoir faire des comparaisons entre des pratiques qui, de fait, sont marquées par une assez grande autonomie des personnes » (D9, l.268-272).

D'un autre côté, j'ai pu constater que l'attente de repères se retrouvait également dans le discours de certains étudiants qui éprouvaient des difficultés à se former à la recherche *par* la recherche et souhaitaient pouvoir avoir accès à certaines « clés » pour la réussite.

2. Une attente de l'institution universitaire : la réflexion sur une pédagogie universitaire de qualité

L'étude de la direction de mémoire s'inscrit dans le domaine de la pédagogie universitaire. On peut définir ce que l'on doit entendre par « pédagogie universitaire », en prenant appui sur les travaux de Parmentier (1998). Parmentier différencie la « pédagogie à l'université » de la « pédagogie universitaire ». La première, la « pédagogie à l'université », « centrée sur la pratique », « est de la compétence (et de la responsabilité) de toute personne engagée dans des

tâches d'enseignement ou d'encadrement à l'université » (Parmentier, 1998, p.150). La seconde, « la pédagogie universitaire », « centrée sur la connaissance », « est le propre des chercheurs qui ont pour fonction d'analyser les phénomènes qui caractérisent, tout ou en partie, le système d'enseignement universitaire » (Parmentier, 1998, p.150). L'auteur spécifie que la finalité de la « pédagogie universitaire » est « de produire, par le biais de la recherche et de l'expertise, des connaissances (théoriques et pratiques) utiles, utilisables et utilisées par les enseignants universitaires pour comprendre et améliorer leur manière d'enseigner et d'évaluer » (Parmentier, 1998, p.151).

Avec la loi sur l'autonomie des universités, on peut remarquer que l'institution universitaire réfléchit de plus en plus à l'amélioration de la qualité de la pédagogie universitaire dans le but d'accroître la « rentabilité » des parcours de formations et leur attractivité, de manière à « attirer » les financeurs :

L'université de l'an 2000 n'est plus une tour d'ivoire. Les professeurs ont été priés d'en descendre et de rendre des comptes. Le concept de liberté académique a laissé la place à celui de la responsabilité, voire d'imputabilité. Le rendement de l'université est mis en cause, elle doit de plus en plus souvent se justifier. Ceux qui la financent exigent des évaluations de sa « qualité ». (Romainville, 2000, p.7)

Cette recherche entre en cohérence avec certaines préoccupations institutionnelles actuelles pour la réussite, comme en France « le plan pluriannuel pour la réussite en Licence ». Ce plan, impulsé par le gouvernement en 2008, prévoit de diviser par deux le taux d'échec en première année et d'amener 50% d'une classe d'âge au niveau Licence en 2012, notamment en proposant aux étudiants un accompagnement personnalisé. Comme on le verra, la *pratique* de direction de mémoire constitue une variable importante de la réussite en deuxième cycle (*cf.* chapitre 3). Dans ce sens, l'étude de la direction de mémoire entre dans les préoccupations actuelles de l'université.

Résumé du Chapitre 1

De nombreuses recherches ont été menées sur les échecs et les abandons universitaires en premier cycle. Elles ne permettent cependant pas d'expliquer les échecs et les abandons en deuxième cycle, car les compétences attendues à ce niveau universitaire sont différentes de celles attendues en premier cycle.

La recherche se centre sur une nouvelle variable, la variable « direction de mémoire », qui semble constituer l'une des caractéristiques de la structure formative du deuxième cycle universitaire. L'introduction de la direction de mémoire en deuxième cycle est pointée par les auteurs (Le Bouëdec & La Garanderie, 1993) comme l'une des causes possibles de l'échec ou de l'abandon à ce niveau universitaire.

Les recherches françaises qui portent sur la direction de mémoire restent peu nombreuses. Or, on a pu remarquer qu'il y a une certaine attente de réflexion sur ce thème de la part des acteurs du terrain, qui sont en attente de repères, et de la part de l'institution universitaire. Depuis la loi sur l'autonomie des universités, l'institution universitaire s'intéresse de plus en plus à l'amélioration de la qualité de la pédagogie universitaire, dont fait partie la direction de mémoire, dans le but de rendre ses parcours de formations plus rentables et plus attractifs pour les financeurs.

CHAPITRE 2. ÉVOLUTION DANS LES STRUCTURES FORMATIVES DE LA LICENCE AU MASTER

Ce chapitre porte sur l'évolution de la structure formative de la Licence (L1, L2 et L3) à celle du Master (M1 et M2). La *structure formative* est définie ici comme l'organisation institutionnelle des modalités de contenu de formation universitaire. On ciblera plus précisément trois principaux changements entre les deux structures formatives que j'ai pu observer : les stratégies d'apprentissage des étudiants, la part de prise en charge par l'étudiant de l'organisation de sa formation, et la relation pédagogique entretenue entre l'étudiant (ou le masterant) et « son » enseignant (ou son directeur de mémoire).

Cette partie aborde des recherches qui ont porté sur le DEUG, c'est-à-dire sur le premier cycle universitaire. Le diplôme de DEUG a été créé en 1973. Dans le cadre du passage des universités au système « LMD », finalisé en 2007 pour l'ensemble des universités françaises, le DEUG a été remplacé par les première (L1) et deuxième (L2) années de Licence. Dans cette recherche on part d'un premier postulat en considérant que les recherches qui se sont intéressées au DEUG sont aussi valables pour la L1 et L2. Un second postulat est envisagé : les recherches qui portent sur le premier cycle (L1 et L2) sont transférables à la L3 et permettent ainsi de décrire le *métier d'étudiant* en troisième année de Licence. On peut en effet remarquer que la structure formative des deux premières années de Licence (L1 et L2) possède une forte similitude avec celle proposée à l'étudiant en troisième année de Licence (L3), notamment au niveau des modalités d'évaluation, du déroulement des enseignements et du rapport enseignant-enseigné.

I. La structure formative en Licence : une structure d'hétéroformation

Cette partie étudie la structure formative de la Licence autour de ces trois éléments qui caractérisent la structure formative de la Licence : la transmission du savoir et les stratégies d'apprentissage des étudiants qui en découlent, l'hétérodirection et la relation pédagogique enseignant-enseigné. Elle s'intéressera également dans un quatrième point à la contractualisation enseignant-étudiant qui résulte de la structure d'hétéroformation de Licence.

On verra que la structure formative de la Licence présente un certain nombre de caractéristiques de l'hétéroformation telle qu'elle est définie par Pineau (1983). Pineau (1983) définit l'« hétéroformation » comme la formation donnée par les autres, qui « se caractérise de façon pure par le pouvoir prépondérant d'un formateur "responsable" qui impose les objets, objectifs et moyens de formation, le formé n'ayant qu'un rôle d'assimilation » (Pineau, 1983, p.45).

1. La transmission du savoir et ses effets sur les stratégies d'apprentissage des étudiants

Une première caractéristique de la structure formative de Licence a trait à la transmission des savoirs. On peut observer que la structure formative de la Licence est principalement centrée sur un enseignement magistral, fondé sur une transmission du savoir par l'enseignant. Comme le souligne Romainville (2000), les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'étudiant sont tributaires de la structure formative du diplôme. Parmentier et Romainville (1998) définissent les « stratégies d'apprentissage » comme « l'ensemble des procédures mises en œuvre par un étudiant pour apprendre » (Parmentier & Romainville, 1998, p.75). Romainville (2000) note que la transmission magistrale du savoir tend à favoriser une certaine passivité de l'étudiant au détriment de sa responsabilité, de son autonomie et du développement de son esprit critique. L'auteur ajoute que la structure formative en premier cycle propose des modalités d'évaluation qui sont principalement basées sur une demande de restitution des connaissances à l'examen, qui tendent à favoriser chez l'étudiant des stratégies d'apprentissage que Ramsden (2003) nomme une « approche en surface » et une « approche stratégique » plutôt que de favoriser une « approche en profondeur ». L'étudiant qui met en place une « approche en surface » vise principalement la certification. Ses stratégies d'apprentissage sont basées sur la reproduction ou mémorisation. L'étudiant ne conçoit pas le cours comme un ensemble, mais tend vers un apprentissage séquentiel, c'est-à-dire sans faire de liens entre les différentes parties de son cours ni même entre les cours. L'étudiant qui privilégie une « approche stratégique » vise plutôt la reconnaissance sociale auprès de ses pairs et du corps enseignant. Il s'adapte aux exigences de chaque enseignant ainsi qu'à leurs attentes évaluatives et s'attend à être considéré comme un « bon étudiant », souligne Ramsden (2003), dans une visée de réussite du diplôme. Ces deux types d'approches s'opposent à ce que l'auteur nomme l'« approche en profondeur ». L'étudiant qui privilégie une « approche en profondeur », s'attache à relier les idées entre elles et à faire des rapports entre les

différents cours, il cherche à comprendre son cours, en l'étoffant de ses recherches documentaires par exemple.

Les méthodes pédagogiques utilisées en Licence tendent à susciter chez l'étudiant une « approche stratégique » et une « approche de surface », alors que, on le verra plus loin (cf. chapitre 2, II, 1), la formation à la recherche *par* la recherche tend davantage à favoriser l'« approche en profondeur ». Habitué à une transmission principalement magistrale du savoir, l'étudiant de Licence se situe donc peu dans une posture réflexive ou dans la construction active d'un savoir qui lui serait propre. C'est l'enseignant qui transpose le « savoir savant », issu de ses propres recherches ou d'autres recherches, en « savoir à enseigner ». On retrouve ici le principe de la transposition didactique, dans lequel le « savoir à enseigner » est différent du « savoir enseigné », lui-même différent du « savoir appris » (Raynal & Rieunier, 1997). L'étudiant qui se limite stratégiquement à l'apprentissage de ses cours n'est donc pas accoutumé à se confronter par lui-même au « savoir savant », c'est-à-dire à lire des ouvrages scientifiques, à les comprendre, à traiter l'information, à confronter les auteurs. Les compétences d'analyse critique de l'étudiant ne sont que très peu sollicitées en Licence. Le système évaluatif tend à contribuer, voire même à favoriser, cette « passivité réflexive » en faisant appel à une restitution principalement mnésique des savoirs transmis par les enseignants.

2. L'hétérodirection

Une deuxième caractéristique de la structure formative de la Licence porte sur l'organisation de la structuration institutionnelle de la formation, principalement basée sur l'*hétérodirection*. La structure formative de la Licence est une situation d'enseignement où l'on retrouve les caractéristiques d'*hétérodirection* décrites par Gremmo (2003). L'auteure mentionne que dans une situation d'enseignement « l'enseignant prend toutes les décisions qui concernent le programme d'apprentissage » (Gremmo, 2003, p.156). Même si l'apprenant (en l'occurrence ici l'étudiant) est parfois consulté, la décision finale revient *in fine* à l'enseignant. En Licence, l'étudiant se trouve dans une situation d'apprentissage en hétérodirection. L'auteure ajoute que l'enseignant « est constamment en avance sur l'apprenant : il prévoit le cheminement de celui-ci, prédétermine les contenus, prévient les problèmes qui peuvent surgir » (Gremmo, 2003, p.156). La directivité de l'enseignant se trouve aussi dans son interaction avec le groupe classe, comme le mentionne Gremmo en s'appuyant sur Coulthard (1977) :

[Le] discours [de l'enseignant] lui sert, par exemple, à donner des instructions, désigner des acteurs, encourager la participation. Son travail est aussi d'évaluer les connaissances : dans son discours, il va alors solliciter des réponses à des questions, confirmer ou infirmer ces réponses. Son travail est encore d'animer le groupe : c'est donc lui qui va contrôler l'interaction, ouvrir et fermer les échanges, distribuer la parole. (Gremmo, 2003, p.164)

L'*hétérodirection* prend une part importante dans la structure formative de la Licence parce que le contenu du cours, sa structuration, les tâches à réaliser, les modalités et le contenu de l'évaluation sont décidés et organisés par l'enseignant. De la même manière, le lieu, l'heure et la durée des temps institutionnels que sont les cours (CM⁹ et TD¹⁰) sont définis à l'avance et en dehors de l'étudiant. La part de prise en charge par l'étudiant de l'organisation de sa formation, c'est-à-dire la part d'*autodirection*, est faible, mais elle n'est cependant pas inexistante. L'étudiant de Licence a effectivement le choix de l'organisation de son planning de cours, même si ce choix est en partie déterminé par des contraintes institutionnelles : il doit composer avec le contenu du TD, son horaire et l'enseignant qui le dispense. C'est à lui de prendre en compte ses propres contraintes : vie familiale, professionnelle et personnelle. Une part d'autodirection est également présente lorsque l'étudiant est amené à construire des dossiers dans certains enseignements de Licence. D'après les directeurs de mémoire et les étudiants que j'ai pu interroger dans le cadre de cette étude, les dossiers demandés en Licence portent souvent sur une partie de la démarche de recherche. À une échelle plus petite que le(s) mémoire(s) de Master, c'est alors à l'étudiant de s'organiser dans son travail, c'est-à-dire de faire des choix (parfois le choix du sujet du dossier, le choix de la méthodologie, ou le choix de l'échantillon) et de planifier son travail. Cependant, la part d'autodirection est peu importante car, comme on vient de le voir, c'est l'enseignant qui gère l'ensemble des programmes et l'évaluation. Il gère également l'interaction : il peut choisir par exemple de solliciter ou non la participation des étudiants dans ses enseignements. Dans les TD, c'est-à-dire dans un enseignement en groupe, c'est lui aussi qui décide, par exemple, d'ouvrir ou de clôturer l'échange. Dans les cours magistraux, les interventions des étudiants ne sont généralement pas sollicitées par l'enseignant. Qu'il s'agisse de TD ou de CM, l'interaction est principalement unilatérale, c'est-à-dire qu'elle est principalement dirigée par l'enseignant.

⁹ Cours Magistraux.

¹⁰ Travaux Dirigés.

3. Un enseignement groupal

La troisième caractéristique de la structure formative en Licence concerne la relation pédagogique qui existe entre l'enseignant et l'étudiant. Durant le premier cycle universitaire, on peut remarquer que la relation de l'étudiant avec son enseignant est d'un type que je nomme *groupal* c'est-à-dire, que l'étudiant se situe au sein d'un groupe classe, face à un individu enseignant. Le groupe classe en Licence peut être constitué de plusieurs centaines d'étudiants, et se constitue pour 18h de cours par semaine environ (ce chiffre varie en fonction des disciplines). Comme le mentionnent Langevin et Bruneau (2000), la relation groupale tend à dissimuler l'étudiant dans et par le groupe et à l'anonymiser auprès de l'enseignant. Les auteures insistent sur le lien purement professionnel qui lie l'étudiant et l'enseignant en premier cycle. Les auteures parlent également d'une relation « imposée » dans le sens où aucun des deux partenaires, que ce soit l'étudiant ou l'enseignant, ne choisit l'autre. Ce terme de relation « imposée » peut néanmoins se discuter. En Licence, l'enseignant n'a certes pas le choix de ses étudiants, comme ce peut être le cas en Master (*cf.* chapitre 2, II, 3), mais dans une certaine mesure l'étudiant peut choisir ses TD en fonction de l'enseignant qui les dispense. L'étudiant risque, pour cela, de devoir faire des concessions : s'il choisit l'enseignant, il ne pourra peut-être pas choisir l'horaire ou le contenu du TD.

Langevin et Bruneau (2000) analysent aussi que la relation étudiant-enseignant est, par ailleurs, « utilitaire » dans le sens où « les deux partenaires sont là pour atteindre des objectifs d'apprentissage prédéfinis par un programme et non parce qu'ils visent la relation en soi » (Langevin & Bruneau, 2000, p.49). La structure formative de la Licence ne laisse, en effet, que très peu de place au contact interpersonnel entre chaque étudiant et l'enseignant. Cependant, l'étudiant peut rencontrer, seul, l'enseignant durant la permanence de celui-ci. Il peut le rencontrer aussi avant ou après son cours. Ces temps de rencontres sont des temps institutionnels mis à la disposition de l'étudiant. Dans ces deux cas (à la permanence et avant/après les cours), on peut noter que le lieu et l'heure de la rencontre sont prédéterminés par l'enseignant, et que l'étudiant n'a donc pas à prendre en charge la sollicitation.

4. La contractualisation de la relation pédagogique d'enseignement : le *contrat pédagogique*

La quatrième caractéristique de la structure formative de Licence que j'ai pu relever porte sur le type de contractualisation qui lie l'enseignant et l'étudiant, et que l'on nomme le « contrat pédagogique ». Le contrat pédagogique a été étudié, notamment par Filloux (1974),

Burguière *et al.* (1987), Meirieu (1993) et Postic (2001), dans des situations de classe du premier et second degré (enseignement primaire et secondaire). On peut remarquer que le type de relation enseignant-enseigné dans l'enseignement primaire et secondaire présente certaines similitudes avec le type de relation enseignant-étudiant que l'on peut observer en Licence. Il s'agit en effet d'une situation d'hétérodirection dans la mesure où l'enseignant transmet le savoir et prend les décisions. Au vu de ces similitudes, j'envisage que le contrat pédagogique est transférable à la relation pédagogique enseignant-enseigné telle qu'elle existe en Licence avec, toutefois, comme on va l'étudier maintenant, quelques différences.

4.1. Le rôle de chacun des contractants

Filloux (1974) est la première auteure à utiliser le terme de « contrat » dans ce qu'elle nomme le « contrat pédagogique ». Elle définit le « contrat pédagogique » comme un contrat qui « met en présence deux contractants qui vont faire alliance pour la durée d'une année sur l'énoncé suivant : je suis là pour vous enseigner quelque chose, et nous sommes là pour apprendre quelque chose » (Filloux, 1974, p.314). Elle envisage donc que le contrat est limité dans le temps (l'année scolaire), et que les contractants s'allient pour atteindre un objectif commun : l'apprentissage.

Si on transpose le contrat pédagogique dans le contexte universitaire, et plus précisément au niveau universitaire de la Licence, on peut observer que le contrat pédagogique est également limité dans le temps, bien qu'il couvre un temps plus restreint que l'année scolaire puisque les cours sont organisés sur un semestre.

Dans cette alliance enseignant-enseigné, Filloux envisage le contrat pédagogique comme un « contrat de position » (Filloux, 1974, p.313) pour lequel le rapport contractuel se fonde sur l'asymétrie des partenaires. Dans le rapport d'enseignant-enseigné, chacun possède son rôle respectif, soit d'enseignant, soit d'enseigné, et chacun doit respecter la position de l'autre pour éviter l'anarchie dans la classe. En d'autres termes, le contrat détermine les positions de chacun des partenaires et précise leurs attentes et leurs obligations réciproques. Burguière *et al.* (1987) mentionnent que l'enseignant de son côté assure les ressources nécessaires à l'apprentissage. L'élève, quant à lui, « s'engage à effectuer un nombre déterminé de « tâches » pour atteindre des « objectifs » définis, en un temps déterminé » (Burguière *et al.*, 1987, p.60).

En Licence, de la même manière que pour les enseignements primaire et secondaire, on peut observer que chacun des contractants possède une place et un rôle bien définis, qui ne sont pas interchangeables. Comme on l'a déjà abordé (*cf.* chapitre 2, I, 1), l'enseignant est celui qui transmet le savoir, organise le programme des enseignements, et le contenu de l'évaluation. Il crée des conditions d'apprentissage favorables à l'acquisition des connaissances et gère l'interaction. L'étudiant est quant à lui, celui qui apprend.

4.2. La négociation du contrat

Un autre aspect du contrat pédagogique porte sur la négociation du contrat. Burguière *et al.* (1987) soulignent que pour adhérer au contrat pédagogique, les partenaires doivent négocier ensemble les clauses du contrat. Les auteurs spécifient que la négociation peut concerner ce qui relève de l'organisation générale de la classe, à savoir la gestion de la temporalité et l'organisation pédagogique des contenus d'enseignement. Bien que le règlement intérieur, l'emploi du temps ou les lieux réservés ne soient pas négociables, il peut arriver qu'ils le deviennent. Si la négociation du contrat est envisageable, les auteurs précisent qu'elle ne doit pas l'être de manière perpétuelle, sans quoi il perdrait son statut de contrat. Il s'agit, comme le mentionne Auguet (1997), de trouver un juste milieu. En effet, l'enseignant qui négocierait tout risque de mettre en péril son rôle d'enseignant et de se retrouver subordonné aux désirs du groupe. En revanche, pour l'enseignant qui n'accepte aucune négociation, il devient impossible de jouer un rôle d'éducateur parce qu'il impose ses propres désirs à l'ensemble du groupe.

Ainsi, les auteurs (Burguière *et al.*, 1987) dégagent deux types de clauses pour le contrat : les clauses qui ne sont pas négociables par l'élève et les clauses qui sont négociables par l'élève. Les premières, les clauses qui ne sont pas négociables, concernent, par exemple, l'interdiction de violence sous toutes ses formes, et plus généralement tout ce qui va à l'encontre des lois de la société. À l'intérieur de la classe, le programme scolaire et le métier de l'enseignant ne sont pas non plus négociables. Quant aux secondes, les clauses négociables, Auguet (1997) précise qu'il peut s'agir, par exemple, de la négociation « du fonctionnement de la classe », « de la régulation de la parole » ou encore « des mouvements » dans la classe.

La présence de clauses négociables et de clauses non négociables se retrouve également dans le contrat pédagogique d'enseignement tel qu'on peut le concevoir en Licence. Avec certains enseignants, il est, par exemple, possible de négocier les délais pour le rendu d'un

dossier ou encore la date de l'évaluation terminale. D'autres clauses ne sont en revanche pas négociables, comme la présence aux examens. En cas d'absence, l'étudiant est sanctionné par l'obligation de repasser cette épreuve en deuxième session.

Certains auteurs s'interrogent sur les clauses négociables et notamment sur la réelle possibilité de négociation de ces clauses par l'élève. En effet, comme le soulignent notamment Burguière *et al.* (1987), si l'enseignant et l'enseigné sont égaux en droit, il existe une asymétrie générationnelle, statutaire, sociale et culturelle entre les deux contractants qui rend leurs prédispositions à la négociation non équivalentes. Meirieu (1993) va dans ce sens et précise que la relation est asymétrique parce que les places de chacun ne sont pas interchangeables : le maître enseigne et l'élève apprend. L'un ne peut pas se substituer à l'autre sans dommage pour le projet d'apprendre. Cette asymétrie est, selon l'auteur, un élément constitutif de la relation pédagogique. Postic (2001) fait remarquer que le « dialogue éducatif » est asymétrique puisque la symétrie supposerait le soutien mutuel des acteurs dans leur découverte de nouvelles connaissances, et que le maître et l'élève ne progressent pas conjointement dans leurs apprentissages. L'auteur ajoute que c'est notamment la temporalité qui alimente cette dissymétrie inhérente à la situation et aux fonctions occupées par les partenaires puisque chacun des contractants entretient un rapport différent avec l'avenir. L'élève se concentre plus particulièrement sur la réussite de son année ou la validation de ses examens. L'enseignant se projette, quant à lui, dans l'avenir de l'élève et tente de lui apporter une aide dans la construction d'un projet personnel et professionnel.

Cependant, Postic (2001) insiste sur le fait que, de nos jours, « l'enseignant n'est pas l'unique source d'information » (Postic, 2001, p.204). Il est en effet fréquent que par les médias, l'élève possède des savoirs inconnus du maître. L'auteur précise alors que la supériorité du maître provient ni de la quantité ou de la qualité de ses connaissances, mais de sa « maîtrise des techniques d'analyse de la situation » (Postic, 2001, p.204).

Ceci est encore plus vrai dans l'enseignement supérieur où les étudiants peuvent avoir accès au savoir *via* les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), notamment Internet, qui sont mises à leur disposition gratuitement au sein même de l'université. L'asymétrie, à ce niveau universitaire, entre enseignant et étudiant réside alors non pas dans l'accès au savoir, mais plutôt dans la capacité à comprendre ce savoir, à le traiter et à l'analyser. L'asymétrie est également institutionnelle (l'un est enseignant, l'autre étudiant). Elle est aussi généralement générationnelle : l'enseignant est en principe plus âgé

que ses étudiants, bien qu'il y ait aussi des étudiants en formation continue (FC), c'est-à-dire en reprise d'étude, à l'université.

4.3. La part implicite du contrat

Filloux (1974) précise que le contrat pédagogique doit établir explicitement le règlement intérieur, les règles du jeu, les normes (de conduite, de travail) nécessaires au bon fonctionnement de la classe. Meirieu (1993) souligne que l'enseignant doit expliciter au mieux les clauses du contrat, c'est-à-dire expliciter « les attentes comportementales, les consignes afférentes à chaque type de travail, les règles de fonctionnement de la situation d'apprentissage et du groupe » (Meirieu, 1993, p.105). L'auteur note cependant qu'il existe une part d'implicite dans ce contrat où « chacun agit aussi en fonction de ce qu'il suppose que l'autre sait de ce qu'il attend » (Meirieu, 1993, p.105). Cette part d'implicite ne rend pas les élèves égaux. Selon lui certains élèves cernent correctement les « règles du jeu », d'autres, perdus dans la recherche angoissante de ces règles, se réfugient dans les interdits pour retrouver à travers la sanction un terrain connu.

La part d'implicite du contrat pédagogique existe également dans la relation d'enseignement en Licence. L'étudiant qui maîtrise son *métier d'étudiant*, tel qu'il est décrit par Coulon (*cf.* chapitre 5, IV), est celui qui est parvenu notamment à découvrir les attentes implicites.

4.4. La rupture du contrat

Une autre dimension du contrat pédagogique a trait à sa rupture. La relation pédagogique repose sur le principe d'un « double contrat » (Filloux, 1974). Le premier type de contrat est, comme on vient de l'étudier, d'origine institutionnelle. L'asymétrie liée au statut des partenaires en est précisément l'un des termes puisque l'enseignant doit enseigner et éduquer, et que l'élève doit « être enseigné et éduqué » (Filloux, 1974, p.314). Cet aspect du contrat rendrait alors légitime le rapport de domination/soumission. Le second type de contrat « structure les zones de normalité et de déviance dans le champ pédagogique » (Filloux, 1974, p.110). Dans ce deuxième contrat, l'enseignant doit faire le « don total de lui-même » (Filloux 1974, p.113), car ce n'est que par ce don que la relation de domination/ soumission est rendue légitime. Filloux indique que « l'aliénation est partielle », dans la mesure où l'élève retire un bénéfice en échange de l'abandon d'une partie de ses droits. Le contrat pédagogique

n'accepte aucune incertitude en ce qui concerne le don de soi-même (de l'enseignant et de l'élève), « ou alors c'est que le professeur n'est pas un vrai professeur, ou c'est que l'élève n'est pas un vrai élève » (Filloux 1974, p.118). Ainsi, l'auteure note qu'en cas de déviance, si l'élève s'avère être un faux élève, ou l'enseignant un faux enseignant, le contrat se rompt. Cette rupture du contrat se retrouve chez Burguière *et al.* (1987) qui soulignent dans des termes économiques que le contrat se rompt si les « pertes » sont supérieures aux « gains ». Simoes Francisco (2002) précise que si l'un des contractants ne respecte plus ses obligations, l'autre se retrouve privé de ses avantages. La relation n'est donc plus égalitaire, le contrat devient inéquitable et sa rupture est légitime.

Bien que ces différents auteurs abordent la possibilité d'une rupture du contrat pédagogique, ils ne précisent pas de quelles manières cette rupture s'effectue. Dans la relation pédagogique groupale de Licence, la rupture du contrat la plus courante est l'abandon par l'étudiant de son année universitaire ou d'une partie de son diplôme. Il est bien sûr possible, mais beaucoup plus rare, que la rupture du contrat soit à l'initiative de l'enseignant, ce qui se traduirait par exemple par le fait qu'un enseignant n'accepterait plus l'étudiant dans son cours, ou refuserait de l'évaluer.

II. La structure formative en Master : une structure d'autoformation institutionnelle ?

Je parle ici d' « autoformation institutionnelle » en m'appuyant sur la définition qu'en donne Gremmo (2007). L'auteure mentionne que l'autoformation institutionnelle porte sur deux dimensions :

- la première dimension, « le dispositif formatif donne au sujet apprenant sa pleine responsabilité, en lui permettant à la fois choix et contrôle » (Gremmo, 2007, p.66).
- la deuxième dimension, « l'autonomie de l'apprenant n'est pas un pré-requis à l'entrée dans le dispositif, mais un objectif de formation » (Gremmo, 2007, p.66).

Les deux dimensions de l'autoformation institutionnelle décrites par Gremmo correspondent à deux caractéristiques de la structure formative du Master que je vais aborder dans cette partie. La première dimension de l'autoformation institutionnelle correspond à ce que j'envisage comme étant de l'*autodirection*, c'est-à-dire que l'étudiant de Master est amené à prendre en grande partie la responsabilité et le contrôle de sa formation, ce qui implique

notamment pour lui de faire des choix. La seconde dimension de l'autoformation institutionnelle définie par Gremmo renvoie à ce que j'envisage comme la formation *à la recherche par la recherche*, c'est-à-dire que l'acquisition de l'autonomie du masterant, apprenti-chercheur, est à la fois un apprentissage (un processus) et une finalité de la formation de Master. Holec (1979) définit l'autonomie comme « la capacité à prendre en charge le déroulement de son parcours de formation en apprenant à faire des choix, à se connaître comme apprenant et en évoluant progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant, à un état d'indépendance » (Holec, 1979, *in*. Poteaux 2003, p.133).

On pourrait parler alors d'autoformation institutionnelle pour caractériser la structure formative du Master. L'« autoformation institutionnelle » permet de marquer l'opposition avec l'hétéroformation telle qu'on a pu l'observer en Licence.

Dans cette partie sera abordée la structure formative en Master selon les deux axes que l'on vient de voir. D'une part, on se centrera sur la formation *à la recherche par la recherche* qui nécessite de la part de l'étudiant qu'il fasse évoluer ses stratégies d'apprentissage. D'autre part, on s'intéressera à l'accentuation de la part d'*autodirection*¹¹ de l'étudiant dans sa formation. Je m'intéresserai également à la relation enseignant-enseigné dans cette situation d'autoformation institutionnelle et enfin à la contractualisation qui en découle.

1. La formation *à la recherche par la recherche* et l'évolution des stratégies d'apprentissage

1.1. Se former « *à la recherche...* » et l'acquisition de compétences de recherche

Comme on l'a déjà étudié, la formation *à la recherche* est envisagée comme une finalité du diplôme de Master, c'est-à-dire que l'on attend de l'étudiant qu'il atteste, par l'élaboration d'un mémoire de recherche, du développement de ses compétences de recherche.

Meirieu définit la compétence comme « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé » (Meirieu, 1987, p.182). Il distingue la « compétence » de la « capacité », qui correspond à « une activité intellectuelle stabilisée et reproductrice dans des champs divers de la connaissance » (Meirieu, 1987, p.181).

En s'appuyant sur les recherches de Beattie (1995), Kemp et Seagraves (1995), Romainville (2000) remarque que l'étudiant en premier cycle acquiert ce qu'il nomme des

¹¹ Je m'appuierai sur les travaux de Carré pour définir l'*autodirection*.

« savoirs morts », qui sont de fait peu « mobilisables dans l'action » : « habitués à être jugés sur la reproduction de savoirs, les étudiants développeraient peu à l'université les compétences transférables qui sont attendues par le monde du travail telles que l'écriture de rapports, la communication orale et le travail d'équipe » (Romainville, 2000, p.16-17).

Je me suis alors interrogée sur la nature même des compétences à développer par l'étudiant en deuxième cycle, par rapport à celles qu'il a pu développer en premier cycle. Certes, en Master, l'étudiant assiste encore à un certain nombre d'enseignements qui se déroulent selon des modalités identiques à celles des enseignements de la Licence. Mais la différence porte sur l'introduction d'un nouvel exercice qui est l'élaboration d'un mémoire de recherche. Il ne s'agit plus d'une situation où l'enseignant transmet le savoir mais d'une situation où l'étudiant se confronte directement au « savoir savant ». Les compétences d'analyse critique sont notamment sollicitées. Il doit, par exemple, prendre en charge la sélection des ouvrages scientifiques, leur lecture, leur compréhension et le traitement des informations qui en émanent, discuter et confronter les auteurs. Ainsi, les compétences, principalement mnésiques et stratégiques, qu'il a pu développer pour réussir en Licence, ne correspondent pas aux compétences requises en Master.

Je me suis questionnée dans cette recherche sur ces compétences nouvelles que l'étudiant doit acquérir : parvient-il toujours à identifier et à s'approprier les nouvelles compétences attendues ? Quelles sont les difficultés qu'il peut rencontrer dans le développement de ces compétences ? La validation du mémoire passe-t-elle véritablement par le développement de ces compétences ?

1.2. Se former « ... *par* la recherche » : se former par l'expérience

Le diplôme du Master comporte un objectif de professionnalisation au *métier* de chercheur. Apprendre le métier de chercheur c'est, par exemple, maîtriser la recherche documentaire, l'écriture scientifique, faire preuve d'analyse critique, ou encore respecter le cadre scientifique de l'investigation.

Dans la structure formative du Master, les compétences de recherche s'acquièrent par l'expérience, ici de la recherche. Chaque situation rencontrée par l'étudiant l'amène à réfléchir, seul ou avec une personne ressource (par exemple, son directeur de mémoire ou ses pairs), ce qui lui permet de développer ses compétences, comme le souligne Clénet (2006) :

La réflexion sur l'expérience peut amener l'apprenant à se former pour lui-même et par lui-même en articulant ses différentes sources de formation. Ce sujet apprenant est guidé par son propre questionnement sur son expérience vécue. Cette réflexion sur l'expérience lui permet d'approfondir le

sens et la motivation et de construire une problématique de formation personnelle. Par un mécanisme de prise de conscience, cette expérience transformée pilote la production de savoir et de sens. (Clénet, 2006, p.115)

L'auteure ajoute que « des outils techniques d'écriture de type journal de bord, récits d'expérience peuvent favoriser l'auto-réflexivité, mais la pratique régulière d'entretiens ou d'échanges accompagnateurs/accompagnés favorisant le dialogue sont aussi profitables pour le développement de l'auto-réflexion » (Clénet, 2006, p.119). La dimension individuelle devient alors tout aussi profitable que la dimension collective où les pairs deviennent des accompagnateurs.

Je me suis interrogée dans cette recherche sur l'apport d'une réflexion individuelle de l'étudiant ou de son interaction avec autrui sur le développement de ses compétences : le développement des compétences de recherche est-il favorisé par l'auto-réflexion de l'étudiant sur son expérience de la recherche ? De quelles manières les autres (pairs, directeur de mémoire, collègues, enseignants) favorisent-ils le développement des compétences de recherche de l'étudiant ?

2. L'accentuation de la part d'autodirection de l'étudiant

Une deuxième caractéristique de la structure formative du Master porte sur l'accentuation de la part d'autodirection dans l'organisation de la formation. Je définis ici *l'autodirection* en m'appuyant sur la définition, reprise par Carré (2005), que donne Knowles (1975) de l'« apprentissage autodirigé » :

L'apprentissage autodirigé décrit un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins et formuler leurs objectifs d'apprentissage, pour identifier les ressources humaines et matérielles pour apprendre, pour choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées, et pour évaluer les résultats des apprentissages réalisés. (Knowles, 1975, in. Carré, 2005, p.149)

Carré (2005) souligne l'importance, dans cette définition, des dimensions de « choix », d'« initiative », de « proactivité » et de « responsabilité ». Ces quatre dimensions se retrouvent dans la relation pédagogique de direction de mémoire en Master. Le masterant peut, dans certaines universités, faire le « choix » de son directeur de mémoire. C'est donc lui qui a la « responsabilité » de l'initiative de ce choix. L'étudiant de Master a également l'« initiative » de construire son propre calendrier de recherche à l'intérieur du calendrier institutionnel, en se fixant un échéancier et des objectifs de travail. Le masterant devient par ailleurs l'initiateur des temps de rencontres avec son directeur. Ces temps de rencontres institutionnels sont différents de ceux que l'étudiant a pu connaître en Licence car il s'agit de

rencontres en face à face avec un enseignant dans un endroit autre qu'une salle de cours. Le directeur ne gère pas l'interaction de la même manière que l'enseignant dans un groupe classe. Le sujet de l'interaction dépend de la demande de l'étudiant, en fonction de ses difficultés ou de l'état d'avancement de sa recherche. S'il tend à conduire l'interaction, l'ouverture et la clôture de cette interaction, le directeur de mémoire n'en est pas l'unique responsable et l'étudiant peut également assurer ce rôle. Enfin, l'étudiant de Master devient « proactif », pour reprendre le terme de Carré (2005), dans le sens où il a maintenant la responsabilité de trouver des « réponses » et des « solutions » à des questions qu'il doit aussi construire, c'est-à-dire qu'il doit être capable de comprendre une situation donnée et de faire des choix. C'est lui aussi qui a la responsabilité de résoudre ses difficultés (théoriques ou méthodologiques par exemple), et qui doit apprendre à les anticiper. Pour cela, il peut s'aider de ce que l'institution met à sa disposition, telles que les ressources humaines (son directeur de mémoire, les autres enseignants-chercheurs du laboratoire, ses pairs) ou les ressources documentaires (Internet, ouvrages).

Dans cette recherche je me suis interrogée sur l'accentuation de la part d'autodirection en Master : l'étudiant parvient-il toujours à identifier et à s'appropriier les compétences attendues relatives à la prise en charge de sa formation ? Quelles sont les difficultés qu'il peut rencontrer dans le développement de ces compétences ?

L'étudiant est amené aussi à prendre en charge un sujet de recherche. Il a acquis le droit d'être évalué sur le sujet qu'il choisit puisque c'est son sujet de recherche qui devient son sujet d'évaluation. La soutenance orale, qui est une partie de cette évaluation, représente une épreuve nouvelle pour l'étudiant, qui doit apprendre à prendre en charge cette évaluation, sa préparation et son déroulement. Durant la soutenance, l'étudiant doit défendre son travail de recherche devant son directeur de mémoire et le jury, qui se compose en général d'enseignants-chercheurs du département. Le directeur de mémoire possède un double rôle : celui de l'accompagnateur qui accompagne le travail de recherche de l'étudiant tout au long de l'année, et en est donc un participant dans une certaine mesure, et celui de l'évaluateur qui évalue le mémoire en fin d'année lors de l'épreuve orale, et qui adopte donc un regard critique.

Je me suis interrogée sur la perception par l'étudiant de ce double rôle : parvient-il à différencier le rôle d'accompagnateur du rôle d'évaluateur de son directeur ? Comment l'étudiant perçoit-il les critiques de son directeur qui peuvent lui être faites lors de la soutenance orale de son travail de recherche ?

3. L'introduction d'une nouvelle relation pédagogique

Une troisième caractéristique de la structure formative du Master a trait à la relation pédagogique enseignant-enseigné. L'étudiant se trouvait jusqu'en Licence au sein d'un groupe classe dans une relation que j'ai nommée *groupale*. À son entrée en Master, la relation pédagogique devient *duale*. Du latin *dualis* qui signifie « de deux », le terme « dual » renvoi à « un élément qui est lié à un autre par une relation de correspondance réciproque » (dictionnaire en ligne, TLF¹²). Dans la direction de mémoire, le lien dual qui unit le directeur à son étudiant est réciproque dans le sens où chacun des partenaires possède des droits et des devoirs l'un envers l'autre (*cf.* chapitre 2, II, 4). Je préfère le terme « dual » à celui de « duel » qui est synonyme de lutte, d'opposition, et de conflit (dictionnaire en ligne, TLF). Si des conflits peuvent avoir lieu entre le directeur de mémoire et son étudiant, leur relation ne se fonde pas au préalable sur cette opposition et, comme je vais l'étudier dans cette partie, les deux partenaires tendent à cheminer ensemble vers un but plutôt commun qu'opposé.

Dans la relation duale, l'étudiant n'est plus anonymisé dans et par le groupe, et il doit apprendre à adopter un comportement, verbal et non verbal, spécifique à cette nouvelle relation pédagogique. La relation duale demande de l'étudiant qu'il apprenne un nouveau mode de communication avec l'enseignant, et également qu'il apprenne à gérer la relation interpersonnelle « professionnalisante ».

D'autres disparités existent entre la relation pédagogique groupale de Licence et la relation pédagogique duale qui s'introduit en Master, notamment au niveau de la constitution de la paire « directeur de mémoire-étudiant ». En Master, cette relation n'est plus imposée à l'un et à l'autre comme elle peut l'être en Licence. Dans certaines universités, la dimension de choix est importante, et c'est prioritairement à l'étudiant de choisir son directeur de mémoire.

Une autre disparité porte sur les moments institutionnels. Le masterant peut toujours solliciter son directeur de mémoire à la fin d'un cours pour lui poser une question, mais il est principalement amené à solliciter des rendez-vous individuels auprès de son directeur pour avancer dans l'élaboration de son travail de recherche. En Master, il y a certes des rencontres en présentielle institutionnalisées (séminaires méthodologiques, enseignements) mais elles sont cependant moins fréquentes qu'en Licence.

¹² TLF : Trésor de la Langue Française Informatisé, dictionnaire ATILF/CNRS.

Je me suis interrogée dans cette recherche sur la gestion par l'étudiant de cette nouvelle relation duale avec un enseignant : sur quels critères choisit-il son directeur ? Parvient-il à prendre en charge la sollicitation des rendez-vous individuels ? Quelles sont les difficultés interpersonnelles qui peuvent émerger au sein du binôme ?

4. Les caractéristiques de la contractualisation dans une structure institutionnelle avec une forte dimension d'autoformation

La contractualisation de la relation pédagogique est la quatrième caractéristique de la structure formative que j'étudierai ici. La contractualisation sera abordée autour de quatre dimensions principales : le rôle de chacun des contractants, la négociation du contrat, la part implicite du contrat, et enfin la rupture du contrat.

4.1. Le rôle de chacun des contractants

De la même manière qu'il peut y avoir une contractualisation dans la relation pédagogique groupale d'enseignement (le contrat pédagogique) qui spécifie les droits et les devoirs de chacun, certains auteurs, que je l'étudierai plus tard (*cf.* chapitre 3, II), considèrent que la relation pédagogique duale de direction de recherche (direction de mémoire et direction de thèse) est une relation contractualisée dans laquelle chacun des contractants possède aussi des droits et des devoirs envers l'autre.

À la différence du contrat pédagogique, qui est non officiel, il existe au niveau du doctorat, une charte des thèses, officialisée en France depuis peu, qui contractualise la relation pédagogique duale de direction doctorale. En France, la charte des thèses est un document écrit, signé par le doctorant, son directeur de thèse, le directeur de l'école doctorale et le responsable de l'unité ou de l'équipe d'accueil. Le directeur et son doctorant s'engagent l'un envers l'autre, avec comme objectif commun l'obtention pour le doctorant d'un titre de docteur. Le contenu de cette charte spécifie les devoirs du directeur de thèse envers son doctorant, notamment au niveau du choix du sujet de recherche « le directeur de thèse [...] doit aider le doctorant à dégager le caractère novateur dans le contexte scientifique de son actualité ; il doit également s'assurer que le doctorant fait preuve d'esprit d'innovation ». La charte précise que le directeur doit également apporter son aide dans la réalisation du travail de recherche du doctorant :

Le directeur de thèse [...] doit définir et rassembler les moyens à mettre en œuvre pour permettre la réalisation du travail [...] il s'engage à suivre régulièrement la progression du travail et à débattre les orientations nouvelles qu'il pourrait prendre au vu des résultats acquis. Il a le devoir d'informer le doctorant des appréciations positives ou des objections et des critiques que son travail pourrait susciter, notamment lors de la soutenance. (Arrêté du 3 septembre 1998 relatif à la charte des thèses)

Cette charte paraît néanmoins quelque peu incomplète, car si elle précise le rôle scientifique et institutionnel du directeur de thèse, son rôle relationnel y est absent : le soutien et les encouragements, par exemple, font-ils partie du contrat ? Ensuite, si la charte précise le rôle du directeur de thèse, elle ne précise pas le rôle du doctorant. Aucune mention n'est également faite quant aux modalités de fonctionnement de la direction, telles que la fréquence des rendez-vous, par exemple, ou leur durée.

Si la charte des thèses prévoit la contractualisation de la relation pédagogique de direction doctorale, aucun document institutionnel de ce type ne prévoit la contractualisation d'une relation de même nature au niveau du Master. Or, c'est précisément à ce niveau universitaire que l'étudiant rencontre pour la première fois la nouvelle relation pédagogique qu'implique la direction de mémoire. L'étudiant de Master aurait alors sans doute besoin, lui aussi, d'une clarification concernant les droits et les devoirs respectifs du masterant et du directeur de mémoire.

Je me suis questionnée sur la perception de ces rôles : comment les étudiants et les directeurs de mémoire envisagent-ils leur rôle respectif et le rôle de l'autre ? Le rôle de chacun est-il facilement identifié par l'étudiant ? L'étudiant parvient-il à s'approprier son nouveau rôle ? Les étudiants perçoivent-ils leur rôle et le rôle de leur directeur de la même manière que les directeurs de mémoire ?

4.2. La négociation du contrat

Selon les auteurs que l'on va aborder maintenant, l'explicitation du rôle et des attentes réciproques doit faire l'objet d'une négociation préalable. Leduc (1990) et Prégent (2001) indiquent que le contrat dans la direction de recherche (Master et Doctorat) doit être bilatéral : il doit préciser l'engagement réciproque des contractants par le biais d'une négociation préalable, c'est-à-dire une exposition des attentes de chacun en matière de direction. Prégent (2001), Zuber-Skerritt et Roche (2004) précisent que cette négociation implique des compromis au niveau « professionnel » et « personnel », à la fois pour l'étudiant et pour son directeur. Bellenger (1984) souligne que le compromis résulte de concessions réciproques,

c'est-à-dire que la négociation doit aboutir à une entente réciproque satisfaisante pour les deux quant à la manière dont les contractants vont travailler ensemble.

Si certains auteurs, notamment Leduc (1990), Prigent (2001), et Zuber-Skerritt et Roche (2004), abordent la nécessité de négocier le contrat, rares sont ceux qui exposent les clauses qui sont négociables ou négociées lors de cette négociation préalable.

Dans cette recherche, je me suis interrogée sur cette négociation préalable dans la direction de mémoire en Master : quelles sont les clauses que l'étudiant peut négocier ? Quelles sont celles qui sont difficilement négociables ou non négociables ? L'étudiant parvient-il à identifier les clauses négociables et les clauses non négociables ? Et surtout, la négociation est-elle uniquement préalable ou peut-elle faire l'objet d'une négociation continue tout au long de l'année ?

Grant et Graham (2001), et Herzlich (2002) s'interrogent, quant à elles, sur les possibilités réelles de négociation par l'étudiant. Elles spécifient en effet que le directeur est maître du rapport pédagogique de la relation, car sa position dans l'institution universitaire lui confère un pouvoir social. La relation de direction est donc asymétrique et les partenaires ne sont pas égaux dans leurs possibilités de négociation. Ainsi, pour les auteures, la négociation dans la relation duale de direction doctorale ne se fait pas sur un pied d'égalité, étant donné l'asymétrie entre les contractants. Cependant, on peut différencier les étudiants en fonction de leur formation, initiale ou continue. Comme on l'a étudié précédemment (*cf.* chapitre 2, I, 4, 4.2), l'asymétrie culturelle, générationnelle et statutaire entre un directeur de mémoire et son étudiant en formation initiale se justifie, mais je me suis interrogée sur la réduction de cette asymétrie lorsqu'il s'agissait d'un étudiant en formation continue : quelles seraient alors les capacités spécifiques de négociation des étudiants en formation continue dont l'expérience de vie et l'expérience professionnelle sont plus développées que celles des étudiants en formation initiale ?

4.3. La part implicite du contrat

Comme on l'a étudié, le contrat pédagogique comporte une part d'implicite. On remarque que la contractualisation dans la relation pédagogique duale possède aussi une part d'implicite. Des chercheurs, notamment ceux qui travaillent sur les bonnes pratiques, suggèrent d'ailleurs que le directeur de recherche explicite ses attentes. Delamont, Atkinson et

Parry (1997), par exemple, recommandent au directeur de discuter avec le doctorant de la manière dont ils vont travailler, à la fois ensemble et séparément. Ils préconisent également que le directeur fasse part à l'étudiant de ses habitudes de direction et qu'il lui explicite l'aide qu'il peut lui offrir (telle que l'aide méthodologique, bibliographique, rédactionnelle) mais aussi l'aide qu'il ne peut ou ne veut pas lui offrir. Leduc (1990) propose que cette explicitation ait lieu lors des premières rencontres entre l'étudiant et son directeur de mémoire ou de thèse, en établissant « un type de contrat informel » (Leduc, 1990, p.45), qui consisterait à déterminer les attentes et les rôles mutuels de chacun des contractants.

Si ces auteurs préconisent d'explicitier le rôle et les attentes de chacun, Herzlich (2002) constate que la contractualisation comporte des clauses implicites que l'étudiant sera amené à découvrir par lui-même, par essai-erreur. Herzlich et d'autres auteurs font mention de l'existence de clauses explicites et implicites sans réellement les décrire. Je me suis alors questionnée sur la nature des clauses qui tendaient à être explicitées par le directeur de mémoire et celles qui avaient tendance à rester implicites. On peut supposer que les étudiants qui entrent en Master ne sont pas égaux devant la découverte du fonctionnement de leur direction de mémoire. Je me suis alors également interrogée sur les raisons pour lesquelles, et les manières par lesquelles certains étudiants de Master parvenaient à découvrir les implicites de leur direction, alors que d'autres éprouvaient davantage de difficultés à les décoder.

4.4. La rupture du contrat

Comme on l'a évoqué pour le contrat pédagogique, la contractualisation dans la relation pédagogique duale de direction de mémoire peut aussi se rompre. Ce point sera développé plus amplement par la suite (*cf.* chapitre 3, II) mais je souhaiterais noter ici que, d'une part, les auteurs que l'on découvrira tendent à envisager cette rupture du contrat en termes d'abus de pouvoir du directeur et que, d'autre part, l'étudiant n'est que très rarement positionné comme un élément moteur de la rupture. De plus, les auteurs ne définissent pas ce qu'ils entendent par « rupture du contrat », et ne décrivent pas non plus les causes ou les raisons qui pourraient conduire à cette rupture.

Mes questionnements ont été les suivants : quelles sont les causes possibles d'une rupture du contrat ? Les abus de pouvoir du directeur sont-ils les seules causes de cette rupture ? Quelle est la part de « responsabilité » de l'étudiant dans cette rupture ? Enfin, la rupture est-elle toujours définitive ?

4.5. Vers un *contrat d'accompagnement*

Je choisis de nommer *contrat d'accompagnement* la contractualisation de la relation pédagogique duale telle que je viens de la décrire. Au lieu d'utiliser le terme de contrat de « direction », je choisis d'employer le terme de contrat d' « accompagnement ». Le terme d' « accompagnement » me permet de comparer la notion de contractualisation à d'autres situations d'accompagnement en dehors de l'institution universitaire. Il permet également d'observer la direction de mémoire sous un autre angle, celui de l'autoformation. Dans la partie qui suit, je vais expliquer en quoi la direction de mémoire relève de l'accompagnement en m'appuyant sur deux auteurs, Paul et Le Bouëdec, qui se sont notamment attachés à définir l' « accompagnement ».

4.5.1. *Accompagnement et direction de mémoire*

4.5.1.1. Définition de l'accompagnement

Le Bouëdec (2001b) définit l'*accompagnement* de la manière suivante :

L'accompagnement concerne les situations où il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il ne peut être question de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, ou la direction des événements, ou tout simplement en prenant l'initiative. (Le Bouëdec, 2001b, p.24)

L'accompagnement consiste donc pour Le Bouëdec à rester en retrait, au second plan, à cheminer avec l'autre pour apporter l'aide nécessaire à l'atteinte de son objectif, sans se substituer à lui. Paul (2004) va dans ce sens, et souligne que d'un point de vue sémantique, « accompagner » c'est « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2004, p.308). De là, Paul dégage la « tridimensionnalité » de l'accompagnement. La première dimension de l'accompagnement est l'aspect relationnel : l'accompagnateur « se joint à » pour constituer un « ensemble ». La seconde dimension est la temporalité, c'est-à-dire avancer « en même temps que lui, aller avec ». La troisième dimension de l'accompagnement concerne la spatialité, « aller vers ». Il y a ici l'idée d'une transformation, d'un processus, l'individu part du connu pour cheminer vers l'inconnu, il passe de la dépendance à l'indépendance.

4.5.1.2. La *pratique* de direction de mémoire comme pratique d'accompagnement

Selon la définition que donne Romainville de « pratiques » (*cf.* chapitre 1, I, 1), la *pratique* de direction de mémoire renvoie à une dimension singulière, c'est-à-dire que chaque directeur dirige des mémoires selon la conception qu'il se fait de cette activité.

Je me suis questionnée sur les caractéristiques de la *pratique* de direction de mémoire. En m'appuyant sur les travaux de Paul (2004), on remarque que la direction de mémoire est une activité qui comporte des caractéristiques similaires à la pratique d'accompagnement. La tridimensionnalité de l'accompagnement décrite par Paul se retrouve dans l'analyse qu'elle fait des « pratiques » d'accompagnement. Elle fait mention de la pluralité des pratiques d'accompagnement, qui constituent pour elle une « nébuleuse ». Elle définit la « nébuleuse » comme « un réseau enchevêtré de similarités et de différences, qui ne se recouvrent que partiellement dans la mesure où les « légères » différences créent des décalages » (Paul, 2004, p.50). Paul s'intéresse à ce qu'ont de commun les pratiques où les personnes se réclament de l'accompagnement. L'auteure dégage trois éléments communs aux pratiques d'accompagnement : la « dimension relationnelle forte », « l'idée d'un cheminement en commun (processus, développement séquentiel dans le temps) » et l'idée de « passage ou de transition » (Paul, 2004, p.50-51).

En m'appuyant sur l'analyse que fait Paul, et celle de la relation de direction, on peut donc situer la direction de mémoire dans la notion d'accompagnement et l'envisager comme une pratique d'accompagnement. En effet, la dimension relationnelle constitue une part importante de la *pratique* de direction de mémoire, puisque la relation devient *duale* (*cf.* chapitre 2, II, 3). La *pratique* de direction de mémoire renvoie aussi à l'idée d'un cheminement commun. Le directeur de mémoire est une personne ressource qui apporte son aide à l'étudiant dans sa formation à la recherche, pour l'accompagner vers l'un des objectifs de la formation, la mise en place d'une recherche et la rédaction d'un mémoire de recherche qui correspond aux critères de l'institution validante. Enfin, la *pratique* de direction de mémoire est transitoire. Le directeur s'intéresse à l'individu en devenir et lui apporte son aide dans sa formation *par* la recherche pour lui permettre de développer des compétences de chercheur et cela s'arrête à l'obtention du diplôme.

Je me suis questionnée sur les modalités de la pratique d'accompagnement qu'est la direction de mémoire : peut-elle constituer un obstacle ou un élément moteur de la formation à la recherche *par* la recherche ? De quelles manières les directeurs accompagnent-ils l'étudiant vers un mémoire qui puisse correspondre aux attentes ? Existe-t-il par ailleurs, un

consensus quant aux compétences à acquérir par l'étudiant au cours de la formation de M2 ? Comment les directeurs se positionnent-ils par rapport à ces compétences et de quelles manières ce positionnement influe-t-il sur leur pratique d'accompagnement à la recherche *par* la recherche ?

4.5.1.3. La *relation* pédagogique de direction de mémoire comme relation d'accompagnement

La « relation » est définie comme « un rapport qui existe entre deux choses » (dictionnaire en ligne, TLFi). La relation pédagogique de direction de mémoire introduit donc l'idée d'un lien, d'un rapport entre deux personnes, le directeur de mémoire et son étudiant. Je me suis interrogée sur les caractéristiques de cette relation pédagogique. On va voir ici que la relation pédagogique en Master s'apparente à la « relation d'accompagnement » telle que Paul (2004) la définit.

Paul (2004), définit la « relation d'accompagnement » de la manière suivante :

- La relation d'accompagnement est ainsi définie par un ensemble de caractéristiques propres :
- asymétrique : elle met en présence au moins deux personnes d'inégales puissances,
 - contractualisée : elle instaure une communication dissymétrique sur le fond de parité,
 - circonstancielle : elle répond à une situation particulière,
 - temporaire : elle constitue une période délimitée par un début et une fin,
 - co-mobilisatrice : elle sollicite un cheminement en commun. (Paul, 2004, p.308)

En m'appuyant sur l'analyse que fait Paul de la relation d'accompagnement, j'envisage la relation pédagogique de direction de mémoire comme une relation d'accompagnement. Comme la relation d'accompagnement, la relation pédagogique de direction de mémoire est :

- asymétrique : on retrouve l'une des caractéristiques de la relation duale de direction de mémoire que l'on a abordée dans la partie précédente, c'est-à-dire l'asymétrie entre les deux participants à la relation. Rappelons ici que la relation duale de direction de mémoire est asymétrique parce que le directeur possède un statut institutionnel supérieur au statut de l'étudiant. Outre cette différence statutaire, les deux partenaires ont chacun un rôle spécifique qu'ils ne peuvent intervertir : le directeur de mémoire est expérimenté, c'est-à-dire celui qui a déjà développé des compétences de recherche, alors que l'étudiant est l'apprenti, en phase de développement de ces compétences. L'asymétrie est aussi générationnelle, excepté pour certains étudiants qui sont en formation continue. L'asymétrie est également culturelle : l'un est expert (le directeur), il a plus de connaissances que l'autre (l'étudiant) sur son domaine de recherche. On peut se questionner sur cette relation pédagogique asymétrique : la perception

de cette asymétrie par l'étudiant au sein de sa relation pédagogique duale peut-elle constituer un frein à son apprentissage ?

- contractualisée : comme on l'a vu, aucun document officiel n'atteste d'une contractualisation entre le directeur de mémoire et son étudiant. Néanmoins, le directeur de mémoire et son étudiant de Master sont liés par une contractualisation qui n'est cependant pas formalisée. Il s'agit plutôt d'un contrat moral informel. Cette contractualisation non officielle est-elle explicitée par le directeur ? Quels sont les éléments de la contractualisation qui tendent à rester implicites ? L'étudiant parvient-il à identifier cette part d'implicite ? Quelles sont les stratégies mises en place par les étudiants pour les identifier ?

- circonstancielle et temporaire : la direction de mémoire est ancrée dans une dimension institutionnelle universitaire qui vise l'obtention du diplôme de Master. La relation pédagogique de direction de mémoire ne dure que le temps du diplôme de Master, et elle est transitoire. Le directeur est une sorte de passeur entre l'individu étudiant et l'individu chercheur. La relation prend fin à la validation du mémoire de l'étudiant, qui atteste en principe du développement des compétences attendues. On peut se questionner néanmoins sur la persistance de la relation directeur- étudiant post soutenance : la relation ne se prolonge-t-elle pas au-delà de l'obtention du diplôme et de quelles manières ?

- co-mobilisatrice : directeur et étudiant convergent ensemble vers un but commun qui est la validation du mémoire de recherche de l'étudiant. La difficulté réside ici dans la compréhension des acteurs de ce but commun. L'étudiant veut-il valider son mémoire de la même manière que le conçoit son directeur de mémoire ?

4.5.1.4. *Posture* de direction et posture d'accompagnement

La « posture » renvoie à « l'attitude, la position du corps volontaire ou non » (dictionnaire en ligne, TLFI) et à « l'attitude morale de quelqu'un » (dictionnaire en ligne, TLFI). Ces définitions introduisent l'idée que la posture est plurielle, dans le sens où il y a une pluralité de postures envisageables. La posture est aussi idiosyncrasique, c'est-à-dire que la posture sera différente en fonction de l'individu, elle est propre à chacun.

On trouve ces deux éléments de la posture (pluralité et idiosyncrasie) dans la conception que se fait Le Bouëdec de la « posture d'accompagnement ». Il mentionne que « le propre de la posture d'accompagnement est la centralisation inconditionnelle d'une personne sur une autre personne » (Le Bouëdec, 2001a, p.19). Le Bouëdec (2003) emploie le terme de posture pour « désigner de manière métaphorique un ensemble de rôles éducatifs, ainsi que les

attitudes psychologiques qui les sous-tendent : rôles et attitudes spécifient une posture » (Le Bouëdec, 2003, p.166-167). Pour Le Bouëdec (2001b), la posture d'accompagnement exclut les situations où l'individu agit de par sa fonction statutaire. La posture d'accompagnement exclut également « les situations où les rapports humains en général, éducatifs en particulier, sont réglés par un contrat qui explicite les droits et devoirs de chacun, et qui requiert le consentement libre et éclairé des partenaires » (Le Bouëdec, 2001b, p.133). La posture d'accompagnement n'est donc pas considérée par l'auteur comme une posture professionnelle mais plutôt comme une posture personnelle, propre à chaque individu.

Le Bouëdec souligne que l'« accompagnement » constitue l'une des postures du directeur de recherche, parmi la « direction », le « suivi » et l'« animation » « l'accompagnement est un moment, une posture particulière dans une relation qui en appelle aussi d'autres, comme la direction, le suivi ou l'animation » (Le Bouëdec, 2001b, p.153). De ces postures se dégagent les quatre rôles du directeur de recherche : « accompagner », « diriger », « suivre » et « animer ». J'aborderai ici uniquement la conception que se fait l'auteur de la posture d'accompagnement du directeur de recherche et de son rôle d'accompagnateur :

Accompagner quelqu'un n'est pas un rôle professionnel, c'est un rôle personnel, comme dans l'amitié. Pour qu'on puisse parler d'accompagnement, il faut que le directeur change de rôle subjectif, et il faut aussi que l'étudiant demande, à tout le moins accepte d'être accompagné comme personne, et plus seulement d'être dirigé ou suivi comme apprenti-chercheur. (Le Bouëdec, 2003, p.173)

Il souligne que cette posture est nécessaire chaque fois que l'étudiant se retrouve déstabilisé par ses représentations, son rapport au savoir, ses relations professionnelles et personnelles.

Paul considère au contraire que la posture d'accompagnement fait partie intégrante de la profession :

La posture d'accompagnement ne peut résulter que d'un choix personnel lequel un professionnel, quel qu'il soit (formateur, conseiller, animateur...), opte pour une posture dit d'accompagnement, le situant aux côtés de l'autre d'une manière spécifique (notamment avec cette visée de parité). La posture d'accompagnement résulte donc à la fois d'une manière à soi d'investir son poste en prenant compte d'autrui et les constantes méthodologiques. (Paul, 2005, p.7)

De la même manière que Paul, j'envisage la posture d'accompagnement comme une posture professionnelle. En introduisant la notion de « posture », on en vient à s'interroger sur le lien entre la direction de mémoire et l'accompagnement. Premièrement, la *posture d'accompagnement* fait-elle partie de l'une des postures du directeur de mémoire ? On peut s'interroger sur la manière dont la part d'accompagnement se manifeste dans la direction de mémoire, et comment elle est perçue par les étudiants. Deuxièmement, la *direction de mémoire* fait-elle partie de l'une des postures de l'accompagnement de la formation à la recherche *par* la recherche ? On peut se questionner ici sur les différentes postures qui

composent la direction de mémoire et leurs effets sur le développement des compétences du métier de chercheur.

4.5.2. *Caractéristiques du contrat d'accompagnement*

Afin de caractériser ce que je nomme le *contrat d'accompagnement*, je vais m'appuyer sur les caractéristiques du contrat pédagogique, sur les caractéristiques de la contractualisation dans la relation duale de direction de recherche, ainsi que sur les caractéristiques de l'accompagnement que l'on vient d'évoquer.

Je définis le *contrat d'accompagnement* comme un contrat qui implique un directeur de mémoire et un étudiant de Master. Ce contrat ne fait pas l'objet d'une contractualisation officialisée comme peut l'être la charte des thèses, mais reste de l'ordre de l'informel. Le contrat est « temporaire » : par nature sa durée correspond à une année universitaire, c'est-à-dire qu'il débute à l'inscription de l'étudiant en Master et se termine en principe à sa certification. Il est aussi « transitoire », dans le sens où il peut être considéré comme un processus de métamorphose, car il contribue au passage du statut d'étudiant au statut d'apprenti-chercheur.

Ce contrat porte sur les droits et les devoirs réciproques de chacun. Certaines clauses du contrat sont explicitées par le directeur, d'autres ne le sont pas et restent implicites. Dans ce cas, c'est à l'étudiant de les découvrir par lui-même. Certaines clauses du contrat peuvent se négocier entre les partenaires, bien que, du fait de l'asymétrie de la relation (différence institutionnelle, culturelle et générationnelle), on puisse s'interroger sur la capacité de négociation de l'étudiant.

Enfin, le contrat peut se rompre. Deux types de rupture sont possibles : la rupture partielle du contrat et la rupture définitive. Le contrat peut être rompu partiellement par l'un des contractants. Dans ce cas, la relation entre les contractants se fragilise. La relation de direction de mémoire entre le directeur et son étudiant n'est pas totalement rompue et se poursuit, mais dans des conditions peu propices : les rendez-vous peuvent être moins fréquents ou des tensions peuvent apparaître au sein du binôme. Le contrat peut aussi être définitivement rompu par l'un des contractants ou les deux, s'ils envisagent tous deux qu'ils ne peuvent plus poursuivre ensemble, s'ils jugent leur collaboration scientifiquement infructueuse ou relationnellement incompatible, par exemple. Dans ce cas, le directeur et/ou l'étudiant choisi(ssen)t de ne pas poursuivre la direction de mémoire ensemble. La rupture définitive peut se traduire par exemple par un abandon de l'étudiant, ou un refus du directeur de

poursuivre sa direction de mémoire avec cet étudiant, ce qui entraînerait un changement de directeur en cours d'année.

Le *contrat d'accompagnement* est analysé dans ce travail selon quatre dimensions schématisées par la figure 1 : le rôle /les attentes de chacun, les clauses implicites/explicites du contrat, les clauses négociables/non négociables et la rupture partielle/définitive du contrat :

- la première dimension porte sur le rôle /les attentes des contractants. On s'intéresse à la conception que se fait chacun des contractants, directeur et masterant, de son propre rôle et du rôle de son partenaire ;

- la deuxième dimension correspond aux clauses du contrat. Elles peuvent être explicites, c'est-à-dire explicitées par le directeur de mémoire, ou implicites, c'est-à-dire qu'elles ne font pas l'objet d'une explicitation de la part du directeur ;

- la troisième dimension a trait à la négociation. Certaines clauses du contrat sont négociables par l'étudiant, d'autres sont non-négociables. Les clauses négociables et les clauses non négociables peuvent être explicitées ou non par le directeur de mémoire ;

- enfin, la rupture du contrat, qui peut être partielle ou définitive.

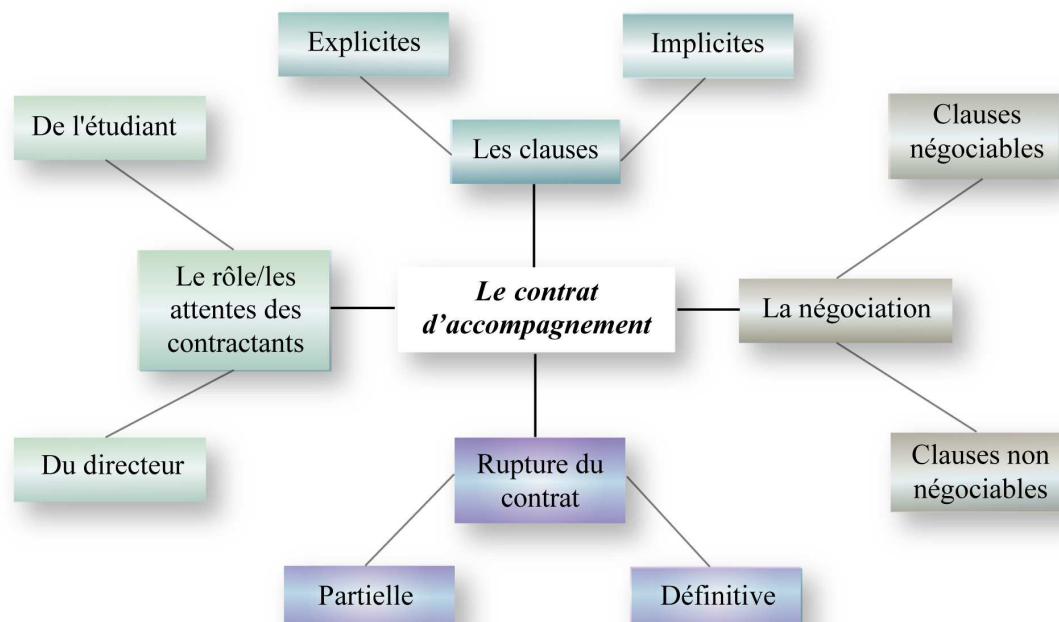


Figure 1. Les quatre dimensions du *contrat d'accompagnement*

Résumé du Chapitre 2

Compte tenu des nombreux échecs et abandons en second cycle, mon intérêt s'est porté dans ce chapitre sur les caractéristiques de la structure formative du Master. J'ai pu constater que la structure formative de ce diplôme évolue par rapport à celle de la Licence. Ce passage a été analysé comme le passage d'une structure d'hétéroformation en Licence à une structure d'autoformation institutionnelle en Master autour de trois principales dimensions :

- une évolution des stratégies d'apprentissage des étudiants : l'étudiant passe d'un apprentissage principalement mnésique à une formation à la recherche *par* la recherche ;
- une évolution de la part d'autodirection de l'étudiant : le masterant passe de l'*hétérodirection* à l'*autodirection*, par sa prise en charge de l'organisation de sa formation et de sa certification ;
- une évolution de la relation pédagogique enseignant-enseigné : l'étudiant passe d'une relation de type *groupale* à une nouvelle relation pédagogique *duale* de direction de mémoire.

Au vu des différences entre la structure formative de la Licence et celle du Master, je me suis intéressée à l'évolution du *contrat pédagogique* de la Licence au Master. On a pu remarquer que la relation de direction de mémoire différait de la relation d'enseignement telle qu'elle était proposée en Licence et qu'elle s'inscrivait plutôt dans une relation d'accompagnement. L'étudiant passe donc d'un *contrat pédagogique* en Licence, à ce que j'ai nommé le *contrat d'accompagnement* en Master.

CHAPITRE 3. LA DIRECTION DE MÉMOIRE DANS LA STRUCTURE FORMATIVE EN MASTER ET SES EFFETS SUR L'ÉCHEC DES MASTERANTS

Comme on vient de l'étudier, la structure formative de la Licence au Master évolue, notamment par l'introduction de la direction de mémoire en Master. Je vais questionner ici l'effet de la variable « direction de mémoire » sur l'échec en deuxième cycle. Ce présent chapitre traite de l'échec et non de la réussite, car les premières études qui portent sur la direction de mémoire traitent de l'impact de la variable « direction de mémoire » sur l'échec universitaire. Les éléments sont en effet problématisés quand ils posent problème. Dans des recherches plus récentes, comme on le verra dans le chapitre 4, les « bonnes pratiques » sont recherchées pour tenter d'apporter une « solution » au problème.

I. La direction de mémoire : de l'insatisfaction des étudiants au facteur d'échec

Dans les deux sous-parties qui suivent, l'expression utilisée est celle de « direction de recherche » car les recherches que je vais aborder ici concernent à la fois la direction de mémoire et la direction de thèse.

1. La direction de recherche comme source d'insatisfaction chez les étudiants

J'ai été amenée à m'intéresser tout particulièrement à l'impact de cette variable sur l'échec en deuxième cycle parce que mon mémoire de DEA avait permis de mettre en relief que la direction de mémoire était source d'insatisfaction chez les étudiants. En effet, j'avais mené des entretiens aux mois d'avril-mai 2005 auprès de douze étudiants de Maîtrise¹³. Il était apparu que la relation pédagogique de direction de mémoire posait un certain nombre de difficultés aux étudiants : six étudiants sur douze se déclaraient insatisfaits de leur direction, quatre moyennement satisfaits et deux seulement, entièrement satisfaits. L'insatisfaction la plus rapportée par les étudiants concernait le manque de disponibilité et d'accessibilité de leur directeur : neuf étudiants sur douze abordaient ces arguments spontanément et généralement en début d'entretien. Ils regrettaient aussi la nature des rétroactions¹⁴ : peu explicitées, peu

¹³ En 2005, le diplôme du Master n'était pas encore en vigueur dans l'université choisie pour les entretiens.

¹⁴ La « rétroaction » est un terme employé dans les études québécoises, il est synonyme de l'anglicisme « feed-back » et désigne ici les retours écrits et oraux du directeur.

détaillées, voire absentes. Les étudiants jugeaient la relation interpersonnelle qu'ils pouvaient entretenir avec leur directeur de mémoire, trop distante.

J'ai pu vérifier dans mes lectures que les résultats issus d'autres études recoupaient mes modestes résultats. Les études réalisées par Rudd (1985) et Moses (1984) révèlent, en effet, que 20% à 30% des étudiants ne sont pas satisfaits de leur direction de recherche. Leduc (1990) cite deux autres recherches (Marsh, 1982; Mc Aleese & Welsh, 1983), qui donnent des pourcentages plus élevés : 30% à 40% d'étudiants seraient insatisfaits de leur direction de recherche. Trois autres études (Welsh, 1979; Mc Aleese & Welsh, 1983; Battersby & Battersby, 1980) affichent un pourcentage encore plus élevé : de 40% à 60%. Ces études sont maintenant anciennes, mais apparemment les résultats de mon travail exploratoire en DEA tendraient à montrer que la situation n'a guère évolué.

2. La direction de recherche comme facteur de réussite ou d'échec universitaire

Dans le cadre de mon travail de DEA, je me suis entretenue une seconde fois avec les étudiants de Maîtrise de mon groupe d'étude. Le deuxième entretien s'est déroulé après leur soutenance de mémoire, ou en fin d'année en cas d'abandon. L'objectif de ce deuxième entretien visait à découvrir l'évolution de leur relation de direction depuis le premier entretien, en tenant compte du déroulement de leur soutenance et des résultats obtenus à l'issue de cette soutenance. Au vu des données recueillies, j'ai pu constater qu'il semblait y avoir un lien entre la réussite, l'échec ou l'abandon de l'étudiant et la perception positive ou négative qu'il pouvait se faire de sa direction.

Ces résultats, modestes là encore, coïncident avec les études anglophones qui mettent en évidence l'impact de la pratique de direction de recherche sur la réussite de l'étudiant. Le « rapport Robins » en 1963¹⁵, sur l'organisation des études supérieures en Grande-Bretagne, envisageait déjà la direction de recherche comme un problème important. Dans la même période, Heiss (1970) considérait que le directeur de recherche était un facteur important de réussite doctorale. Dans des études plus récentes, les conclusions restent les mêmes. La direction de recherche est considérée par Bowen et Rudenstine (1992) comme la variable la plus importante de toutes les variables. Holdaway (1994), cité par Prégent (2001), identifie la qualité de la direction de recherche comme l'un des cinq facteurs qui ont une influence sur la manière dont les étudiants obtiennent leur diplôme dans les temps. Zuber-Skerritt (1994),

¹⁵ The Robin Report (1963) *in*. Welsh (1978), p.77.

quant à elle, souligne qu'une bonne direction de recherche est un moyen de réduire les abandons et le phénomène que Bourdages (2001) a nommé plus tard la « non-persistance » aux études doctorales, qui désigne les étudiants « non-persistants » comme ceux « qui se sont retirés officiellement du programme avant d'avoir obtenu leur diplôme » (Bourdages, 2001, p.12). Royer (1998) envisage également la direction de mémoire comme « un élément central des études doctorales » (Royer, 1998, p.12) et Prément (2001) l'analyse comme un important facteur d'abandon : « de trop nombreux candidats aux études supérieures ne terminent pas leur recherche à cause de difficultés reliées à l'encadrement¹⁶ » (Prément, 2001, p.xii).

Les recherches anglophones que l'on vient d'aborder témoignent de l'importance de la qualité de la direction de recherche sur la réussite ou l'échec universitaire de l'étudiant. Je vais m'intéresser maintenant à la part de « responsabilité » de chacun des acteurs, directeur de mémoire et étudiant, dans l'échec ou l'abandon universitaire de l'étudiant.

II. Revue de la littérature sur la direction de recherche : la part de « responsabilité » des acteurs dans l'échec ou l'abandon universitaire des étudiants

1. La part de « responsabilité » du directeur dans l'échec ou l'abandon universitaire de l'étudiant

1.1. Leduc et la pratique de direction de recherche « négligente »

Certaines recherches, citées par Leduc (1990), portent sur l'impact que peut avoir une pratique de direction de recherche qu'elle nomme « négligente », sur l'échec ou l'abandon universitaire de l'étudiant. Le terme de « direction négligente » est utilisé par Leduc pour l'opposer à ce qu'elle reconnaît comme « les bonnes pratiques », que j'aborderai plus loin (*cf.* chapitre 4)

L'auteure reprend les travaux de Rudd (1985) et s'appuie par ailleurs sur des recherches menées par entretiens auprès d'un groupe d'étudiants et de directeurs de recherche (Battersby & Battersby, 1980, Mc Aleese & Welsh, 1983, Welsh, 1979 et Wilson, 1979), pour

¹⁶ L'auteur est québécois, l'« encadrement » est un terme québécois qui a la même signification que ce que je nomme la « direction de mémoire ».

déterminer le profil de ce qu'elle nomme le directeur de recherche « négligent ». Elle analyse les caractéristiques du directeur « négligent » les plus citées par les étudiants, selon trois types de rôles, que je discuterai plus loin (*cf.* chapitre 4, I, 2): les « rôles personnels », les « rôles professionnels » et les « rôles administratifs » :

- Au niveau des « rôles personnels » du directeur, les étudiants interrogés regrettent l'absence d'encouragement, le manque d'intérêt vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur recherche, son absence d'aide en cas de difficultés, personnelles ou sociales. Les étudiants rapportent également les difficultés du directeur à communiquer avec eux, notamment lorsqu'il leur semble ne pas souhaiter entrer par exemple, dans ce que Leduc (1990) nomme sans les définir, des « contacts sociaux ».

- Les critiques les plus fréquemment citées par les étudiants interrogés quant aux « rôles professionnels » du directeur portent sur le manque d'activité en tant que chercheur (publications, recherches). Les étudiants mentionnent d'autres caractéristiques du directeur « négligent », tels que le manque d'expertise dans le domaine de recherche qu'ils ont choisi et une expérience insuffisante de la direction de recherche. Les insatisfactions des étudiants portent aussi sur l'absence d'enseignement des compétences de recherche et sur des rétroactions insatisfaisantes. Les étudiants rapportent également qu'ils ne se sentent pas assez aidés dans la planification de leur recherche, et regrettent que leur directeur les laisse emprunter de mauvaises voies.

- Au niveau des « rôles administratifs » du directeur, les insatisfactions des étudiants portent sur le rendu des écrits : les écrits peuvent être perdus par le directeur ou conservés trop longtemps. Les critiques portent aussi sur les oublis de rendez-vous, les rencontres trop rares. Leduc (1990) relève également des critiques relatives au manque de disponibilité du directeur, trop occupé par ses tâches administratives.

On remarque alors que les insatisfactions des étudiants sont nombreuses, et on peut supposer que la « négligence » du directeur, qu'elle soit perçue par l'étudiant ou réelle, constitue un facteur d'échec ou d'abandon de son mémoire.

1.2. Germain et Gremillet et les « dysfonctionnements » dans la pratique de direction

Germain et Gremillet (2000) complètent la liste de Leduc et font ressortir, des entretiens qu'elles ont menés, ce qu'elles nomment des « dysfonctionnements » dans la direction de mémoire. Par exemple, elles remarquent que le directeur ne s'adapte pas toujours, ou s'adapte

mal, aux besoins et au rythme de l'étudiant. Ou alors, face aux semaines qui passent, certains directeurs ne tiennent plus compte du rythme de travail de l'étudiant, de sa maturation et n'hésitent pas à fournir les solutions avant que l'étudiant ne les découvre par lui-même, ce qui est beaucoup moins formateur. Les auteures mentionnent également la tendance de certains directeurs à vouloir choisir, voire imposer, un projet de recherche à l'étudiant pour servir leurs propres travaux.

1.3. Les autres auteurs et les « dérives » dans la pratique de direction

D'autres auteurs mentionnent un certain nombre de dérives dans la pratique de direction de recherche, par exemple le fait que l'intérêt de l'étudiant soit mis au second plan lorsque le directeur accepte de diriger un nombre considérable d'étudiants, comme le mentionne Rouveyran (1999). Certains directeurs de sexe masculin en arrivent même à user de leur pouvoir institutionnel, comme le soulignent Herzlich (2002) et Royer (1998), pour obtenir de leurs étudiantes des faveurs intimes. Hess (2003) cite une étude de Heinrich (1991) sur les binômes directeur de thèse-étudiante qui montre que certains directeurs ont tendance à considérer leurs doctorantes comme leur « harem » ou comme des « objets sexuels ». Conrad (1994) aussi s'est intéressée aux dérives de la relation genrée et fait état de recherches qui montrent que certains directeurs tendent à imposer leur domination masculine aux étudiantes.

1.4. Discussion

Les études que l'on vient de voir montrent les « négligences », les « dysfonctionnements » et les « dérives » que l'étudiant peut rencontrer dans sa direction de recherche. On peut alors supposer, bien que le lien ne soit clairement démontré ici par les auteurs, qu'une « mauvaise » pratique de direction de recherche ait un effet négatif sur la réussite de l'étudiant.

Je peux néanmoins m'interroger sur cet effet : est-il systématique ? Toute pratique de direction de recherche dite « négligente », pour reprendre le terme de Leduc, conduit-elle l'étudiant vers un échec ou un abandon universitaire ?

Les entretiens exploratoires que j'ai menés ont révélé que, si les étudiants satisfaits de leur direction ont validé leur mémoire et obtenu une note satisfaisante, les résultats des étudiants peu ou pas satisfaits de leur direction étaient, en revanche, extrêmement hétérogènes : certains d'entre eux ont choisi d'abandonner leur mémoire en cours d'année, alors que d'autres l'ont

mené à terme et validé avec succès. J'en suis alors arrivée au questionnement suivant: pourquoi certains étudiants, qui jugent leur direction insatisfaisante, abandonnent-ils leur mémoire alors que d'autres parviennent à obtenir une note satisfaisante à leur travail de recherche ? Qu'est-ce qui explique cette différence ?

2. La part de « responsabilité » de l'étudiant dans son échec ou son abandon

Delamont et *al.* (1997) rappellent que dans la direction de recherche, chacun des deux partenaires, étudiant et directeur, possède un rôle. Le directeur n'est donc pas le seul des deux partenaires à porter le poids de l'échec ou de l'abandon de l'étudiant, et l'étudiant aurait aussi sa part de responsabilité. On peut supposer alors que même si la pratique de direction est « mauvaise », il est également possible que ce soit l'étudiant qui « joue » son rôle de masterant ou de doctorant de manière « négligente », pour reprendre le terme de Leduc. Je vais m'intéresser maintenant au rôle de l'étudiant dans la direction de recherche tel qu'il est décrit par les auteurs.

2.1. La « négligence » dans l'exercice du rôle de masterant

Delamont et *al.* (1997) dressent un tableau de ce que chacun des partenaires, directeur et étudiant, peut attendre raisonnablement de l'autre (*cf.* tableau 1)¹⁷.

Un directeur de recherche peut raisonnablement attendre d'un doctorant qu'il :

1. Vienne aux rendez-vous et les prépare.
2. Écrive régulièrement et rende des écrits intermédiaires.
3. Soit honnête sur le travail effectué et le travail non effectué.
4. Reste en contact, c'est-à-dire, de manière pratique, prévienne en cas de vacances, de maladie, ou de changement d'adresse et garde un contact avec son directeur pour la construction de son travail de recherche.
5. Et, le plus important, fasse les tâches sur lesquelles ils se sont mis d'accord et construise un planning.

En retour, l'étudiant peut raisonnablement attendre de son directeur :

1. Une direction de recherche régulière : raisonnablement, un étudiant peut attendre de voir son directeur vingt à trente fois dans l'année, dans un rendez-vous individuel en face à face pour discuter de sa recherche.
 2. Des rétroactions. Un étudiant peut attendre de son directeur qu'il lui rende ses écrits accompagnés de commentaires écrits, dans des délais raisonnables.
-

Tableau 1. Les attentes raisonnables. (Delamont, Parry & Atkinson, 1997, p.24)

Le rôle de l'étudiant décrit ici ne porte pas sur le développement de compétences de recherche, ni sur la relation pédagogique duale qu'il devrait entretenir avec son directeur,

¹⁷ Tableau traduit par l'auteure de cette thèse.

mais plutôt sur la prise en charge de son apprentissage en autodirection (venir aux rendez-vous, les préparer, écrire régulièrement, rendre des écrits, rester en contact, faire les tâches sur lesquelles ils se sont mis d'accord, construire un planning). On peut remarquer aussi que le nombre moyen de rendez-vous proposés, vingt à trente fois dans l'année, correspond à environ un rendez-vous par semaine. Ce nombre de rendez-vous est approximatif : le nombre de vingt rendez-vous est-il considéré par les auteurs comme un nombre minimum ? Celui de trente rendez-vous est-il considéré comme un nombre maximum, à ne pas dépasser ? Si le nombre approximatif de rendez-vous est précisé par les auteurs, les autres attentes en revanche restent, quant à elles, imprécises : de quelle(s) manière(s) l'étudiant doit-il « préparer un rendez-vous » ? S'agit-il de rendre un écrit préalable à l'entretien ou de préparer une liste de questions ? Que signifient « écrire régulièrement » et « rendre des écrits intermédiaires » ? Quelle fréquence moyenne est attendue ici ? Enfin, « construire un planning » signifie-t-il que l'étudiant doit construire un planning de travail ou un planning de recherche ? Si les auteurs décrivent le rôle de l'étudiant dans la direction de recherche, il reste néanmoins peu précis. On voit qu'il est sujet à interprétation, et donc à négociation, mais aussi à difficultés.

Prégent (2001) ne se montre pas plus précis sur le rôle de l'étudiant et le définit principalement du point de vue de son autodirection, en omettant toutefois les dimensions scientifique et relationnelle de son rôle. Afin de déterminer le rôle de l'étudiant dans la direction de mémoire de maîtrise et de thèse¹⁸, Prégent (2001) s'intéresse préalablement aux compétences à acquérir pour l'obtention de ces deux diplômes. En ce qui concerne la maîtrise de recherche, il distingue deux compétences qui correspondent aux objectifs de la formation de maîtrise. L'une vise à « mener avec rigueur les étapes d'une recherche scientifique, sous la direction de recherche d'un expert » (Prégent, 2001, p.3), c'est-à-dire selon lui, apprendre à acquérir des connaissances sur son objet de recherche, mettre en place une méthodologie adéquate, analyser les résultats, faire preuve d'analyse critique, de rigueur, d'honnêteté et d'une éthique scientifique. L'autre compétence à acquérir est de « communiquer avec clarté les résultats d'un travail scientifique réalisé dans son domaine » (Prégent, 2001, p.3), c'est-à-dire être capable de rédiger les résultats de sa recherche, de donner des conférences et d'utiliser les différentes technologies, comme les bases de données par exemple.

¹⁸ Il s'agit de diplômes canadiens. En termes de niveau universitaire, la maîtrise « s'apparente » au Master.

À partir de ces compétences, l'auteur développe, dans les tableaux que j'ai reproduits et assemblés ci-dessous (cf. tableau 2), les responsabilités de l'étudiant dans la direction de mémoire telles que les textes institutionnels de certaines universités anglophones les mentionnent (a), et les qualités de l'étudiant idéalement attendues par leurs directeurs (b).

a) L'étudiant a la responsabilité :	b) Un étudiant aux études supérieures idéal
<ul style="list-style-type: none"> - de faire preuve d'une attitude d'autonomie, de responsabilité, d'initiative face à ses travaux ; - de consacrer le temps suffisant à l'avancement de ses études ; - de respecter les règlements ; - d'être proactif face à l'établissement d'une relation d'encadrement saine et productive ; - de respecter les échéanciers ; - d'informer son directeur de tout facteur pouvant perturber significativement ses études ; - de rechercher les normes de présentations de textes ; - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - témoigne d'une motivation personnelle forte ; - fait montre d'un sens des responsabilités ; - fait preuve d'autonomie dans ses travaux ; - sait apprendre par lui-même ; - sait, au besoin, recourir à ses pairs ou à d'autres ressources ; - rédige des textes soignés (fond et forme) ; - fait montre d'habiletés d'étude accomplies ; - respecte ses échéanciers ; - sait faire part de ses besoins à son directeur ; - etc.

Tableau 2 : - a) Rôles et responsabilités types souvent reconnus aux étudiants dans le contexte de l'encadrement des étudiants aux études supérieures. (Prégent, 2001, p.8)

- b) Qualités d'un étudiant aux cycles supérieurs idéal. (Prégent, 2001, p.25)

La liste des responsabilités de l'étudiant que Prégent propose est non exhaustive, et il ne dit pas si cette liste est hiérarchisée, ni ce qu'il entend par un « étudiant idéal ». Ces listes se ressemblent sur de nombreux points : autonomie, respect des échéances, rendre des écrits normés, être proactif et responsable. Un seul aspect de ces listes concerne la relation pédagogique duale (« être proactif face à l'établissement d'une relation d'encadrement saine et productive ») et un seul porte sur les compétences scientifiques à acquérir (« fait montre d'habiletés d'étude accomplies »). Les autres ont plutôt trait à l'autodirection de l'étudiant.

Les auteurs que l'on vient d'étudier, Delamont et *al.* (1997) et Prégent (2001) envisagent alors principalement le rôle de l'étudiant sous l'angle de l'autodirection. L'autodirection est, rappelons-le, une compétence nouvelle à développer par l'étudiant de Master. On peut se questionner alors sur le lien entre la compétence d'autodirection de l'étudiant et sa réussite : la réussite de l'étudiant est-elle tributaire de sa capacité à s'autodiriger ? L'étudiant qui sait

s'autodiriger est-il plus enclin à réussir malgré une mauvaise direction ? Cette capacité est-elle « développable » ?

2.2. Le manque d'autodirection de l'étudiant face à une mauvaise direction comme facteur d'échec ou d'abandon

Welsh (1978) mentionne que le comportement adopté par l'étudiant face à une mauvaise direction est un facteur qui influe sur l'échec ou l'abandon universitaire, et note qu'une direction de qualité peut avoir un effet positif sur la progression des étudiants en difficulté ou peu motivés. Welsh ajoute que les étudiants peuvent réussir malgré une mauvaise direction. On arrive alors à un début de réponse à mon questionnement : la réussite de l'étudiant semble dépendre, non plus seulement de la qualité de la direction de mémoire, mais aussi du comportement qu'il adopte à l'égard de sa direction.

Welsh (1979), et Battersby et Battersby (1980) ont interrogé des étudiants sur le comportement qu'ils ont adopté, s'ils y ont été confrontés, ou qu'ils adopteraient, s'ils y étaient confrontés, à une mauvaise direction de recherche. La majorité des étudiants répondent qu'ils ont fait part ou qu'ils feraient part de cette situation insatisfaisante à leur directeur de mémoire, ou au directeur du département. Un certain nombre, 18%, selon Battersby & Battersby (1980) et 39% selon l'étude de Welsh (1979), expriment qu'ils n'en n'ont pas fait part ou n'en feraient part à personne, et qu'ils n'ont rien fait ou qu'ils ne feraient rien. Certains étudiants disent qu'ils abandonneraient (ou ont déjà abandonné) et d'autres disent qu'ils essaieraient, ou qu'ils essaient, de s'en sortir tout seuls.

Rudd (1985) a cherché à comprendre pourquoi certains étudiants confrontés à une mauvaise direction ne réagissaient pas, c'est-à-dire ne prenaient aucune initiative pour tenter d'améliorer la situation. Il montre qu'il peut arriver que l'étudiant ne soit pas conscient des difficultés qu'il rencontre dans sa relation de direction, notamment lorsque la « négligence » du directeur, pour reprendre le terme de Leduc, porte sur un mauvais choix de sujet, une absence d'aide à la planification ou sur le choix d'outils méthodologiques inadéquats. Il indique que, parfois, l'étudiant n'a personne à qui se plaindre de sa direction, ou qu'il peut craindre que l'équipe de recherche et son directeur de mémoire ne se retournent contre lui. Par ailleurs, le directeur de recherche est, dans certains cas, le seul expert dans le domaine choisi par l'étudiant, ce qui écarte toute possibilité pour l'étudiant de changer de directeur. Enfin, l'étudiant peut considérer son problème de direction comme un problème

privé qui, à ce titre, doit rester au sein même du binôme, et une exposition publique risquerait d'aggraver la situation en développant la rancœur du directeur. L'auteur mentionne par exemple que cette rancœur pourrait apparaître dans les lettres de recommandation peu flatteuses que ce directeur peut être amené à rédiger à la fin des études, rendant l'insertion professionnelle de l'étudiant plus difficile.

2.3. La compensation des « manques » comme facteur de réussite ?

À travers les recherches que l'on vient de voir, on peut remarquer que, face à une mauvaise direction, l'étudiant doit développer des compétences d'autodirection dans la gestion de la relation pédagogique duale, notamment pour pouvoir parler de sa mauvaise direction à quelqu'un. A l'entrée en Master, certains étudiants ne possèdent pas ou peu de compétences relatives à l'autodirection et doivent alors apprendre à les développer. Ces compétences qui ont trait à l'autodirection sont déjà présentes chez certains étudiants et leur permettent sans doute de compenser par eux-mêmes ce qu'ils considèrent comme étant des « manques » dans leur direction, ou ce qu'ils peuvent considérer comme étant des manques.

Ce que je nomme les « manques », ce sont à la fois les manques réels, c'est-à-dire par exemple si le directeur ne se rend pas disponible pour l'étudiant, et les manques ressentis par l'étudiant, qui peut considérer que le directeur ne se rend pas assez disponible.

Je me suis questionnée sur cette capacité de l'étudiant à combler ses manques : l'étudiant parvient-il à identifier ses manques ? Parvient-il à les compenser ? De quelles manières ? La compensation est-elle favorable à la réussite de l'étudiant ? Ce que je nomme la « compensation » renvoie aux moyens que l'étudiant va utiliser pour combler ses manques ou ce qu'il considère comme étant des manques dans sa direction. La *compensation* peut être *positive* si l'étudiant utilise des procédures de compensation qui contribuent au développement de ses compétences. La *compensation* peut aussi être *négative* si l'étudiant utilise des procédures de compensation qui ont un effet négatif sur le développement de ses compétences.

Résumé du Chapitre 3

Dans ce chapitre, je me suis intéressée à l'effet de la direction de mémoire sur l'échec ou l'abandon de l'étudiant. J'ai pu observer, dans un premier temps, une convergence : bon nombre d'étudiants n'étaient pas satisfaits de leur direction de recherche et beaucoup d'auteurs pointaient la direction de recherche comme étant un facteur important d'échec ou d'abandon universitaire. Dans un second temps, j'ai pu constater que la qualité de la direction de mémoire ne constituait néanmoins pas le seul facteur de réussite ou d'échec de l'étudiant. L'étudiant a aussi son rôle à jouer dans sa réussite, et c'est notamment par la compensation des manques de sa direction ou la compensation ce qu'il peut considérer comme étant des manques.

CHAPITRE 4. LA DIRECTION DE RECHERCHE : UNE PRATIQUE SANS FORMATION INSTITUTIONNALISÉE

Je me suis intéressée, dans le chapitre 2, à l'évolution de la structure formative entre la Licence et le Master. J'ai ciblé ensuite plus particulièrement l'un des éléments principaux de cette évolution : la direction de mémoire. Dans le chapitre 3, j'ai montré que la variable « direction de mémoire » constituait un facteur important de réussite ou d'échec universitaire pour l'étudiant. Dans ce présent chapitre, je vais me pencher sur des travaux de recherche réalisés par des chercheurs anglophones, qui ont une visée pratique et prescriptive, celle d'améliorer la pratique de direction de recherche (direction de mémoire et direction de thèse). Je me questionnerai ensuite sur la transférabilité de ces recherches au système universitaire français.

I. La notion de « bonnes pratiques » de direction de recherche

Je commencerai par m'intéresser à la direction de recherche en tant que pratique qui relève d'un apprentissage « sur le tas ». C'est parce que la direction de mémoire ne fait l'objet d'aucune formation que les recherches anglophones se sont tournées vers l'étude des « bonnes pratiques » de direction de recherche, comme je l'aborderai ensuite. Je m'intéresserai, pour terminer, à l'étude de quelques modélisations de ces « bonnes pratiques ».

1. La direction de recherche : un apprentissage « sur le tas »

La direction de recherche a fait l'objet de nombreuses études chez les chercheurs anglophones et québécois. Royer (1998), par exemple, fait remarquer que la pratique de direction de recherche est une tâche complexe parce qu'elle comporte de multiples responsabilités : le directeur doit veiller à la progression de la recherche et à l'acculturation de l'étudiant à la profession, et il doit favoriser l'insertion professionnelle de l'étudiant. Tous les directeurs de recherche interrogés par Royer (1998) dans le cadre de sa recherche disent que la pratique de direction est une charge lourde en responsabilités, coûteuse en temps, en investissement personnel, difficile à accomplir, avec un enjeu de taille face au jury de la

soutenance, car comme le souligne l'auteure, le jury évalue implicitement la qualité de la pratique de direction de recherche à travers le mémoire de l'étudiant.

Malgré la complexité de cette tâche, Zuber-Skerrit (1987), qui, rappelons-le, travaille dans un cadre universitaire australien, mentionne que la compétence de direction de recherche a longtemps été considérée comme une compétence « innée », puisqu'une fois l'enseignant-chercheur en poste, le diplôme du Doctorat lui suffit pour diriger des mémoires de recherche universitaires de niveau Master. Or, Rudd (1985) et, plus récemment, Avison et Priez-Heje (2005) notent que la réalisation du diplôme doctoral, seul, ne suffit pas à développer des compétences de direction de recherche. Germain et Gremillet (2000) remarquent, quant à elles, que la direction de recherche est confiée au directeur de recherche en fonction de ses compétences de recherche et de son expertise dans un champ de recherche particulier. Or, comme elles le soulignent, ces compétences de recherche ne témoignent aucunement de ses compétences pour la direction d'une recherche. Zuber-Skerrit (1987) souligne que, loin d'être une pratique « innée », la pratique de direction de recherche requiert en effet des compétences particulières. Prégent (2001) et Germain et Gremillet (2000) font remarquer que ces compétences diffèrent à la fois des compétences requises pour l'enseignement et de celles requises pour la recherche. Prégent considère que la pratique de direction de recherche est une activité pédagogique qui se distingue de l'enseignement parce qu'elle ne s'adresse pas à un groupe-classe : posséder des compétences d'enseignement et des compétences de recherche ne suffisent donc pas. Or, les directeurs ne disposent d'aucune formation professionnelle pour apprendre à diriger des recherches. De plus, les directeurs possèdent peu d'informations pour les aider dans cette tâche. Rudd (1985) et plus récemment Leduc (1990) pointent l'absence d'aide et de soutien de la part des instances universitaires.

Par conséquent, on peut remarquer que le directeur de recherche est seul dans l'apprentissage de sa compétence de direction. De ce fait, la pratique de direction de recherche est une pratique très idiosyncrasique, propre à chaque directeur, et son apprentissage se fait essentiellement à partir de l'expérience. La direction de mémoire s'apprend par expérience de l'action, et relève dans ce cas, de l'autodidaxie.

Delamont, Parry et Atkinson (1998) soulignent par exemple que certains directeurs comparent leur pratique actuelle de la direction avec leur pratique en tant que jeune directeur de recherche et se décrivent plus directifs qu'à leur début. L'évolution qu'ils indiquent dans leur pratique témoigne de cet apprentissage autodidactique. Les auteurs notent par ailleurs que pour décrire leur pratique de la direction de recherche, les directeurs ont tendance à la

comparer à l'expérience de direction qu'ils ont vécue en tant qu'étudiant. D'après eux, beaucoup de directeurs sont en rupture avec la pratique de direction de leur propre directeur de recherche. Ils disent avoir été mal ou peu dirigés en tant que doctorant, et veulent diriger de manière plus efficiente dans leur propre pratique en tant que directeur de recherche. Voyer (1992) ajoute que 87% des directeurs de thèse interrogés considèrent que leur propre expérience de la direction de recherche vécue, en tant qu'étudiant, est insuffisante pour l'apprentissage de la direction de recherche. Les directeurs, pour Voyer tendent aussi à diriger des recherches également en fonction de « leur point de vue personnel quant à la nature de la [recherche] et aux objectifs de formation poursuivis » et de « leur interprétation propre des attentes des étudiants » (Voyer, 1992, p.106), c'est-à-dire en fonction de la représentation qu'ils se font de la direction de recherche. Certains chercheurs ont catégorisé des types de pratique de direction de recherche en fonction de la conception que peut se faire le directeur de cette pratique. S'inspirant de Brown et Atkins (1988), Voyer (1992) distingue deux principales conceptions de la direction de recherche qui orientent la pratique de direction : la conception « professionnalisante » et la conception « développementaliste ». Le directeur qui conçoit la direction de recherche comme « professionnalisante » l'envisage comme une aide à la professionnalisation de l'étudiant au métier de chercheur. Dans cette perspective, « l'accent est mis sur le produit, le contenu et la méthode » (Voyer, 1992, p.107). Dans la direction de recherche « développementaliste », le directeur se donne « la responsabilité de mettre en place des conditions aptes à favoriser le développement, l'épanouissement personnel global » du doctorant (Voyer, 1992, p.108).

La manière dont le directeur se situe par rapport à ces deux conceptions de la direction oriente sa pratique de direction. Elle joue, non seulement, sur sa pratique mais aussi sur ses attentes envers l'étudiant. Voyer souligne, par exemple, que les directeurs de thèse interrogés qui se situent plutôt dans une direction de recherche développementaliste apprécient l'étudiant « tenace et persistant en même temps qu'indépendant sur le plan intellectuel » (Voyer, 1992, p.109). Il s'agit ici, selon l'auteur, du développement de qualités comportementales affectivo-cognitives de l'étudiant. Les directeurs de recherche qui envisagent une direction de recherche professionnalisante envisagent le travail de recherche comme une « occasion d'acquérir et de développer des compétences en recherche » (Voyer, 1992, p.108). L'auteur souligne que, dans ce cas, le directeur cible alors principalement le savoir scientifique.

À la lumière des auteurs Nord-Américains que l'on vient d'étudier, la direction de mémoire ne fait l'objet d'aucune formation, d'aucun consensus au sein du laboratoire, le directeur développe la compétence de direction « sur le tas ».

En l'absence de formation institutionnalisée, on voit émerger des recherches qui portent sur les « bonnes pratiques » de direction de recherche.

2. Les « bonnes pratiques » de direction de recherche

2.1. Intérêt des études sur les « bonnes pratiques »

Les recherches des années 1990 pointaient la direction de mémoire comme relevant de l'autodidaxie. À partir de là, certains chercheurs nord-américains ont développé la notion de « bonnes pratiques » de direction de recherche, pour améliorer la formation et assurer ainsi, comme le soulignent Jutras, Louis et Ntebutse (2007), la relève scientifique. Le terme de « bonnes pratiques » est la traduction d'une expression anglo-saxonne « good practice », qui indique que l'objectif de la recherche est la recherche de modèles de pratiques efficaces qui visent à être reproduits. Cette expression est utilisée communément au pluriel, car il n'existe pas de modèle unique qui soit valable pour tous les contextes. Les bonnes pratiques retenues doivent être adaptées en fonction du milieu (Anne, 2003). L'objectif principal des chercheurs québécois qui travaillent sur les bonnes pratiques de direction de mémoire est de réduire les abandons qui, au Québec, « touchent un étudiant sur trois à la maîtrise et un étudiant sur deux au Doctorat » (Jutras, Louis & Ntebutse, 2007, p.4), et de réduire la durée des études doctorales. Les auteurs indiquent que le Québec a, en effet, un besoin accru de diplômés de troisième cycle car il n'y a pas assez de diplômés pour renouveler les enseignants du supérieur¹⁹. Je peux noter que l'objectif visé ici par les « bonnes pratiques » porte sur la professionnalisation au métier de chercheur, et cette professionnalisation s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle une bonne direction de recherche favorise la réussite de l'étudiant. Je vais développer ici les deux types de solutions qui sont apportées : les apports des recherches et des préconisations institutionnelles.

¹⁹ A titre indicatif, l'Association des Universités et Collèges du Canada (2002), citée par les auteurs, note par exemple que 65% des professeurs du supérieur devront être renouvelés dans les dix ans à venir du fait de leur départ en retraite.

2.2. Apports des recherches nord-américaines

On peut remarquer une certaine diversité dans les méthodologies employées par les auteurs. Brown et Atkins (1988), par exemple, énoncent leur propre conception du rôle d'un directeur de recherche. Prégent (2001) se base sur le discours des étudiants, Leduc (1990) sur les discours des étudiants et des directeurs, et Royer (1998) sur le discours des directeurs de recherche qu'elle désigne comme étant des « experts ».

2.2.1. *Brown et Atkins : les trois types de compétences du directeur de recherche*

Dès 1988, Brown et Atkins considèrent que, pour mener une direction de recherche de qualité, le directeur doit posséder trois types de compétences : des compétences de recherche, des compétences d'enseignement et des compétences relationnelles. Les compétences de recherche sont nécessaires pour que le directeur puisse les transmettre aux étudiants. Le directeur doit aussi posséder des compétences d'enseignement, ce qui implique, selon les auteurs, qu'il sache structurer les rencontres, planifier la recherche avec l'étudiant et rétroagir sur ses écrits de manière constructive²⁰. Enfin, le directeur de recherche doit également posséder des compétences relationnelles, car la bonne entente entre les deux acteurs, directeur et étudiant, paraît essentielle aux auteurs. Le directeur doit pour cela, dès les premières rencontres, se soucier du bien-être matériel de l'étudiant (logement, ressources financières, connaissances des ressources proposées par l'université, etc.). Les auteurs précisent que le directeur et l'étudiant doivent par ailleurs s'exprimer sur leurs attentes réciproques. Enfin, il s'agit pour le directeur de donner un premier travail à l'étudiant qui lui permette d'amorcer sa recherche. Ce travail servira aussi à évaluer les aptitudes de l'étudiant à la recherche, ce qui donnera ainsi des indications au directeur quant aux aptitudes qu'il devra lui « enseigner ».

2.2.2. *Leduc : les trois types de rôles du directeur de recherche*

Leduc (1990) s'appuie sur plusieurs auteurs, tels que Battersby et Battersby (1980), Moses (1984), Rudd (1985), Welsh (1978, 1979) et Wilson (1980), pour distinguer les trois types de rôles d'un directeur de recherche que j'ai évoqués précédemment :

²⁰ Ce que ces auteurs canadiens nomment ici des « compétences d'enseignement », correspondent plutôt à des compétences d'accompagnement, comme je l'étudierai plus tard (cf. chapitre 8, III, 2).

- les « rôles personnels », qu'elle définit comme « aider et soutenir ». Leduc relève ici une différence entre les conceptions que se font les étudiants et celles que se font les directeurs sur les « bonnes pratiques » de direction. Les étudiants interrogés attendent une certaine proximité relationnelle avec leur directeur. Ils souhaitent également une aide de sa part pour la résolution de leurs problèmes personnels ou sociaux. Les étudiants s'attendent aussi à des encouragements de leur directeur, et ils souhaitent qu'il porte un intérêt à leur personne, tout comme à leurs travaux. Les directeurs, en revanche, ne considèrent pas qu'il soit de leur devoir de « materner » leurs étudiants, pour reprendre le terme utilisé par Leduc.

- les « rôles professionnels » qu'elle envisage comme enseigner, critiquer, conseiller, guider et évaluer. Sur ce point, les discours des étudiants et des directeurs révèlent que le directeur de recherche doit conseiller l'étudiant dans ses choix, lui enseigner les compétences de recherche nécessaires à l'élaboration de son travail de recherche, rétroagir sur les écrits de manière constructive, aider l'étudiant à planifier son travail, puis l'évaluer dans le cadre de la soutenance. Il doit, par ailleurs, lui suggérer des sujets d'étude, des méthodes et des idées. Enfin, le directeur doit être un facilitateur dans le sens où il doit apporter son aide au niveau de l'accès aux ressources et à l'expertise.

- les « rôles administratifs » : gérer et organiser. Selon le discours des enquêtés, le directeur de recherche doit gérer son temps pour rétroagir de manière détaillée et rapide, planifier régulièrement des entretiens individuels et se rendre disponible.

2.2.3. *Prégent : à la recherche du profil « idéal »*

Prégent (2001) s'est basé sur le discours des étudiants pour déterminer le profil de ce qu'il nomme le directeur de recherche « idéal ». On constate, d'après ses travaux, que le directeur idéal guide de manière compétente, mais l'auteur ne développe pas davantage ce qu'il entend par là. Le directeur idéal établit des accords explicites avec son étudiant et témoigne d'un intérêt certain à l'égard de son étudiant et de sa recherche. Ensuite, il se rend disponible, fait preuve de réalisme devant l'ampleur de la recherche à accomplir, soutient, encourage l'étudiant et communique de manière claire. Au niveau de la relation interpersonnelle, il met à l'aise l'étudiant, il est à la fois sûr et détendu, il sait écouter, questionner, expliquer et rétroagir. Ainsi, on constate le rôle du directeur préconisé par Prégent présente une certaine similitude avec le rôle du directeur tel qu'il est envisagé par Leduc.

2.2.4. Royer : les quatre qualités du directeur de recherche

Pour déterminer les « bonnes pratiques » de direction, Royer (1998) a sélectionné douze directeurs de recherche, qu'elle considère comme « experts » dans la direction de mémoire, pour les interroger sur la conception qu'ils se font de leur rôle de directeur. Elle a déterminé le degré d'expertise d'un directeur de recherche de la manière suivante : il s'agit d'un directeur qui a dirigé et fait soutenir au moins cinq doctorants, et dont la qualité de direction est reconnue par ses pairs comme supérieure à la moyenne. De ses entretiens avec douze « bons » directeurs, l'auteure dégage ce qu'elle nomme quatre « qualités » indispensables à la pratique de direction (cf. figure 2) :

- « l'intérêt » : le directeur doit se sentir motivé par le travail de recherche de l'étudiant ;
- la « compétence » : le directeur doit être un spécialiste du domaine de recherche choisi par l'étudiant ;
- la « disponibilité » : il doit être réactif et accessible aux sollicitations de l'étudiant ;
- le « respect » : il doit montrer de la considération vis-à-vis de l'étudiant et vis-à-vis de son travail de recherche.

2.3. Les préconisations institutionnelles

Royer (1998) indique que les universités québécoises se sont investies dans le développement de la formation des enseignants-chercheurs à la direction de recherche dans le but d'améliorer cette pratique, par des « documents de réflexion, des guides d'encadrement, des organisations de colloques, des tables rondes, des ateliers-débat, etc. » (Royer, 1998, p.14).

Des ateliers visant la formation à la direction de recherche ont aussi été créés dans plusieurs universités australiennes. Zuber-Skerritt (1994) précise que les universités anglophones notamment, présentent de nombreux guides sur la pratique de direction de recherche, issus des recherches sur les bonnes pratiques de direction, qui précisent les droits et les devoirs réciproques de l'étudiant et de son directeur de recherche, et ce, de manière extrêmement précise et détaillée.

En Grande-Bretagne, Delamont *et al.* (1997) notent que le *National Postgraduate Committee*²¹ a produit en 1995 un guide prescriptif intitulé « lignes directives pour la pratique

²¹ Trad.fr. « la commission nationale du troisième cycle ».

de la direction de recherche en troisième cycle »²², et le *Science and Engineering Research Council (SERC)*²³ a aussi publié des conseils pour mener une direction de qualité.

En Australie, en 1985 déjà, deux guides sur la pratique de la direction de recherche étaient publiés (Moses, 1985 ; Connell, 1985). Plus récemment, on trouve le guide de Delamont *et al.* (1997) intitulé « Superviser le Doctorat. Un guide pour réussir »²⁴. L'*Economic and Social Science Research Council (ERSC)*²⁵ a produit un guide de la direction de recherche en sciences sociales.

À l'Université du Québec à Chicoutimi (l'UQAC), une subvention obtenue dans le cadre de *l'opération réussite 2002-2003* de cette université a permis la réalisation d'un guide intitulé « Avant de se lancer. Petit guide à l'usage des étudiants nouvellement inscrits aux études de deuxième cycle de l'UQAC » (Robertson & Turgeon, 2003). Ce guide propose ce que les auteurs nomment « un modèle de cheminement gagnant à la maîtrise » et les « pratiques gagnantes de support et d'encadrement au cours de leur recherche ». Il s'agit d'un guide à la fois destiné aux directeurs de recherche dans le but d'une amélioration de leur pratique, et aux étudiants comme une aide à leur formation.

Le développement de ces guides peut amener des questions : supposent-ils qu'il existe une ou des pratique (s) de direction « idéale(s) » qui devrai(en)t être appliquée(s) par tous les directeurs de recherche et dans tous les contextes ? Supposent-ils qu'une bonne direction assure la réussite de l'étudiant ?

3. Modélisations de la « bonne pratique » de direction de recherche

Les recherches que je vais présenter ici (Royer 1998 ; Germain & Gremillet, 2000 ; Prigent, 2001), ont été menées sur les « bonnes pratiques » de direction de recherche, et ont servi de base à la construction de modélisations pour orienter les directeurs vers une pratique de direction de recherche de qualité.

Un « modèle » possède deux significations, comme le spécifie Royer (1998). Dans le sens commun, un modèle « représente un idéal à atteindre ». Dans ce cas, Germain et Gremillet (2000) notent que le caractère généralisable du modèle le rend, de fait, inutilisable en cas de situations particulières. D'un autre côté, en sciences, un modèle est « un moyen de réduction,

²² « Guidelines for codes of practice for postgraduate research ».

²³ Trad.fr. « conseil de la recherche en science et en ingénierie en Grande-Bretagne ».

²⁴ « Supervising the PhD. A guide to success ».

²⁵ Trad.fr. « le conseil de recherche en économie et en sciences sociales ».

de prospection et de prédiction qui permet de mieux comprendre et d'appréhender le phénomène » (Royer, 1998, p.20). Pour ma part, je comprends les modélisations présentées par les auteurs non comme des prescriptions normatives, mais plutôt comme des repères servant à mieux comprendre la pratique de direction de recherche.

3.1. La modélisation de Royer

La première modélisation que l'on va aborder est celle de Royer (1998) qui se base, comme on vient de le voir, sur les discours de douze directeurs de recherche qu'elle considère comme des « experts » dans la direction doctorale. Royer distingue cinq thématiques récurrentes dans le discours des directeurs, correspondant aux cinq étapes de la recherche : le « départ », la « conceptualisation et planification », la « réalisation », la « rédaction et l'évaluation » de la thèse et « après la soutenance » :

- La phase de « départ » porte sur le premier contact entre le directeur de thèse et son doctorant. Le directeur se présente à l'étudiant, cherche à le connaître et envisage les possibilités de leur collaboration. Cette phase se termine avec la décision du directeur d'accepter ou de refuser de diriger la recherche de l'étudiant ;

- La seconde phase de « conceptualisation et planification » comporte les premières étapes de la démarche de recherche, à savoir le choix d'un sujet de recherche, la construction de la problématique de recherche et l'élaboration d'un cadre théorique. Dans cette phase, le directeur apporte son aide à l'étudiant dans la définition du problème de recherche et lui propose des lectures ;

- La « réalisation » est la troisième phase. L'étudiant choisit ses outils méthodologiques, recueille ses données et procède à leur analyse. Le directeur aide ici l'étudiant dans le choix d'une méthodologie appropriée et faisable ;

- Durant la quatrième phase, « rédaction et évaluation », est le moment durant laquelle le directeur rétroagit sur les écrits de son étudiant.

- Enfin, « après la soutenance », le directeur collabore à l'écriture d'un article tiré de la thèse et/ou peut l'aider à s'insérer professionnellement.

Dans cette proposition de modélisation, Royer discute d'autres éléments. Premièrement, elle porte une certaine importance à l' « intensité ». L'auteure définit l'intensité comme « la somme de travail requise de la part du directeur de recherche, la fréquence des rencontres au cours de la phase et la durée de la phase » (Royer, 1998, p.66). L' « intensité » évolue en

fonction de la phase dans laquelle l'étudiant se situe. Elle constate que l'intensité est plutôt élevée lors des phases de « départ », de « conceptualisation » et de « planification », ainsi que lors de la « rédaction » et de « l'évaluation ». En revanche, l'intensité baisse lors de la phase de « réalisation » et chute après la soutenance.

Deuxièmement, elle montre que les « rencontres », le « travail sur les textes » et les « suggestions de lecture » constituent les trois moyens principaux dont les directeurs disposent pour exercer leur tâche de direction (*cf.* figure 2).

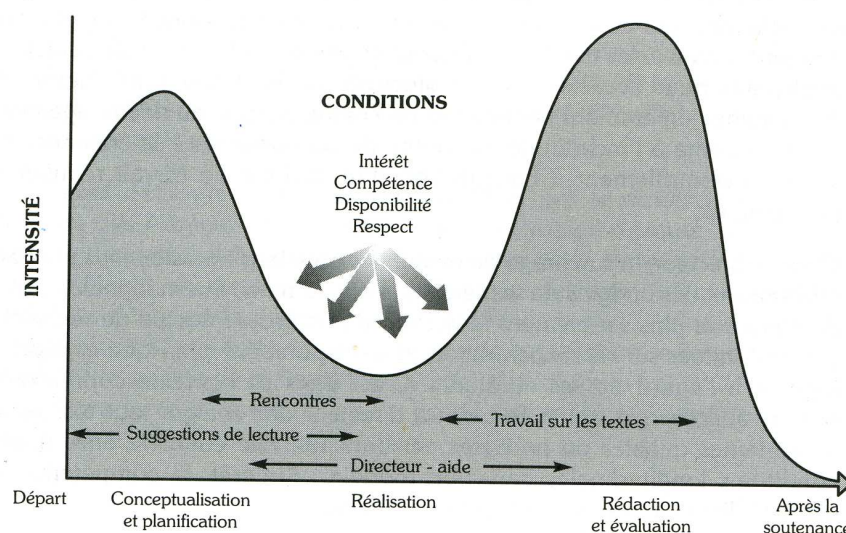


Figure 2. Modélisation de l'intensité, des moyens, des conditions, du rôle du directeur de recherche et des retombées de la direction de recherche doctorale en sciences humaines. (Royer, 1998, p.78)

3.2. La modélisation de Germain et Gremillet

Une deuxième modélisation de la pratique de direction de recherche est celle qui a été réalisée par Germain et Gremillet (2000), après observation des interactions pédagogiques entre les directeurs de recherche et les étudiants qui constituaient leur échantillon. Les auteures repèrent six étapes consécutives dans le processus de direction de mémoire, qu'il soit mémoire de recherche universitaire ou mémoire professionnel (*cf.* figure 3). J'ai reproduit leur modélisation à l'identique et choisi de garder le titre qu'elles lui ont attribué (ce qu'elles appellent « guidance » correspondant à ce que je nomme « direction de mémoire ») :

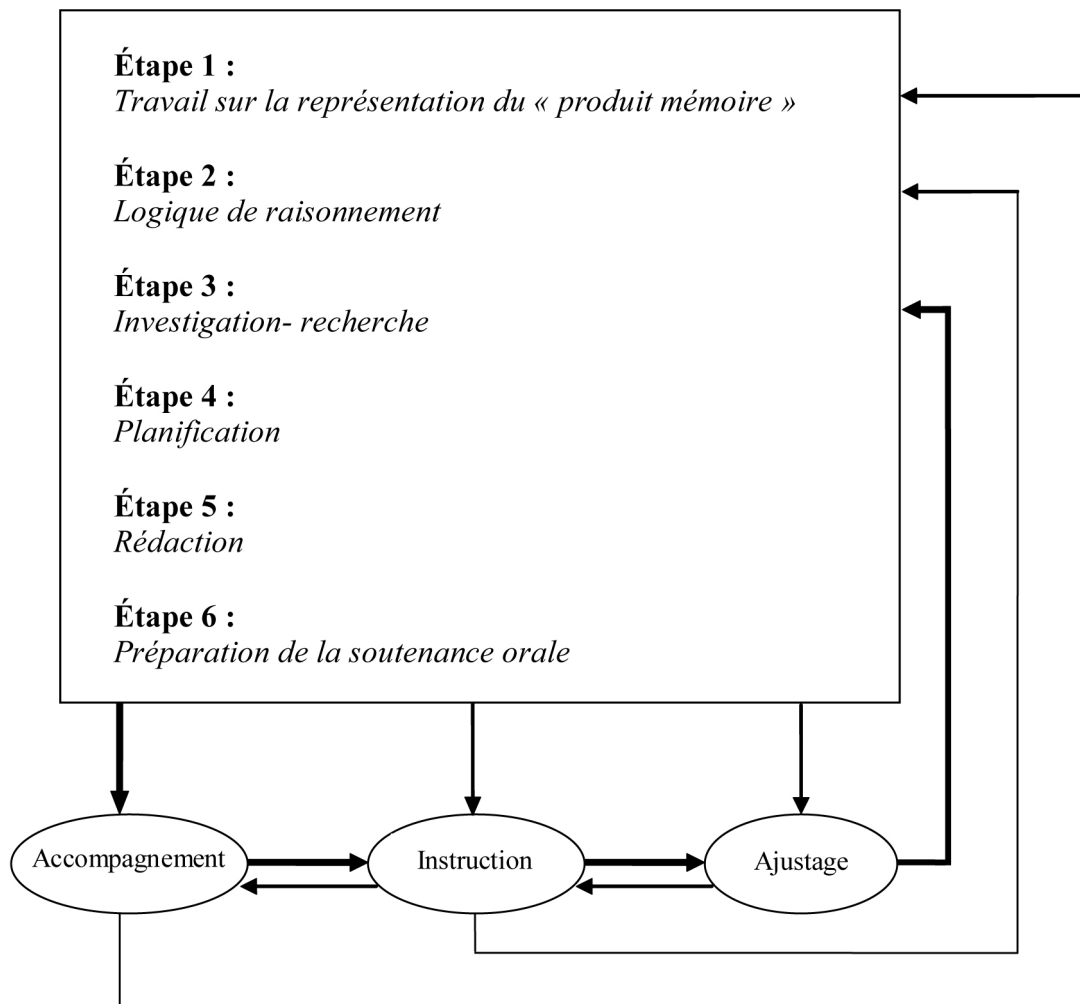


Figure 3 : Modélisation du processus de guidance de mémoires. (Germain & Gremillet, 2000, p.83)

- l'étape 1, le « travail sur la représentation du produit mémoire », s'effectue individuellement en entretien ou au sein d'un groupe de pairs en séminaire méthodologique. Ce travail vise à ce que l'étudiant construise une représentation, la plus adéquate possible, des attentes de l'institution ;

- dans l'étape 2, « le [directeur de mémoire] va œuvrer à l'appropriation d'une logique de travail par les [étudiants] qui leur permette non seulement de lister les ingrédients d'un mémoire mais aussi de les organiser dans une logique interne nommée logique de raisonnement » (Germain & Gremillet, 2000, p.98-99). Cette démarche peut être individualisée, en entretien individuel avec le directeur, ou collective lors d'un séminaire par exemple ;

- l'étape 3, « investigation-recherche », inscrit l'étudiant dans une démarche de recherche. Avec l'aide de son directeur de mémoire, l'étudiant définit une question de départ, une

orientation théorique, une problématique ainsi qu'une démarche de recueil de données. Cette étape peut varier de quelques semaines à quelques mois, et il est plutôt question ici d'un travail individuel avec le directeur ;

- dans l'étape 4, la « planification », le directeur de recherche apporte son aide quant à l'organisation du plan de l'étudiant, de manière à ce qu'il corresponde aux attentes institutionnelles ;

- à l'étape 5, la « rédaction » de la recherche, le directeur aide l'étudiant par ses annotations et son soutien moral, notamment ;

- l'étape 6 consiste à « préparer l'étudiant à la soutenance ».

A chacune des rencontres avec l'étudiant, qu'elle soit collective ou individuelle, et quelle que soit l'étape dans laquelle ce dernier se situe, les auteures mentionnent que le rôle du directeur est triple : « écouter », « instruire » et « ajuster » :

- brièvement, dans un premier temps, le directeur « écoute » l'étudiant parler du cheminement de son mémoire, de ses idées, mais aussi de ses inquiétudes. Pour cela, le directeur doit posséder des capacités de « décentration », de « disponibilité qualitative » et de maîtrise de « l'écoute active » (notamment par un processus de reformulation) ;

- dans le second temps, celui de la phase d' « instruction », le directeur rappelle les exigences institutionnelles et transmet à l'étudiant certaines définitions ou certains concepts ;

- enfin, dans une troisième phase, il procède à ce que les auteures nomment l' « ajustage » qui permet « à l'étudiant de modifier ses représentations de l'institution et/ou ses perspectives de travail en prenant en compte les exigences et les attentes institutionnelles dans une stratégie propre » (Germain & Gremillet, 2000, p.56).

3.3. La modélisation de Prigent

Je vais aborder une troisième et dernière modélisation proposée, ou plutôt préconisée, par Prigent (2001) qui est consultant en enseignement supérieur. Il s'agit d'un modèle prescriptif en cinq étapes (*cf.* figure 4), issu de son expérience, construite par des discussions avec les enseignants et des observations informelles.

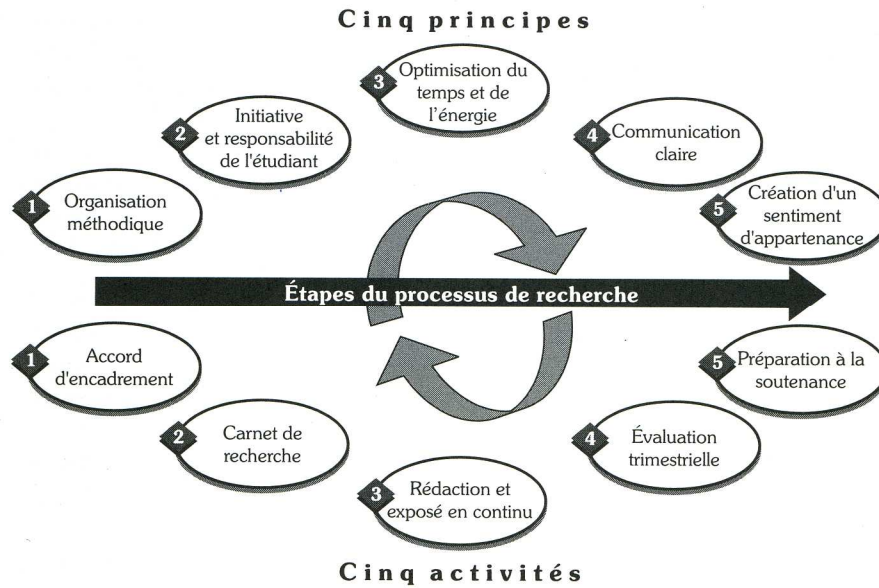


Figure 4 : Modèle d'encadrement des travaux de mémoire et de thèse des étudiants aux cycles supérieurs. (Prégent, 2001, p.26)

L'auteur distingue, dans ce schéma, ce qu'il nomme cinq « principes pédagogiques » (partie supérieure du schéma) et cinq « activités pédagogiques » (partie inférieure). Les « principes pédagogiques » et les « activités pédagogiques » doivent, selon Prégent, s'appliquer à chacune des « étapes du processus de recherche » (flèche centrale horizontale) qu'il mentionne dans son ouvrage mais qui n'apparaissent pas dans sa schématisation : « scolarité et définition préliminaire du sujet de recherche », « recension des écrits et définition définitive du projet de recherche », « réalisation de la recherche », « rédaction du mémoire » et « soutenance ». Les cinq « principes pédagogiques » interagissent constamment avec les cinq « activités pédagogiques » et « relèvent de principes élémentaires en organisation et en gestion du travail ainsi qu'en communication interpersonnelle ; ils découlent aussi de principes du travail en équipe et de la tenue de réunion ainsi que de principes en psychologie de la motivation » (Prégent, 2001, p.27). Notons que par l'emploi du terme « élémentaire », l'auteur sous-entend qu'il s'agit d'un modèle prescriptif que tous les directeurs devraient connaître.

- Le premier principe pédagogique est l'« organisation méthodique ». Le directeur doit préciser à l'étudiant lors des premières rencontres que son projet de recherche nécessitera beaucoup de méthode et d'organisation. L'étudiant devra, par exemple, établir un échéancier, gérer des rencontres, des événements, des personnes, parfois même un budget. Il devra lire, classer ses lectures et il sera amené à remplir des formulaires administratifs ou de demande de

bourses. La soutenance orale demandera également beaucoup d'organisation et de planification ;

- le second principe est l' « initiative et la responsabilité de l'étudiant ». Le directeur doit pousser l'étudiant à devenir autonome, à se prendre en charge et prendre des initiatives. L'étudiant doit devenir « proactif », selon le terme employé par Prigent ;

- le troisième principe pédagogique, « optimiser le temps et l'énergie » : le directeur doit convaincre l'étudiant d'optimiser son temps et le temps de son directeur, en préparant ses rendez-vous individuels par exemple ;

- la « communication claire » est le quatrième principe. Le directeur doit s'exprimer avec clarté pour éviter les sous-entendus, pas toujours perçus par l'étudiant, et les malentendus ;

- enfin, la « création d'un sentiment d'appartenance » vise à sortir l'étudiant du sentiment d'isolement et de solitude, en l'intégrant dans un groupe de recherche pour qu'il puisse partager ses problèmes, ses difficultés, puisse comparer son travail et découvrir d'autres pistes de recherche.

Pour mettre en œuvre ces cinq « principes pédagogiques » tout au long du processus de recherche, Prigent (2001) propose cinq activités qui visent à aider le directeur à actualiser les « principes pédagogiques » :

- la première activité est l' « accord d'encadrement ». L'auteur précise qu'il ne s'agit pas d'un « contrat signé » mais d'une « discussion structurée » dont « les objectifs sont la connaissance mutuelle et l'établissement d'une organisation de travail conviviale et productive, satisfaisante pour le directeur et l'étudiant » (Prigent, 2001, p.34) ;

- la seconde activité pédagogique est la mise en place d'un « carnet de recherche ». Selon l'auteur, le directeur doit imposer le carnet de recherche à ses étudiants car il s'agit d'une méthode d'organisation formatrice. L'étudiant y noterait notamment l'ensemble de ses procédures, ses réflexions, ses interrogations, ses idées et sa bibliographie ;

- la troisième activité est la « rédaction et l'exposé en continu ». Pour Prigent, les étudiants éprouvent souvent des difficultés à entrer dans l'écriture. Il propose donc que le directeur aide l'étudiant dans ce passage à l'écriture. Le directeur peut commencer à amener l'étudiant à s'exprimer sur ce sujet (le passage à l'écriture). Il peut ensuite proposer à l'étudiant de faire un diagnostic de ses compétences rédactionnelles, pour ensuite lui pointer ses faiblesses. Le directeur peut également inviter l'étudiant à consulter des mémoires ou des thèses, pour analyser le style rédactionnel attendu, et à assister à des soutenances pour observer la structure du discours ;

- la quatrième activité prescrite par Prément (2001) est l' « évaluation » formative trimestrielle « l'étudiant et le directeur, chacun de son côté, écrivent avant la rencontre prévue quelles forces et quelles faiblesses ils perçoivent relativement à l'avancement des travaux et à la qualité de la relation d'encadrement » (Prément, 2001, p.52). Cette évaluation fera ensuite l'objet d'une discussion entre l'étudiant et son directeur ;

- enfin, il s'agira pour le directeur de préparer ce dernier à la « soutenance », en lui préconisant d'assister à d'autres soutenances, en l'assistant dans la préparation de son discours, ou encore dans l'anticipation des questions du jury.

4. Catégorisation des dimensions de la direction de mémoire

Les études que l'on vient d'étudier sont intéressantes par leur recherche des bonnes pratiques (Prément, 2001 ; Royer, 1998) et leur catégorisation du rôle du directeur de recherche : la répartition tridimensionnelle du rôle du directeur (personnelle, professionnelle et administrative) énoncée par Leduc (1990), et la tripartition de ses compétences (compétences de recherche, d'enseignement et relationnelles) évoquée par Brown et Atkins (1988). Comme on l'a vu, l'échec ou l'abandon de l'étudiant peut provenir de son manque d'autodirection et/ou de sa difficulté à « réagir » face à une mauvaise direction, c'est-à-dire à compenser ses manques. Il semble alors important d'envisager la direction de mémoire en se plaçant du côté de l'étudiant tout autant que du côté du directeur. Or, les termes employés par les auteurs pour décrire le rôle du directeur ne sont pas applicables pour catégoriser le rôle de l'étudiant. Pour ce travail, j'ai donc choisi d'établir une catégorisation qui, tout en étant basée sur les études présentées ici, puisse correspondre à la fois à la description que l'on peut faire du rôle du directeur de mémoire et de celui de l'étudiant.

La catégorisation que je propose est la suivante : la direction de mémoire, envisagée dans sa dimension bipolaire « étudiant » et « directeur », comporte trois dimensions, la *dimension scientifique*, la *dimension institutionnelle* et la *dimension relationnelle*, qui s'organisent ainsi :

- la *dimension scientifique* inclut ce qui a trait à la construction du travail de recherche de l'étudiant, pour lequel il est amené à se situer en tant qu'*apprenti-chercheur* dans une formation à la recherche *par* la recherche. Elle concerne plus précisément les aides théoriques, méthodologiques, et rédactionnelles apportées par le directeur de mémoire ;

- la *dimension institutionnelle* correspond à l'organisation institutionnelle de la direction de mémoire et à la prise en charge par l'étudiant de l'organisation de sa formation (accentuation

de la part d'*autodirection* de l'étudiant). Cette dimension traite notamment des modalités d'entrée de l'étudiant en Master, des modalités de constitution du binôme directeur-étudiant, et des modalités de communication et de rencontre de ce binôme. Elle recouvre aussi la construction du planning de travail et de recherche, et les différents aspects liés à la temporalité du travail de recherche, tels que les délais pour la remise d'écrits et pour les rétroactions ainsi que la fréquence et la durée des rendez-vous ;

- la *dimension relationnelle* correspond à la relation interpersonnelle qui se construit entre le directeur de mémoire et son étudiant, étant donné que la direction de mémoire implique une relation pédagogique *duale*, et non plus *groupale* comme c'est le cas dans la situation d'enseignement. Cette troisième dimension se rapporte notamment au type de soutien attendu par l'étudiant et envisagé par le directeur de mémoire, et aux types de discussions qui s'instaurent au sein du binôme. Elle concerne aussi les formes de rétroaction utilisées par le directeur (par exemple la tonalité évaluative) et certains marqueurs verbaux (comme le tutoiement/vouvoiement).

II. Transférabilité des recherches

1. Transférabilité des recherches nord-américaines au système universitaire français

La plupart des recherches que je viens de présenter ici sont des recherches nord-américaines. On peut se questionner sur le degré de transférabilité de ces recherches au système universitaire français : les préconisations sur les « bonnes pratiques », et la construction de guides et de modèles sont-ils applicables au système universitaire français ? Une première réponse que je pourrais apporter à ce questionnement serait que certaines différences culturelles sont à prendre en considération. Je vais en citer ici quelques-unes qui touchent à chacune des trois dimensions que j'envisage (la *dimension scientifique*, *institutionnelle* et *relationnelle*).

1.1. La *dimension scientifique*

Certaines différences culturelles portent sur la perception de la critique, qui a trait à la *dimension scientifique* de la direction de mémoire. Au Québec, la critique est perçue comme positive et constructive (Jutras, communication personnelle, février 2008), alors qu'en France

mes données semblent montrer que la critique est plutôt vécue comme négative et blessante. La posture du directeur de recherche est par conséquent nécessairement différente. Au Québec, le directeur de recherche doit être relativement proche de l'étudiant pour pouvoir le critiquer. À l'inverse, en France, le directeur semble devoir mettre de la distance pour pouvoir critiquer le travail de son étudiant. De là découlent des compétences spécifiques que le directeur de recherche français doit développer pour pouvoir critiquer sans que cette critique ne soit vécue de manière négative. De la même manière découlent des compétences pour l'étudiant français dans sa formation à la recherche *par* la recherche, parce qu'il doit apprendre à accepter la critique comme constructive et non comme blessante.

1.2. La dimension institutionnelle

Une autre différence culturelle que je citerai ici porte sur des éléments de la *dimension institutionnelle*. Dans le système universitaire nord-américain, les étudiants de deuxième et troisième cycles participent pleinement à la vie du laboratoire de recherche auquel le directeur appartient (Jutras, communication personnelle, février 2008). En France, on peut remarquer que les étudiants en sciences humaines et sociales de deuxième et troisième cycles sont souvent peu intégrés au sein des laboratoires. Les étudiants de Master français ne sont-ils pas alors davantage confrontés à une certaine solitude sociale que les étudiants québécois, puisqu'il y a peu de rencontres entre masterants ? La solitude n'est-elle pas aussi intellectuelle, puisque les étudiants d'un même directeur travaillent sur des sujets différents ? Cette solitude, sociale et intellectuelle, n'implique-t-elle pas que l'étudiant français développe davantage que les étudiants québécois des compétences d'autodirection ou des stratégies de compensation ?

1.3. La dimension relationnelle

Une troisième différence culturelle que je souhaiterais aborder a trait, cette fois, à la *dimension relationnelle*. Des disparités culturelles s'observent dans la perception des rapports hiérarchiques. Le rapport hiérarchique enseignant-enseigné est en effet beaucoup moins institutionnalisé dans les pays nord-américains qu'en France. Le tutoiement par exemple est davantage utilisé entre le directeur de recherche et son étudiant au Québec qu'en France (Jutras, communication personnelle, février 2008), et les relations entre le directeur de recherche et son étudiant sont aussi plus proches. L'étudiant français semble devoir, quant à

lui, apprendre à gérer une relation pédagogique duale tout en gardant un rapport « hiérarchisé » avec son directeur de recherche.

2. Transférabilité des recherches sur le Doctorat au diplôme du Master

Je peux également m'interroger sur la transférabilité des recherches citées d'un diplôme à l'autre. Bon nombre des recherches qui portent sur la direction de recherche, et que j'ai présentées ici, portent sur la direction *doctorale* : les résultats de ces recherches sont-ils transférables à un niveau universitaire inférieur, c'est-à-dire à la direction de mémoire en Master ?

Il me semble qu'il y a là encore des différences entre les deux niveaux de diplômes que l'on pourrait soulever :

- au niveau de la *dimension scientifique*, le doctorant qui a déjà réalisé au moins un travail de recherche en Master semble être plus expérimenté dans la formation à la recherche *par* la recherche que le masterant qui, quant à lui, l'expérimente pour la première fois ;

- au niveau de la *dimension institutionnelle*, de par son expérience du Master, le doctorant est censé avoir déjà acquis des compétences d'autodirection, alors que le masterant se confronte pour la première fois à ce type d'apprentissage et doit se l'approprier ;

- enfin, au niveau de la *dimension relationnelle*, l'expérience du Master a permis au doctorant de se familiariser avec la relation pédagogique duale de direction de recherche, alors qu'il s'agit d'une nouvelle relation à appréhender pour le masterant.

Ainsi, on pourrait résumer ces questionnements de la manière suivante : le doctorant ne peut-il pas être considéré comme plus « familier » de la relation pédagogique de direction de recherche alors que le masterant ne serait encore qu'un « novice », qui apprendrait à se familiariser avec cette nouvelle relation pédagogique ?

J'ai choisi de centrer ma recherche sur la direction de mémoire en Master afin de découvrir comment le masterant, qui expérimente une relation pédagogique de direction de mémoire pour la première fois, parvient à la comprendre et à s'y adapter pour parvenir à sa réussite.

Résumé du Chapitre 4

La pratique de direction de recherche constitue un facteur important d'échec et d'abandon en deuxième et troisième cycles. C'est dans une perspective d'amélioration de la réussite à ces niveaux universitaires, que certaines recherches universitaires Québécoises et anglophones se sont intéressées aux « bonnes pratiques » de direction de recherche. Ce sont ces études qui sont abordées dans ce chapitre. Dans ces pays, les « bonnes pratiques » font l'objet de nombreuses recherches qui permettent de modéliser la direction de mémoire, qui est diffusée ensuite dans des guides. J'ai pu noter que les travaux sur les « bonnes pratiques » étaient essentiellement envisagés par les chercheurs du côté du directeur de recherche, faisant l'impasse sur la part de « responsabilité » de l'étudiant dans sa réussite. Je propose donc d'étudier la direction de mémoire selon trois dimensions, qui permettent à la fois d'étudier le rôle du directeur dans la direction de mémoire mais aussi le rôle de l'étudiant : la *dimension scientifique*, la *dimension institutionnelle* et la *dimension relationnelle*.

En France, les recherches sur la direction de mémoire restent très peu nombreuses. Je me suis alors questionnée, en premier lieu, sur la transférabilité des recherches Québécoises et anglophones au système universitaire français. J'en ai conclu que les différences culturelles ne permettaient pas une application directe, dans notre système universitaire, des « bonnes pratiques » de direction. En second lieu, je me suis interrogée sur la transférabilité de ces recherches, qui portent majoritairement sur la direction doctorale, au niveau du diplôme du Master. Là encore, j'en suis arrivée à la conclusion qu'il y avait trop de disparités entre ces deux diplômes pour utiliser les résultats des recherches qui portent sur la direction doctorale pour expliquer ou caractériser la direction en Master.

Au vu de la différence dans la structure formative de la Licence au Master, il serait alors intéressant d'étudier la relation pédagogique de direction de mémoire en Master, dans les universités françaises, en tenant compte à la fois de la pratique de direction mais aussi du rôle de l'étudiant dans sa réussite.

CHAPITRE 5. LA NOTION DE « PASSAGE » : DE VAN GENNEP A COULON

On a étudié les différences dans la structure formative de la Licence au Master au niveau de trois dimensions : *scientifique, institutionnelle et relationnelle*. On a vu que l'étudiant qui entrait en Master passait de ce que j'ai nommé une hétéroformation (en Licence), à une autoformation institutionnelle en Master. Dans ce chapitre, je vais m'intéresser au concept de *passage* dans le but de caractériser dans le chapitre suivant (*cf.* chapitre 6) le *passage* en Master.

Le concept de *passage* a été développé par Van Gennep (1909) qui a étudié les *rites de passage* dans les sociétés traditionnelles. On va voir comment le concept de *passage*, décrit par Van Gennep *via* les *rites de passage*, a été repris plus récemment par Coulon (1997) qui l'applique au champ universitaire pour expliquer les abandons massifs en première année à l'université. Dans une première partie, je commencerai par définir puis décrire, avec Van Gennep, les *rites de passage* dans les sociétés traditionnelles, pour étudier, dans une deuxième partie les caractéristiques d'un *rite de passage*. J'analyserai ensuite, dans une troisième partie, la transférabilité des *rites de passage* dans nos sociétés post-modernes. Enfin, la quatrième partie précisera la transposition faite par Coulon des *rites de passage* au domaine universitaire.

I. Les rites de passage de Van Gennep dans les sociétés traditionnelles

Je vais m'intéresser dans un premier temps à la définition que donne Rivière (2002) d'un « rite ». Je me centrerai ensuite sur le concept de *passage*, pour étudier enfin la caractérisation que donne Van Gennep des *rites de passage*.

1. Le rite

Le « rite » est défini par Rivière (2002) de la manière suivante :

Un rite est un ensemble d'actes répétitifs et codifiés, souvent solennels, d'ordre verbal, gestuel ou postural à forte charge symbolique, fondés sur la croyance en la force agissante d'êtres ou de puissances sacrées, avec lesquels l'homme tente de communiquer, en vue d'obtenir un effet déterminé. (Rivière, 2002. p.127)

L'auteur pointe, dans cette définition, trois principales caractéristiques du rite. La première est sa récurrence et sa codification : « un ensemble d'actes répétitifs et codifiés ». En effet, le rite s'inscrit dans la vie sociale et son « occurrence est destinée à se répéter à chaque fois que les circonstances qui la commandent se reproduisent » (Bonte & Izard, 2007, p.631). Une seconde caractéristique du rite citée par l'auteur est sa « forte charge symbolique ». Les rites sont des « techniques », pour reprendre le terme de Goguel d'Allondas (2002), qui permettent aux initiés d'approcher le monde sacré, c'est-à-dire « la relation des hommes à une transcendance » (Rivière, 2002, p.117). Dans cette conception, le sacré se distingue du profane qui renvoie à « la relation des hommes entre eux » (Rivière, 2002, p.117). L'auteur aborde une troisième caractéristique du rite : sa diversité. Il classe ici les rites en fonction de la manière dont ils se réalisent. Les rites peuvent être « d'ordre verbal, gestuel ou postural ».

Mauss (2007)²⁶ et Turner (1969) apportent une classification différente des rites. Mauss classe en fonction du déroulement du rite, et distingue alors les « rites positifs » et les « rites négatifs ». Les premiers, les « rites positifs », sont décrits comme des rites « d'action participante » tels que les offrandes, les sacrifices ou les prières. Les seconds, les « rites négatifs », sont relatifs aux privations, aux tabous, et visent à interdire le contact avec un pouvoir dangereux.

Turner (1969), quant à lui, classe les rites en fonction de leur nature. Il distingue les « rites d'affliction » qui sont des rites funéraires et les « life crisis »²⁷, qui marquent les étapes de la vie que traverse l'individu (puberté ou fiançailles par exemple).

2. Le passage

Je vais m'intéresser maintenant au concept de *passage*. Van Gennep (2004)²⁸ analyse d'abord le *passage* en s'appuyant sur le sens matériel du terme, c'est-à-dire le *passage* d'un lieu à l'autre. Il prend, pour cela, l'exemple des frontières, qu'il désigne comme le *passage* d'un pays à un autre « alors que le sol chrétien ne formait encore qu'une partie seulement de l'Europe, autour de ce sol, il existait toute une bande neutre » (Van Gennep, 2004, p.23). L'individu situé dans cette bande neutre, était sorti de son pays mais pas encore entré dans l'autre pays, il se trouvait dans un lieu de *passage* d'un pays à un autre. A une échelle plus petite, Van Gennep ajoute que l'entrée dans un village ou dans un quartier représente aussi un

²⁶ Première édition en 1963.

²⁷ L'expression « life crisis » pourrait se traduire ici par « les crises de la vie ».

²⁸ L'ouvrage utilisé ici est une réédition de 2004. La première édition de l'ouvrage *les rites de passage* date de 1909.

passage, de la même manière que le seuil de la porte d'une maison, qui symbolise le passage entre ce qu'il nomme le « monde étranger » et le « monde domestique ».

Outre le *passage* au sens matériel du terme, Van Gennep analyse également le *passage* en s'appuyant sur son sens temporel, c'est-à-dire le *passage* d'un moment à un autre. Il nomme ces *passages* des « passages cosmiques », et fait référence ici au *passage* « d'un mois à l'autre (cérémonies de la pleine lune, par exemple), d'une saison à l'autre (solstices, équinoxes), d'une année à l'autre (jour de l'an, etc.) » (Van Gennep, 2004, p.5).

À partir de ces observations, Van Gennep remarque qu'il y a aussi des *passages*, qu'il nomme des « passages symboliques », chez l'individu. Le titre originel de son ouvrage en énumère quelques-uns, largement développés dans la suite de son œuvre :

Les rites de passage. Étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, des funérailles.

Plusieurs types de passages symboliques y sont répertoriés : le *passage* d'un état à un autre (naissance, funérailles), d'un âge à un autre (enfance, puberté) ou encore d'un statut à un autre (initiation, ordination, couronnement, fiançailles, mariage).

De Van Gennep, je retiendrai trois caractéristiques du *passage* :

- première caractéristique, le *passage* peut être de natures différentes : passage matériel (d'un endroit à un autre), temporel (d'un moment à un autre) ou symbolique (d'un état à un autre, d'un âge à un autre et d'un statut à un autre) ;
- deuxièmement, le *passage* est à la fois une rupture et un processus. C'est une rupture avec un lieu, un moment, un état, un âge ou un statut. Le *passage* est aussi un processus qui prend du temps ;
- la troisième caractéristique porte plus spécifiquement sur le *passage* d'un statut à un autre.

3. Le concept de *rites de passage*

Les passages symboliques sont matérialisés par une mise en scène *via* le rite. Van Gennep procède à une classification opératoire des rites émanant des sociétés traditionnelles, à partir de laquelle il conçoit le concept de *rites de passage*. Van Gennep définit les *rites de passage* comme « des rites qui accompagnent chaque changement de lieu, d'état, de position sociale et d'âge » (Van Gennep, 1909, p.1). Van Gennep marque le lien entre le *limen*, un terme latin qui signifie le *seuil*, et les *rites de passage*. Il décompose les *rites de passage* en trois temps :

les rites « préliminaires » (avant le *seuil*) qu'il nomme *rites de séparation*, les rites « liminaires » (sur le seuil) qu'il nomme *rites de marge* et les rites « postliminaires » (après le *seuil*) qu'il nomme *rites d'agrégation*. Voici l'exemple d'un *rite de passage* cité par Van Gennep, qui illustre les trois étapes des *rites de passage*, des rites de séparation aux rites d'agrégation, que je vais étudier ensuite séparément :

Grâce surtout à Spencer et Gillen, W.-E. Roth, à A.-W. Howitt et à R.-H. Mathews, on connaît jusque dans le moindre détail les cérémonies d'initiation au groupement totémique chez plusieurs tribus australiennes. Elles vont de la dixième à la trentième année. Le premier acte est la séparation d'avec le milieu antérieur, monde des femmes et des enfants ; comme pour la femme enceinte, il y a réclusion du novice dans la brousse, dans un endroit spécial, dans une hutte spéciale, etc., accompagné de tabous de toute sorte, surtout alimentaires. Le lien du novice avec sa mère dure parfois quelque temps ; mais il arrive toujours un moment où il est, par un procédé violent, ou paraissant tel, séparé définitivement de sa mère, qui souvent le pleure. Comme le dit Howitt des Kurnai : « l'intention de tous les actes de cette cérémonie est d'entraîner un changement momentané dans la vie du novice ; le passé doit être séparé de lui (cut off) par un intervalle qu'il ne pourra jamais repasser. Sa parenté avec sa mère en qualité d'enfant est brisée brusquement et, à partir de là, il reste attaché aux hommes. Il doit abandonner tous les jeux et tous les sports de son enfance, en même temps que se brisent les anciens liens domestiques entre lui et sa mère ou ses sœurs. Il devient maintenant un homme, instruit, conscient des devoirs qui lui incombent en sa qualité de membre de la communauté Murring. (Van Gennep, 2004, p.107-108)

L'auteur envisage chacun des trois rites comme un rite spécifique, qui dure plus ou moins longtemps en fonction du *passage*. Par exemple, lors des funérailles, la durée des *rites de séparation* est plus longue que celle des rites de *marge* et d'*agrégation*. Pour un mariage, il y a une accentuation de la durée des rites d'*agrégation* par rapport aux deux autres rites. Van Gennep note également que l'un de ces trois rites (rites de *séparation*, de *marge* et d'*agrégation*) peut parfois constituer à lui seul, *un rite de passage*.

3.1. Les rites de séparation

Comme on vient de le voir, Van Gennep décrit *les rites de séparation* comme des rites « préliminaires ». Durant ces rites, l'individu se sépare de son monde antérieur ; c'est-à-dire de son statut et de son groupe social. Il y a une séparation et une rupture avec le monde profane qui s'apparente à une mort symbolique de l'individu. Pour l'accomplissement de cette séparation, l'individu doit par exemple se soumettre à un lavage, à des tabous, à une réclusion ou à une mutilation : on coupe quelque chose de manière plus ou moins symbolique (couper les cheveux, procéder à des mutilations diverses), on se sépare de quelque chose (d'objets), ou on lave l'initié pour le purifier de sa communauté²⁹ d'appartenance.

²⁹ Pour Redfield (1965) « L'essence de la communauté réside dans son caractère holiste : elle est un « tout humain », dont les membres vivent pour et par elle ». (Bonte & Izard, 2007, p.165)

3.2. Les rites de marge

Après les *rites de séparation*, viennent les *rites de marge* qui sont des rites « liminaires ». Les *rites de marge* sont une période de transition, d'entre-deux : l'individu est coupé de son ancien monde mais n'est pas encore agrégé au nouveau. Cette période de marge est plus ou moins longue en fonction du rite (de quelques jours à plusieurs années). Dans les sociétés traditionnelles, l'individu peut se retrouver reclus, loin du village, et/ou être soumis aux ascèses des anciens destinées à le préparer à sa renaissance symbolique. Durant cette période de marge, en dehors du temps et de l'espace habituel, l'initié s'éloigne du monde profane et approche le monde sacré.

3.3. Les rites d'agrégation

Enfin, viennent les *rites d'agrégation* que Van Gennep qualifie de rites « postliminaires », durant lesquels l'individu sort de la période de *marge* et s'agrège à son nouveau monde, principalement par le biais d'un cérémonial autour d'un repas ou d'un échange d'objets. Il y a une renaissance symbolique de l'individu qui acquiert parfois un nouveau nom, de nouveaux ornements, des marques corporelles, parfois même un nouveau langage. Il est *agrégé*, selon le terme employé par Van Gennep, c'est-à-dire qu'il devient membre à part entière de la nouvelle communauté. L'individu acquiert une nouvelle identité sociale reconnue, un nouveau statut, supérieur à l'ancien.

II. Les caractéristiques des rites de passage

Je vais m'intéresser dans cette partie à certaines caractéristiques des *rites de passage* qui vont me servir ensuite à caractériser le *passage* en Master. Il s'agit des concepts de mort/renaissance symbolique, de la ritualisation en trois étapes et de la notion de *marge*.

1. Les concepts de mort et de renaissance symboliques

1.1. L'individu acteur de sa mort/renaissance symbolique

Les concepts de *mort symbolique* et de *renaissance symbolique* sont extrêmement présents dans les *rites de passage* et constituent l'une de leurs principales caractéristiques que je vais aborder ici. Van Gennep (2004) donne un exemple de rites d'initiation qui ont lieu dans certaines tribus du Congo, durant lesquels la mort et la renaissance de l'initié sont fortement symbolisées :

La durée des cérémonies va de deux mois à six ans, suivant la tribu et les observateurs. Elles comprennent des rites négatifs (tabous) de toute sorte et des rites positifs. La séquence des rites est la suivante : on sépare le novice de son milieu antérieur (réclusion dans la forêt, en l'y portant ; lustration ; flagellation ; intoxication par le vin de palme, d'où anesthésie) auquel il est « mort » et on l'agrège au milieu nouveau. Puis vient la période de marge : mutilations corporelles (circoncision, qui quelquefois est pratiquée en bas âge, sans connexion avec la société secrète), peintures corporelles (en blanc, en rouge) ; les novices sont nus pendant toute la durée des épreuves : c'est qu'étant morts, ils ne doivent pas sortir de leur retraite et se montrer aux hommes ; instructions par le *nganga* (prêtre-magicien) ; langue spéciale ; nourriture spéciale (tabous alimentaires). Puis viennent les rites de réintégration au milieu antérieur, élément qui n'a pas à exister pour les initiés au clan totémique ou à la fraternité : les initiés font semblant de ne savoir ni marcher, ni manger, etc., bref, agissent comme des nouveaux-nés (ressuscités) et réapprennent tous les gestes de la vie commune ; il leur faut pour cela plusieurs mois. (Van Gennep, 2004, p.116-117)

Les concepts de mort et de renaissance symboliques ne sont pas spécifiques aux *rites de passage* dans les sociétés traditionnelles, on les retrouve aussi à travers les travaux de Goffman (1968). Goffman a étudié des communautés spécifiques que sont l'asile psychiatrique, la prison, l'armée et le couvent, qu'il considère toutes au même titre comme des institutions totalitaires. Il définit l'institution totalitaire comme « un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées » (Goffman, 1968, p.41). Goffman décrit les moyens utilisés par ces institutions pour organiser la vie des reclus, et on y retrouve des éléments qui étaient déjà présents dans les *rites de passage* décrits par Van Gennep. Dans les institutions totalitaires, le reclus est mortifié et dépersonnalisé de son statut antérieur, afin de lui façonner une nouvelle image et un nouveau rôle qui correspondent aux attentes de l'institution. Goffman décrit différents procédés de mortification, tel que l'« isolement » : pour le déposséder de son ancien statut, on le coupe de tout lien avec son monde antérieur, sa famille, son passé. Le reclus passe également par ce que Goffman nomme les « cérémonies d'admission », le « dépouillement » et la « dégradation de l'image de soi », qui consistent à façonner l'individu (« cérémonies d'admission ») de manière à ce qu'il se fonde dans la

masse (vêtements et coupe de cheveux uniformes, assignation d'un matricule, utilisation du matériel commun), la perte de son identité par le dépouillement de ses biens (le « dépouillement ») et les humiliations (« dégradation de l'image de soi »). Goffman observe deux autres formes de mortification, qui concernent la perte de l'intimité du reclus, ce qu'il nomme la « contamination physique » (exhibition de la nudité du malade et exhibition de son dossier médical) et la « contamination morale » (proximité arbitraire avec autrui). On peut assimiler ici la mortification et la dépersonnalisation de l'individu de son statut antérieur (individu libre) à une mort symbolique, et son façonnage à une renaissance symbolique en tant qu'individu reclus.

On retrouve dans les sociétés post-modernes, les concepts de mort symbolique et de renaissance symbolique à travers des « rites » plus actuels, tel que le bizutage, organisé dans certaines grandes écoles. Le bizutage vise à façonner, modeler physiquement et psychologiquement le nouvel arrivant, par un parcours d'épreuves organisé de manière à ce qu'il corresponde au moule de l'institution. À l'École Nationale des Arts et Métiers, on parle d'ailleurs de « l'usinage » pour désigner le bizutage (Gendreau, 1999 ; Segalen, 2005). Le terme d'« usinage » rappelle les processus de mortification et de dépersonnalisation de l'individu décrits par Goffman. L'« usinage » peut être assimilé à une mort symbolique du nouvel arrivant dans cette école. L'individu renaît symboliquement, à l'instar des *rites de passage*, en tant que membre de sa nouvelle communauté, et est accepté par les anciens étudiants. Il est alors reconnu par ses pairs comme l'un des leurs.

1.2. L'individu acteur et auteur de sa mort/renaissance symbolique

Le Breton (2002a) souligne que, dans les sociétés traditionnelles, l'initié ne s'appartient pas et appartient au groupe. Ce sont les aînés qui organisent les rites, l'initié est simplement acteur mais non auteur de ces rites. Le marquage rituel dont on pare le corps de l'initié, de manière imposée, atteste de son *agrégation* à son nouveau statut : il devient un membre à part entière de la communauté.

Dans ses travaux, Le Breton cherche à comprendre les conduites à risque de l'individu en souffrance. Il introduit les concepts de mort et de renaissance symbolique en ajoutant une dimension supplémentaire : l'individu est non seulement acteur de son « rite » mais il en est également l'auteur. Le « rite » est alors expérimenté en tant qu'acteur, décidé et organisé par l'individu lui-même en tant qu'auteur :

La notion de conduite à risque est ici entendue comme un jeu symbolique ou réel avec la mort, une mise en jeu de soi, non pour mourir, bien au contraire, mais qui soulève la possibilité non négligeable de perdre la vie ou de connaître l'altération des capacités physiques ou symboliques de l'individu. Elle témoigne d'un affrontement avec le monde dont l'enjeu n'est pas de mourir mais de vivre plus. (Le Breton, 2002a, p.10)

Le Breton (2000) nomme ces comportements à risque, des comportements « ordaliques ». En prenant le risque de la mort, l'individu remet son existence entre les mains de son destin. L'auteur désigne l'ordalie comme un « rite oraculaire » (Le Breton, 2000, 2007) « qui se prononce sur la légitimité de l'existence de celui qui la tente » (Le Breton, 2000, p.107). Comme le souligne l'auteur (2002a), ces épreuves ordaliques que s'inflige l'individu aboutissent parfois à une renaissance symbolique personnelle de l'individu puisque « le jeune interroge métaphoriquement la mort en passant avec elle un contrat symbolique le justifiant d'exister » (Le Breton, 2002a, p.117). On peut citer l'exemple suivant :

Des jeunes de la banlieue de Rio de Janeiro, âgés de quinze à vingt ans, les surfistas, ont investi les toits des trains surpeuplés qui font la liaison entre leurs cités et Rio. Des milliers d'entre eux se livrent au surf, à la vitesse de 70 kilomètres à l'heure, et s'attachent à conserver leur équilibre, sans appui, malgré le vent, les lignes à haute tension et les ponts. (Le Breton, 2000, p.105)

La mort et la renaissance symboliques font ici partie d'un rite intime, propre à l'individu, et le *passage* à un statut supérieur reste, dans ce cas, purement symbolique.

1.3. Discussion

Je retiendrai ici que le « rite » peut être subi par l'individu s'il s'agit d'un rite organisé par une communauté particulière, comme c'est le cas dans les *rites de passage* analysés par Van Gennep, ou les procédés de mortification (Goffman) dans les institutions totalitaires ou encore le bizutage (Gendreau, 1999 ; Segalen, 2005). Dans d'autres cas, comme celui des comportements à risque décrits par Le Breton, l'individu peut devenir acteur et auteur de son propre « rite » en mettant en scène sa propre mort/renaissance symbolique. Dans les deux cas, des similitudes s'observent dans la manière dont les différents auteurs caractérisent la mort symbolique. Qu'il s'agisse ou non d'un choix délibéré de l'individu, le concept de mort symbolique renvoie à une rupture symbolique de l'individu avec son ancien statut d'appartenance, que ce statut soit reconnu par la société ou ressenti par l'individu (comme ce peut être le cas pour les « rites ordaliques »). On trouve également des points communs dans la manière dont le concept de renaissance symbolique est abordé par les auteurs que l'on vient d'étudier : le concept de renaissance symbolique renvoie à l'acquisition par l'individu d'un nouveau statut, symbolique, et à une appartenance symbolique à une nouvelle communauté.

2. La récurrence d'une ritualisation en trois étapes

Une seconde caractéristique des *rites de passage* porte sur leur ritualisation en trois étapes. On retrouve cette caractéristique chez d'autres auteurs que Van Gennep, et notamment dans les travaux de Goffman (1968). En prenant l'exemple des asiles psychiatriques, l'auteur souligne que dans les institutions totalitaires, on détruit l'identité du malade mental en passant par trois phases, qu'il décrit comme la « carrière morale » du malade. Il définit la « carrière » comme « le contexte social dans lequel se déroule la vie de tout individu » (Goffman, 1968, p.179). Les aspects « moraux » de la carrière renvoient « aux cycles des modifications qui interviennent dans la personnalité du fait de cette carrière et aux modifications du système de représentation par lesquelles l'individu prend conscience de lui-même et appréhende les autres » (Goffman, 1968, p.179-180). De la même manière que les *rites de passage*, Goffman envisage une ritualisation de la « carrière morale » du malade en trois phases : la phase *pré hospitalière*, la phase *hospitalière* et la phase *post hospitalière*. La phase *pré hospitalière*, qui précède l'internement du patient, est vécue par celui-ci comme une exclusion, un abandon de ses proches et de ceux qui ont joué un rôle dans la décision de son internement. Puis, lors de la phase *hospitalière*, le malade se fait progressivement à l'hôpital. Durant cette phase, il est soumis à de nombreuses expériences mortifiantes telles que je les ai évoquées plus haut. Enfin, pendant la troisième phase, la phase *post hospitalière*, l'ancien malade éprouve des difficultés à se réinsérer dans la société de laquelle il a dû se couper.

On peut remarquer des similitudes dans la ritualisation en trois étapes des *rites de passage* décrites par Van Gennep, et la ritualisation en trois étapes de la « carrière morale » du malade décrite par Goffman. Dans les deux cas, il y a un premier temps de séparation de l'individu avec sa communauté d'appartenance, un deuxième temps d'apprentissage, d'acclimatation à son nouveau milieu et un troisième temps d'intégration ou de réintégration de l'individu dans sa communauté. On observe cependant une différence entre les *rites d'agrégation* et la phase *post hospitalière*, qui tient à l'objectif de l'institution totalitaire : les *rites d'agrégation* intègrent l'individu dans une nouvelle communauté alors que la phase *post hospitalière* ne permet pas à l'individu de se réintégrer dans la société.

3. Le concept de *marge*

3.1. La *marge* comme moment d'entraide

Les travaux de Turner (1969) envisagent la période de *marge* décrite par Van Gennep comme un moment d'entraide entre les initiés. Turner est un ethnologue qui a repris les travaux de Van Gennep sur les *rites de passage*, en s'attardant plus précisément sur les *rites de marge*, qu'il renomme « liminarité ». Il s'intéresse aux rites des Ndembu, un peuple vivant au nord-ouest de la Zambie, et observe que lors des rites d'initiation, le statut de l'individu en situation « liminaire », c'est-à-dire l'individu qui se situe dans la période qu'il a renommée « liminarité », reste ambigu. Durant cette période, l'initié se situe dans un entre-deux : entre le monde des vivants et le monde des morts, entre le profane et le sacré. La « liminarité » est un « " moment dans et hors le temps", dans et hors de la structure sociale séculière » (Turner, 1969, p.97) :

C'est comme s'il y avait ici deux « modèles » principaux, juxtaposés et alternés, de l'interrelation humaine. Le premier est celui d'une société qui est un système structuré, différencié [...]. Le second, qui émerge de façon reconnaissable dans la période liminaire, est celui de la société qui est un *comitatus*³⁰, une communauté non structurée ou structurée de façon rudimentaire et rationnellement indifférenciée, ou même une communion d'individus égaux qui se soumettent ensemble à l'autorité générale des aînés rituels. Je préfère le terme « *communitas* » à « communauté », pour distinguer cette modalité de relation sociale d'une simple « aire de vie commune. (Turner, 1969, p.97)

Durant la période « liminaire », l'initié ne possède plus d'identité et n'appartient à aucun monde institué : il est mort symboliquement. On le dépossède de sa forme dans le but de lui façonner une nouvelle forme identitaire, il devient temporairement invisible socialement. Turner note que cette invisibilité sociale se caractérise notamment par la dépossession du nom de l'initié et l'enlèvement des insignes significatifs de son rang social :

En tant qu'êtres liminaires [les initiés] n'ont pas de statut, pas de propriété, pas d'insignes, pas de vêtement séculier indiquant leur rang ou leur rôle, leur position dans le système de parenté – bref, rien qui puisse les distinguer de leurs compagnons néophytes ou candidats à l'initiation [...] entre eux, les néophytes ont tendance à développer un grand esprit de camaraderie et d'égalitarisme ». (Turner, 1969, p.96)

La période de *marge*, renommée « liminaire » par Turner, a un côté positif. Durant cette période d'entre-deux, rien ne distingue les initiés, ils sont tous soumis aux mêmes épreuves rituelles et à la même souffrance physique qui caractérise de nombreux rites. Ils deviennent alors unis et solidaires pour atteindre leur objectif commun, celui de s'*agrèger* à leur nouvelle communauté, d'acquérir un nouveau statut, supérieur.

³⁰ Note de Turner : « On pourrait traduire ce mot latin par "compagnonnage" ».

3.2. « Être en marge »

On vient de voir que la période de *marge* pouvait être perçue dans un sens positif comme une période d'entre-deux caractérisée par l'entraide entre initiés. Mais ce terme comporte aussi une signification négative que l'on retrouve dans des expressions telles que « être en marge » ou « être à la marge ».

Van Gennep mentionne qu'un individu qui *s'agrège*, c'est-à-dire qui sort de la période de *marge*, ressort grandi de cette expérience, psychologiquement et/ou physiquement, et il acquiert un statut supérieur. Le fait de sortir de la *marge* est alors favorable à l'individu qui *s'agrège* et devient un membre à part entière de sa nouvelle communauté. À l'inverse, le fait de rester « en marge » (ou dans la *marge*), c'est-à-dire de ne pas parvenir à *s'agréger* à la nouvelle communauté, n'est pas favorable à l'individu. Cette dimension ne ressort pas explicitement dans les travaux de Van Gennep, mais elle y est néanmoins présente dans la mesure où les *rites de passage* sont vecteurs de cohésion sociale. Un individu qui ne se conforme donc pas aux *rites de passage*, est exclu de la communauté, et mis « en marge » du groupe.

Goffman (1968) ajoute une dimension punitive à la marginalisation. Dans les institutions totalitaires décrites par l'auteur, les reclus peuvent se retrouver marginalisés s'ils ne jouent pas le jeu de l'institution, c'est-à-dire s'ils ne se conforment pas au rôle attendu par l'institution. Jouer le jeu de l'institution peut permettre au reclus d'obtenir des faveurs, des récompenses alors que sa marginalisation, c'est-à-dire le fait de ne pas jouer le rôle attendu par l'institution, engendre des sanctions.

L'auteur souligne que les reclus tendent alors à développer des stratégies pour parvenir plus rapidement, plus efficacement ou avec le moins d'efforts possible, à la récompense, ou à l'évitement de la punition. Il est question ici de parvenir à ses fins par le détournement de la règle. Goffman (1968) distingue deux types d'adaptation du malade à son institution : l'« adaptation primaire » et l'« adaptation secondaire ». Il parle d'« adaptation primaire » lorsque le malade se conforme au rôle attendu par l'institution, c'est-à-dire lorsqu'il joue le jeu de l'institution, et qu'il collabore. L'« adaptation secondaire » qualifie les moyens licites utilisés par l'individu, comme de proposer ses services par exemple, de manière à donner une image de lui favorable au personnel hospitalier, pour servir à des fins illicites ou cachées, comme influencer favorablement la commission de libération.

Les « adaptations secondaires » « permettent au reclus d'obtenir des satisfactions autorisées par des moyens défendus » (Goffman, 1968, p.99) :

[L'adaptation secondaire] caractérise toute disposition habituelle permettant à l'individu d'utiliser des moyens défendus, ou de parvenir à des fins illicites (ou les deux à la fois) et de tourner ainsi les prétentions de l'organisation relatives à ce qu'il devrait faire ou recevoir, et partant à ce qu'il devrait être. Les adaptations secondaires représentent pour l'individu le moyen de s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assigne tout naturellement. (Goffman, 1968, p.245)

Deux idées principales se dégagent ici. La première est que l'individu qui refuse, ou qui ne parvient pas à s'intégrer dans sa communauté reste « en marge » de celle-ci, et n'est alors ni accepté, ni reconnu comme membre de cette communauté. La deuxième est que pour être récompensé ou éviter la punition, l'individu peut être amené à développer des stratégies d'adaptation, réelles ou simulées, pour aboutir à ses propres fins.

III. Transférabilité des rites de passage dans les sociétés post-modernes

Peut-on parler de *rites de passage* dans nos sociétés post-modernes ? C'est la question à laquelle certaines recherches ont tenté de répondre. On va voir que les rites actuels se distinguent des *rites de passage* dans les sociétés traditionnelles telles que Van Gennep et Turner ont pu les décrire. Dans ce sens, c'est la notion de *passage* et non le concept de *rites de passage* qui sera retenue pour étudier les caractéristiques du *passage* en Master.

1. L'évolution et la privatisation des anciens rites

Fellous (2001) remarque, dans nos sociétés post-modernes et laïques, une « déritualisation propre aux sociétés occidentales industrialisées et urbanisées » (Fellous, 2001, p.13). Alors que la religion a longtemps offert un support, un soutien lors des différentes étapes de la vie (naissance, confirmation, mariage, funérailles), son emprise est, de nos jours, beaucoup moins prégnante. On constate ainsi une évolution des anciens rites. Il y a moins de cérémonial lors d'un enterrement par exemple : la durée de la cérémonie est plus courte, le tour de parole autour de la tombe a disparu et s'habiller en noir n'est plus obligatoire.

Segalen (2005) ajoute que les rites se sont privatisés. Pour reprendre l'exemple des funérailles, il y a encore deux décennies, lorsqu'un habitant d'un village décédait, c'était tout le village qui assistait à ses funérailles et portait son deuil. De nos jours, ceux qui assistent à la cérémonie funéraire sont principalement des personnes de l'entourage proche du défunt, faisant partie de la famille et des amis.

2. La création de nouveaux rites

Outre l'évolution et la privatisation des anciens rites, Fellous (2001) remarque la création de nouveaux rites, profanes, destinés à symboliser les *passages* dans la vie de l'individu. L'auteure donne l'exemple du rite de la « Vision Quest », un rite créé en Californie et inspiré des pratiques indiennes, qui sert à symboliser le passage de l'enfance à l'âge adulte. Ce rite est proposé aux jeunes bacheliers ou aux adolescents en crise, en quête d'une identité. Pour le décrire brièvement, ce nouveau rite consiste à rester trois jours et trois nuits dans le désert, en solitaire, avec un jerrican d'eau, une lettre différente de sa mère à lire chaque jour, et de quoi écrire. Les adolescents sont censés entamer alors une profonde réflexion sur eux-mêmes et un dépassement de soi qu'ils associent à la mort de l'enfance et au passage à l'âge adulte, comme l'illustre l'extrait du témoignage suivant :

Avec le bac en poche [...] chacun a pris ses deux bidons d'eau est parti dans une direction opposée, c'était la première démarche pour trouver mon lieu. Ce lieu où plus tard nous devions déposer mon sac à dos, mon eau et commencer mon solo. [...] C'était un défi, j'ai déjà escaladé des montagnes mais ça sans aucun doute c'était un défi, qui n'avait rien de commun avec d'autres expériences. C'était aller au bout de soi-même, ne pas manger ce n'est pas habituel. On teste là ses propres limites, de même le fait d'être seul dans le désert on sort de la normalité. C'est ça la Vision Quest, oublier la société, oublier les comportements habituels et découvrir ce que ça apporte d'être coupé de tout. [...] C'est comme faire un hommage nécrologique à quelqu'un qui vient de mourir, car nous mourrons à nous-mêmes, en quelque sorte, pour renaître à quelque chose de mieux. (Fellous, 2001, p131-133)

Dans nos sociétés post-modernes, l'individu est, par ailleurs, de plus en plus privé d'un appui collectif et tend à se retrouver seul pour affronter les étapes de sa vie (Segalen, 2005). On découvre alors des quêtes singulières, telles que les « conduites à risques », que j'ai déjà évoquées, ou les « modifications corporelles » décrites par Le Breton (1995, 2002b, 2003). L'auteur les nomme des « rites personnels » ou des « rites intimes » pour les différencier des *rites de passage* décrits par Van Genneep dans les sociétés traditionnelles. Contrairement aux rites des sociétés traditionnelles, le marquage rituel que s'inflige lui-même l'individu (tatouage, piercing, etc.) ne détermine en rien son statut, la marque vise uniquement la quête de soi, une quête symbolique. C'est par cette différence de finalité que Le Breton ne parle pas de *rites de passage* mais de rites personnels ou intimes pour insister sur le caractère individuel du rite dans nos sociétés post-modernes.

De la même manière que dans les *rites de passage*, Le Breton (2000, 2002a, 2002b, 2003, 2007) souligne l'importance, lors de rites intimes, de la sensation de douleur pour l'individu, qui tend à favoriser son passage symbolique d'un état d'individu en souffrance à un individu en devenir. En d'autres termes, la douleur sert symboliquement à faire mourir son ancien moi en souffrance pour le faire renaître symboliquement sans cette souffrance. Pour l'individu, la

trace corporelle à l'origine de cette souffrance atteste de son passage symbolique d'un état à un autre.

3. Discussion

On peut constater une différence entre les *rites de passage*, tel que Van Gennep a pu les étudier dans les sociétés traditionnelles, et les rites tels que l'on peut les observer dans les sociétés post-modernes. Les rites tendent à se séculariser, se privatiser, et à s'individualiser. Je n'utiliserai donc pas le concept de *rites de passage* pour désigner les « passages symboliques de l'individu dans les sociétés postmodernes. Toutefois, pour caractériser le *passage* en Master, je retiendrai le concept de *passage* et les caractéristiques qu'il implique et que l'on vient d'étudier : la référence aux concepts de mort/renaissance symbolique, sa ritualisation en trois étapes, l'entraide des initiés lors de la période intermédiaire, la marginalisation de l'individu non agrégé, les stratégies individuelles qui peuvent être mises en place par l'individu pour parvenir plus « facilement » à la troisième étape de la ritualisation, et la souffrance physique et morale de l'individu qui font partie intégrante du rite.

IV. Coulon et le concept de *passage* à l'entrée dans le système universitaire

En s'appuyant sur les *rites de passage* de Van Gennep, Coulon (2005)³¹ envisage l'entrée à l'université comme un *passage*. De la même manière que les *rites de passage*, le passage du lycée à l'université comporte trois étapes qu'il nomme le temps de l'*étrangeté*, le temps de l'*apprentissage* et le temps de l'*affiliation*. Pour mener sa recherche, l'auteur s'est appuyé, entre autres, sur ce qu'il a nommé des « journaux d'affiliation », dans lesquels il invitait ses étudiants de première année à décrire « la façon dont ils appréhendaient le monde universitaire » (Coulon, 2005, p.28) et ce, tous les jours durant les trois premiers mois universitaires.

³¹ Première édition en 1997.

1. Le temps de l'étrangeté

On retrouve, dans le temps de l'*étrangeté* de Coulon, certaines caractéristiques de la phase de *séparation* de Van Gennepe : la *séparation* de l'étudiant avec son ancien statut, celui de lycéen, et son ancien groupe social, de lycéens. On retrouve également une *séparation* au sens matériel du terme, telle qu'elle a pu être envisagée par Van Gennepe : bien souvent, le futur étudiant s'éloigne de son foyer familial, de sa ville d'origine, voire même de sa région. Durant le temps de l'*étrangeté*, le lycéen, devenu étudiant qui entre à l'université, quitte ses repères, se détache de son passé. Il se sépare d'un milieu qui lui est familier pour entrer dans un environnement qui lui est encore inconnu : l'université.

S'y met en valeur le point de rencontre entre l'université et le futur étudiant, laissant derrière lui le temps de la séparation et le voyage qui s'accomplit entre celle-ci et la porte de l'université. Devant cette porte qui ouvre à l'étrangeté, le novice perçoit le monde qui n'est plus familier. (Coulon, 2005, p.10)

Coulon souligne que la première confrontation de l'étudiant avec l'université est parfois douloureuse. Au moment de l'inscription par exemple, l'étudiant doit découvrir les implicites de l'inscription administrative et pédagogique. Il doit, pour cela, déceler l'information et comprendre le jargon universitaire, tel que « UE », « ECTS ». Ensuite, l'étudiant doit construire lui-même son emploi du temps. Alors qu'il s'est toujours vu imposer son planning au lycée, il doit à présent choisir lui-même ses travaux dirigés (TD) en fonction de ses préférences et de son orientation professionnelle, tout en les conciliant avec ses contraintes de transport, sa vie personnelle, familiale, universitaire et parfois même professionnelle. Enfin, l'ancien lycéen découvre les enseignements dispensés, avec un nombre d'heures qui peut lui paraître dérisoire, et qui laisse de la place pour une grande liberté académique et personnelle qu'il lui faut apprivoiser et utiliser à bon escient. Coutumier d'une prise en charge extérieure de son travail, il est confronté à une autre manière d'apprendre, à un autre rythme de travail. Les classes sont devenues des « amphis », l'étudiant se retrouve plongé dans l'anonymat vis-à-vis de ses enseignants comme auprès de ses pairs. Le vocabulaire employé dans les enseignements est scientifique, difficile à appréhender et les attentes des enseignants, difficiles à cerner. Le passage au statut d'étudiant confronte alors l'ancien lycéen à ce que Coulon envisage comme un nouveau *métier* et qu'il nomme le *métier d'étudiant*.

Coulon observe que ce temps d'*étrangeté* peut durer deux à trois semaines, parfois plus, selon la personnalité de l'étudiant et son cursus antérieur.

2. Le temps de l'apprentissage

Durant le temps de l'*apprentissage*, l'étudiant « n'a plus de passé, mais pas encore de futur » (Coulon, 2005, p.10). Comme la période de *marge* décrite par Van Gennepe, le temps de l'*apprentissage* se situe dans un entre-deux. Coulon emploie le terme d'*apprentissage* plutôt que celui de *marge* pour insister sur le processus d'*apprentissage* du *métier d'étudiant*. Selon l'auteur, durant la période d'*apprentissage*, l'université devient de plus en plus familière à l'étudiant, et lui-même devient progressivement un membre de la communauté étudiante : « de novice, l'étudiant devient apprenti » (Coulon, 2005, p.111). Il apprend peu à peu son *métier d'étudiant* en s'*affiliant* à l'institution universitaire, c'est-à-dire en essayant de s'approprier les règles de fonctionnement de l'institution (horaires, emploi du temps, compréhension du cursus, repères, sociabilité) et les attentes intellectuelles (prise de notes, utilisation des ressources documentaires, lecture, expression, concentration, stratégie d'*apprentissage* et organisation), qui restent pour une part de l'ordre de l'implicite.

3. Le temps de l'affiliation

Coulon définit l'*affiliation* comme « la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau » (Coulon, 2005, p.2). Durant cette troisième phase, l'étudiant passe définitivement à un nouvel état, comme c'est aussi le cas lors de la phase d'*agrégation* de Van Gennepe. L'étudiant *affilié* a acquis ce que Coulon nomme une « aisance institutionnelle », c'est-à-dire qu'il a compris la logique du raisonnement institutionnel de l'université et parvient à l'appliquer avec succès. Par ailleurs, il parvient à identifier les attentes intellectuelles, le travail implicitement attendu :

S'affilier c'est naturaliser en les incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires afin de devenir un membre compétent de la communauté : c'est se forger un habitus d'étudiant, dont on peut penser qu'il est constitué lorsque les routines et les « allants de soi » ont pris le pas sur le sentiment d'étrangeté et de dépaysement qu'éprouvent tout d'abord les étudiants débutants. (Coulon, 2005, p.84)

L'auteur note que l'étudiant *affilié* parvient à valider son année universitaire : « réussir signifie qu'on a été reconnu socialement compétent, qu'on s'est vu reconnaître le savoir acquis » (Coulon, 2005, p.2). A l'inverse, s'il ne réussit pas à s'affilier, l'étudiant de première année non-*affilié* va abandonner ou échouer aux examens. L'étudiant non-*affilié* est un étudiant qui n'est pas parvenu à « incorporer » l'université durant les « tout premiers mois » de son entrée. En d'autres termes, il n'est pas parvenu à apprendre son *métier d'étudiant* :

« les étudiants qui ne peuvent pas montrer qu'ils ont incorporé, dans les tout premiers mois de leur arrivée à l'université, les traits distinctifs de leur affiliation au « *métier d'étudiant* » sont impitoyablement éliminés (échecs), ou s'auto-éliminent (abandon) » (Coulon, 2005, p.13).

L'utilisation de stratégies estudiantines, dont la transgression des règles fait partie intégrante, témoigne de l'affiliation de l'étudiant : « l'interprétation ou la transgression apparaissent comme des signes évidents d'affiliation » (Coulon, 2005, p.221).

4. Discussion

On peut remarquer que le *passage* à l'université tel qu'il est décrit par Coulon possède les caractéristiques du *passage* telles qu'elles ont été envisagées dans ce chapitre. Tout d'abord, les concepts de mort et de renaissance symbolique se retrouvent ici par la rupture de l'individu avec son ancien statut de lycéen et l'acquisition d'un nouveau statut, celui d'étudiant. Ensuite, de la même manière que la ritualisation en trois étapes qui caractérise les *rites de passage*, Coulon entrevoit également le *passage* à l'université en trois étapes : le temps de l'*étrangeté*, le temps de l'*apprentissage* et le temps de l'*affiliation*. L'auteur aborde, par ailleurs, l'aspect négatif de la période d'entre-deux (le temps de l'*apprentissage*), et souligne que l'étudiant qui n'est pas parvenu à s'affilier, c'est-à-dire celui qui n'est pas parvenu à sortir du temps de l'*apprentissage*, abandonne ou échoue. Il se retrouve alors exclu (échec), ou s'exclut lui-même (auto-selection par l'abandon), et reste « en marge » de la communauté estudiantine. La peur de l'échec peut entraîner l'utilisation de stratégies estudiantines de la part de l'étudiant. On peut aussi s'interroger sur une autre caractéristique du *passage* dont Coulon ne fait pas mention, et qui concerne l'entraide estudiantine durant la période d'*apprentissage*, la phase d'entre-deux : existe-t-il une entraide, une solidarité estudiantine et comment se manifeste-t-elle ?

Je souhaiterais terminer ce chapitre en citant la métaphore du capitaine utilisée par Donnay et Romainville (1993) qui illustre bien le *passage* du lycéen à l'université :

Cette métaphore peut aider à mieux se représenter les changements de comportements que l'étudiant doit opérer un peu comme si le batelier devait devenir, du jour au lendemain, capitaine au long cours. Il vient d'un système de navigation à vue, canalisée par un guidage externe très structuré : les berges, les écluses avec les petits ports fluviaux dans chaque ville pour se ravitailler [...] C'est déjà un métier de piloter un chaland mais sans doute moins complexe que de naviguer en mer. La navigation à vue ne suffit plus, car l'essentiel est derrière l'horizon [...]. Dès que l'on quitte le port d'attache c'est le grand large. Si on n'a pas une vision claire de la destination, il y a de fortes chances de ne pas y parvenir. Les escales sont très éloignées et il est nécessaire de contrôler très souvent si on ne dérive pas. Bref, la responsabilité de capitaine est très importante. Dans le supérieur aussi, l'étudiant devient un vrai professionnel de l'apprentissage. C'est de lui que dépend l'arrivée à bon port. Prendre la responsabilité de se donner une

destination, un but, pour beaucoup quitter le port d'attache familiale, anticiper dès le premier jour sur des épreuves qui se produiront six mois plus tard (car il y a peu ou pas d'escale), établir un plan d'activité à court terme, moyen et long terme, se donner les moyens de vérifier si on ne dévie pas et s'ajuster ou revoir le plan si nécessaire seront des comportements cruciaux de l'étudiant. (Donnay & Romainville, 1993, p.9-10)

Le lycéen est comparé ici à un batelier, c'est-à-dire à une personne qui conduit des bateaux sur des cours d'eau. Le batelier est « canalisé par un guidage externe très structuré », ce qui signifie que dans la structure formative du lycée, beaucoup de choses sont décidées et organisées par les enseignants (emploi du temps, devoirs à la maison, leçons à apprendre pour les contrôles, etc.). En contrepartie, le batelier ne peut pas dériver puisque les berges sont proches, et le « ravitaillement » est régulier. L'auteur fait référence ici à l'évaluation régulière du lycéen sur son apprentissage qui lui permet d'évaluer et de réajuster ses stratégies d'apprentissage. Le lycéen est par ailleurs guidé dans son apprentissage puisque toutes les attentes des enseignants lui sont explicitées. Ainsi, les berges représentent le cocon dans lequel vit le lycéen : il est soutenu, entouré par ses camarades de classe, ses amis, il est aussi souvent sécurisé, financièrement notamment, par sa famille.

L'étudiant est ensuite comparé à un capitaine, qui navigue, quant à lui, en pleine mer et dont la responsabilité est plus grande. En d'autres termes, toutes les attentes des enseignants ne sont pas rendues explicites à l'étudiant, il doit apprendre à les découvrir par lui-même. Il doit apprendre également, comme on l'a vu avec Coulon, à gérer le peu d'heures de cours, à travailler en autonomie, « l'étudiant devient un vrai professionnel de l'apprentissage ». Si le capitaine « n'a pas une vision claire de la destination » il risque de dériver, ce qui signifie que si l'étudiant ne parvient pas à découvrir les attentes intellectuelles et institutionnelles, il risque d'échouer ou d'abandonner. « Les escales sont très éloignées », elles ne sont plus aussi régulières qu'au lycée puisque les examens se déroulent en fin de semestre. L'étudiant n'a donc plus de repères quant à la qualité et l'efficacité de ses stratégies d'apprentissage. Il ne peut donc pas vérifier facilement et régulièrement si sa manière d'apprendre correspond aux attentes de l'enseignant et doit donc apprendre à s'auto-évaluer. L'étudiant est comparé à un capitaine, qui navigue dans le « grand large », il quitte les berges, il « quitte le port d'attache », c'est-à-dire qu'il quitte aussi ses repères, sa famille, ses amis, sa ville et/ou sa région, comme on a pu l'étudier avec Coulon.

Résumé du Chapitre 5

Dans ce chapitre, je me suis intéressée plus particulièrement à la notion de *passage*, en m'appuyant sur le concept de *rites de passage* décrit par Van Gennep (1909). A partir de là, plusieurs caractéristiques du *passage* ont émergé:

- les concepts de mort et de renaissance symboliques qui tiennent une place importante dans la ritualisation. La mort symbolique tend à représenter une coupure de l'individu avec son statut, et la renaissance symbolique un changement de statut.

- la ritualisation en trois étapes qui caractérisent les *rites de passage*, et qui se retrouve pour décrire d'autres situations de *passage* dans nos sociétés post-modernes, tel que le *passage* de l'individu dans une institution totalitaire par exemple (Goffman, 1968).

- la seconde période de la ritualisation, la période de *marge*. Il s'agit d'une période d'entraide et de solidarité entre initiés (Turner, 1969), qui se retrouvent « tous dans la même galère ». La marge revêt aussi un sens négatif, la mise « en marge », qui décrit l'individu qui n'est pas parvenu à s'intégrer dans sa nouvelle communauté.

- les *rites de passage* intègrent donc l'individu à une communauté, autant qu'ils peuvent l'exclure. On aperçoit alors, comme nous l'avons étudié avec Goffman, le développement de comportements stratégiques de la part de l'individu qui visent son intégration et/ou l'évitement de son exclusion.

En s'appuyant sur les *rites de passage* de Van Gennep, Coulon (2005) a appliqué le concept de *passage* au système universitaire pour expliquer les abandons en première année. Nous y retrouvons toutes les caractéristiques du *passage* que nous venons d'aborder : le *passage* d'un statut à un autre (de lycéen à étudiant), en trois temps : le temps de l'*étrangeté*, le temps de l'*apprentissage* et le temps de l'*affiliation*. L'étudiant qui ne parvient pas à s'affilier, est, ou se met, « en marge » de la communauté estudiantine. Enfin, la volonté de réussite universitaire de l'étudiant ou sa peur de l'échec (non affiliation, mise « en marge ») peut le conduire à développer des stratégies estudiantines pour s'assurer la réussite de son année.

CHAPITRE 6. PROPOSITION D'ANALYSE DE LA DIRECTION DE MÉMOIRE : CARACTÉRISATION DU « PASSAGE » DE LA LICENCE AU MASTER

Toute l'analyse précédente m'amène à envisager l'entrée en Master comme un *passage*, au sens de Coulon qu'il avait développé de Van Genneep. Le passage est à la fois une *rupture* avec les modalités du *métier d'étudiant* tel que l'étudiant l'a acquis et pratiqué durant les trois années de Licence. C'est aussi un *processus*, puisqu'acquérir de nouvelles compétences pour commencer à apprendre un métier, celui de chercheur, prend du temps et nécessite un cheminement de l'étudiant. En m'appuyant sur les travaux de Van Genneep et Coulon et sur les caractéristiques du *passage* que j'ai étudié dans le chapitre précédent, j'envisage le *passage* de la Licence au Master en trois phases, dont je vais développer maintenant la présentation : la *déstabilisation*, l'*adaptation* et la *familiarisation*.

I Les trois phases du *passage* de la Licence au Master

1. La *déstabilisation*

Comme on l'a déjà étudié (*cf.* chapitre 2, II), en entrant en Master, l'étudiant se confronte à une nouvelle structure formative. Il passe d'une structure d'hétéroformation en Licence à une structure d'autoformation institutionnelle universitaire en Master. Il découvre un nouveau rapport au savoir et un nouveau rapport à l'enseignant³², ce qui tend à le déstabiliser. Le rapport au savoir évolue : l'étudiant qui était accoutumé à une structure d'hétérodirection, doit à présent apprendre à prendre en charge l'organisation de sa formation, dans une dimension d'autodirection plus marquée (ce que je nomme la *dimension institutionnelle*). Il découvre ensuite la formation à la recherche *par* la recherche, qui implique d'adopter une posture d'apprenti-chercheur tout autant, voire plus, que celle d'étudiant (*dimension scientifique*). Le rapport à l'enseignant évolue également : l'étudiant découvre une nouvelle relation à l'enseignant, dans la relation duale de direction de mémoire (*dimension relationnelle*). L'étudiant se retrouve aussi déstabilisé par un nouveau contrat, le *contrat d'accompagnement*, qu'il ne maîtrise pas et qui découle de cette évolution dans la structure formative.

³² J'envisage le « rapport au » savoir et le « rapport à » l'enseignant comme des synonymes de « relation avec », le terme ne fait pas référence ici au concept de « rapport au savoir », tel qu'il peut être défini par Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, Charlot, Bautier, Rochex ou Develay.

Peut-on parler d'une mort symbolique de l'étudiant de Licence durant cette phase de *déstabilisation* ? Le terme de « mort » introduit l'idée d'une rupture. Pour ma part, j'envisage plutôt le Master comme une évolution du *métier d'étudiant*, tel que le conçoit Coulon, plutôt que comme une rupture totale avec son ancien statut d'étudiant de Licence. Les caractéristiques de la « mort symbolique » sont néanmoins particulièrement intéressantes pour comprendre et expliquer l'évolution du *métier d'étudiant* en Master : l'étudiant de Licence, et tout ce qui le caractérise, « meurt symboliquement » pour « renaître symboliquement » en tant qu'étudiant de Master, c'est-à-dire avec un statut supérieur, celui d'apprenti-chercheur. Je me suis alors interrogée sur cette évolution du métier d'étudiant : l'étudiant qui entre en Master parvient-il à identifier les caractéristiques de son nouveau contrat et de quelles manières ?

Le terme utilisé par Van Gennep pour désigner la première période des *rites de passage*, la *séparation*, ne me semble pas convenir ici pour définir l'entrée en Master. Durant les *rites de séparation*, l'initié se sépare de son groupe social d'appartenance. Comme la *séparation* de Van Gennep, le temps de l'*étrangeté* décrit pour Coulon est une étape conceptuelle mais également physique. L'étudiant qui entre à l'université quitte son domaine familial, son lycée, pour vivre seul et intégrer une nouvelle structure. Il est vrai que le lycéen quitte un lieu et son groupe social, et qu'il a, en effet, très peu de chances de retrouver ses anciens lycéens dans son groupe d'étudiants. L'étudiant de Master ne se sépare pas véritablement de son groupe étudiant de Licence puisqu'il poursuit souvent, en Master, dans la même université, avec un certain nombre de ses collègues de Licence. Il n'y a donc pas séparation, dans le sens où l'étudiant retrouve en partie le même groupe. Enfin, le terme d'*étrangeté* renvoie à l'idée que l'étudiant qui entre à l'université trouve le fonctionnement universitaire étrange car il lui est totalement inconnu. Ce terme ne peut pas s'appliquer pour caractériser l'entrée en Master car comme on vient de le voir il ne s'agit pas d'une rupture mais d'une évolution dans la structure formative. D'ailleurs, je l'étudierai plus tard, le problème des étudiants en difficulté est précisément qu'ils ne perçoivent pas l'évolution de la structure formative en Master et qu'ils l'envisagent dans la continuité de la Licence.

J'ai donc choisi un terme qui puisse rendre compte à la fois de la continuité matérielle et sociale de l'étudiant de Master et d'une rupture au sens d'évolution, à la fois *institutionnelle*, *scientifique* et *relationnelle*. Le terme retenu est *déstabilisation*, révélateur de l'état et de la période d'instabilité dans laquelle se trouve l'étudiant qui se confronte à la nouvelle structure formative de Master.

2. L'adaptation

Comme la période de *marge* de Van Gennepe et le temps de l'*apprentissage* de Coulon, la phase d'*adaptation* que je postule ici, est une période d'entre-deux, plus ou moins longue en fonction de l'étudiant. Durant cette phase, l'étudiant n'a pas encore quitté toutes les caractéristiques de sa situation de Licence, à savoir son statut d'*étudiant*, ses habitudes d'*hétérodirection* et ses habitudes comportementales au sein d'une relation *groupale*. Il cherche à comprendre son nouveau contrat, le *contrat d'accompagnement*, par le biais de diverses stratégies, telles que l'expérience de l'action, le tâtonnement et la discussion avec ses pairs, ou son directeur de mémoire. En d'autres termes, il essaie de découvrir le rôle de son directeur et les attentes que celui-ci peut avoir envers lui. Il cherche à connaître les clauses négociables et non négociables du nouveau contrat. Enfin, il tente de définir les limites de la direction et de compenser les manques éventuels de sa direction ou ce qu'il peut percevoir comme étant des manques. On peut se questionner d'ailleurs sur les moyens mis en œuvre par les étudiants pour faire évoluer leur nouveau métier de chercheur.

La phase d'*adaptation* possède certaines caractéristiques de la période de *marge* développée par Van Gennepe. Dans un premier temps, on a abordé le sens négatif de ce terme mis en exergue *via* des expressions telles que « être en marge ». Cette dimension négative de la *marge* se retrouve dans le *passage* de la Licence au Master. L'étudiant est acteur de l'évolution de sa structure formative mais il n'en est pas l'auteur, dans la mesure où c'est l'institution qui « impose » à l'étudiant de s'y *familiariser*. Certains étudiants risquent alors de ne pas parvenir à s'adapter à cette évolution, et d'être « mis en marge », c'est-à-dire d'abandonner ou d'échouer. Je pourrais associer ici l'échec à la dimension punitive de la période d'entre-deux développée par Goffman. Je me suis interrogée sur cette « mise en marge » : pourquoi et comment certains étudiants parvenaient-ils à sortir de la « marge » alors que d'autres restaient « en marge » ? Dans un deuxième temps, on a abordé le concept de « marge » dans son sens positif, en évoquant l'entraide entre les individus qui se situe dans cet entre-deux. Je me suis alors questionnée sur l'entraide entre les masterants : l'apprentissage du nouveau « métier de chercheur » passe-t-il par une période d'entraide ? Serait-il possible de transférer le concept de « *communitas* » développé par Turner au domaine de l'enseignement supérieur : y a-t-il de l'entraide entre les masterants sachant qu'ils se retrouvent « tous dans la même galère », ou y aurait-il plutôt un esprit de compétition dû à la sélection des étudiants à l'entrée en Doctorat ?

Le terme de *marge* utilisé par Van Genneep pour désigner la deuxième période des *rites de passage*, revêt, comme on l'a vu, une dimension négative, qui pourrait se révéler à mon sens trop dépréciative envers l'étudiant. Coulon emploie le terme d'*apprentissage*. L'idée de processus, de cheminement qu'implique ce terme me paraît importante, mais l'étudiant de Master a déjà appris un *métier d'étudiant*, dans le sens où l'étudiant de Licence est déjà *affilié*, pour reprendre le terme de Coulon. En Master, il s'agit d'une évolution d'un métier symbolique, le *métier d'étudiant* vers un métier réel, le *métier de chercheur*. J'ai donc choisi de nommer cette seconde phase l'*adaptation* pour rendre compte de ce processus évolutif.

3. La familiarisation

La *familiarisation* est la troisième phase du *passage* qui implique la réussite en Master. Je considère cette phase à la fois comme un processus et comme un état. En tant que processus, l'étudiant s'affirme progressivement dans son nouveau rapport au savoir et à l'enseignant : il prend peu à peu en charge les contraintes de l'*autodirection*, il se représente mieux la formation à la recherche *par* la recherche en tant qu'*apprenti-chercheur*, et parvient petit à petit à appréhender sa nouvelle relation pédagogique *duale*. En tant qu'état, l'étudiant *familiarisé* maîtrise son nouveau contrat (*contrat d'accompagnement*), c'est-à-dire qu'il connaît les attentes et le rôle de son directeur, il entend ce qui n'est pas dit de manière explicite, sait négocier ce qui est négociable, parvient à compenser les éventuels manques ou les insatisfactions de sa direction et en connaît les limites. Être *familiarisé*, c'est aussi savoir utiliser le système à son avantage, c'est-à-dire être capable de développer des stratégies pour atteindre son objectif. Je me suis questionnée sur les stratégies utilisées par les étudiants : l'apprentissage du métier de chercheur fait-il l'objet de stratégies estudiantines qui viseraient la réussite en Master ? Sont-elles les mêmes que celles utilisées en Licence ? Et sont-elles « efficaces » ?

Durant la phase de *familiarisation*, l'étudiant peut éprouver une frustration, une souffrance, car on peut imaginer que le processus de *familiarisation* ne se réalise pas sans difficultés pour l'étudiant : quelles sont les difficultés qu'il peut rencontrer dans son processus de *familiarisation* ? Peut-on parler d'une souffrance ? Et comment essaie-t-il d'y faire face ? À l'instar des *rites intimes* pour lesquels la douleur tient une place importante pour l'individu, la souffrance ou la difficulté à se *familiariser* est-elle utile, voire nécessaire à l'étudiant dans l'apprentissage du *métier de chercheur* ?

Le terme d'*agrégation*, tel qu'il est développé par Van Genneep, se centre beaucoup sur l'appartenance à une nouvelle communauté. Coulon parle d'*affiliation*, et ce terme recouvre également le rattachement à un nouveau groupe social, en l'occurrence ici le groupe étudiant. J'ai choisi d'employer un autre terme, celui de *familiarisation*, car je souhaite cibler non pas uniquement sur l'intégration de l'étudiant dans son nouveau groupe de masterants, mais plutôt sur sa capacité à comprendre le fonctionnement de sa direction de mémoire.

II. Schématisation du passage de la Licence au Master

La figure 5 schématise le *passage* de la Licence au Master et découle des conclusions de chacun des chapitres des parties I et II que l'on vient d'étudier.

Le chapitre 1 de la première partie a permis de cibler le thème d'étude sur les abandons et les échecs en deuxième cycle en centrant plus particulièrement sur la variable « direction de mémoire », sur laquelle porte le schéma.

Ensuite, le deuxième chapitre a permis de mettre en exergue l'évolution de la structure formative de la Licence au Master à trois niveaux, mentionnés sur la figure :

- l'évolution des stratégies d'apprentissage de l'étudiant : il passe du statut d'*étudiant* au statut d'*apprenti-chercheur* ;
- l'évolution de la part d'*autodirection* de l'étudiant puisqu'il passe d'une structure d'*hétérodirection* en Licence à une structure d'*autodirection* en Master ;
- l'évolution concerne aussi la relation enseignant-enseigné, où l'étudiant passe d'une relation *groupale* à une relation *duale*.

Dans le chapitre 3, on a vu que la qualité de la direction de mémoire ne constituait pas le seul facteur de réussite ou d'échec de l'étudiant et que celui-ci avait aussi son rôle à jouer dans sa réussite. C'est pourquoi la schématisation du passage est centrée sur l'apprenant.

Le chapitre 4 a permis de conceptualiser le *passage* de la Licence au Master en trois dimensions que l'on retrouve sur le schéma : la *dimension scientifique* qui porte sur la réalisation du travail de recherche de l'étudiant, la *dimension institutionnelle* liée à la prise en charge par l'étudiant de sa formation, et la *dimension relationnelle* qui concerne la relation interpersonnelle entre l'étudiant et son directeur de mémoire.

Enfin, dans le chapitre 5 de la deuxième partie, on s'est intéressé au concept de *passage* pour faire émerger les caractéristiques du *passage*. À partir de là, j'ai envisagé l'entrée en Master comme un *passage* qui comprend trois phases, inscrites sur le schéma : la

déstabilisation, l'*adaptation* et la *familiarisation*. Je souhaiterais apporter une précision ici concernant la conception que j'ai du *passage* en Master. D'après ce que j'ai pu observer sur le terrain et dans les fascicules de Master (M1 et M2) de plusieurs universités et de plusieurs disciplines, le *passage* tel que je l'envisage aura lieu soit en M1 soit en M2, en fonction de l'université et de la discipline. Le *passage* dépend en effet, de la place du mémoire dans la formation en termes d'ECTS et en termes d'exigences. A Nancy 2 par exemple, depuis le passage au système LMD, le M1 se situe dans la continuité de la Licence, c'est-à-dire avec un nombre d'heure de cours qui reste important, un mini mémoire qui représente peu d'ETCS, et dont la direction se déroule uniquement sur le deuxième semestre, de manière presque uniquement collective. Dans ce cas, le *passage* tel que je l'envisage aura lieu en M2.

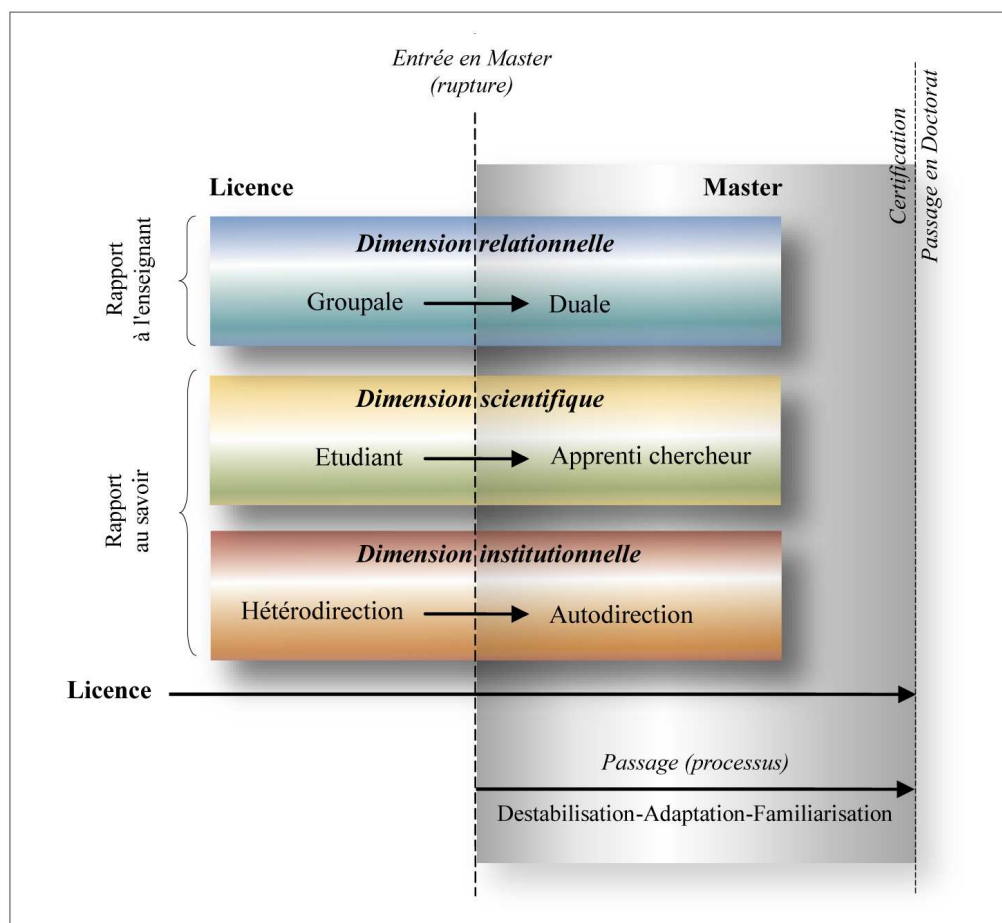


Figure 5. Le passage de la Licence au Master.

Cette schématisation rend compte de mon hypothèse initiale : la réussite de l'étudiant en Master passe par sa *familiarisation* à une relation pédagogique, celle de la direction de mémoire. J'entends par réussite, le fait de mener à terme son mémoire et obtenir une note qui

permette de passer au niveau universitaire supérieur, c'est-à-dire en Doctorat. Je cherche donc à mettre en évidence des éléments du discours qui témoignent de la *familiarisation* de l'étudiant. La *familiarisation* passe par la compréhension de l'étudiant de son *contrat d'accompagnement*. Pour cela, il est nécessaire de confronter les éléments du discours de l'étudiant avec les éléments du discours de son directeur : comment l'étudiant se représente-t-il son *contrat d'accompagnement* et comment son directeur l'envisage-t-il ? Sont-ils en adéquation dans leur perception du *contrat d'accompagnement* ? Sur quels éléments peuvent porter les hiatus au sein du binôme ? Quels sont les éléments moteurs de la *familiarisation* ?

Cette hypothèse constitue l'un des éléments de ma recherche mais ce n'est pas le seul. Je m'intéresse à trois autres éléments :

- l'*accompagnement* : je cherche à caractériser ce qui est nouveau dans la structure formative du Master *via* la **pratique déclarée** par les directeurs de mémoire sur leur modélisation de la direction de mémoire. Ce n'est pas la pratique réelle que je cherche à observer, je cherche à recueillir des informations sur ce que disent les directeurs de leur pratique, la manière dont ils se la représentent, c'est ce que je nomme la pratique déclarée. Qu'est-ce que la direction de mémoire en Master ? Comment les directeurs envisagent-ils cette pratique d'accompagnement ? On questionne aussi leur posture de direction : quelles sont les différentes postures de direction en Master ? S'agit-il toujours de postures d'accompagnement ? La posture de direction a-t-elle un effet sur le développement des compétences de l'étudiant ? Sur la validation de son mémoire ?

- le *passage* : je cherche à comprendre comment les étudiants se représentent leur *passage* en Master. Comment ce *passage* est-il vécu par les étudiants ? L'évolution dans la structure formative du Master est-elle toujours perçue par les étudiants ? Quelles sont les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leur *passage* ? Quelles sont les stratégies qui peuvent être mises en place par les étudiants pour arriver à leurs fins ? Parallèlement on peut s'interroger sur la manière dont les directeurs se représentent le *passage* en Master. Le considèrent-ils d'ailleurs comme un *passage* ?

- la structure formative du Master : je m'intéresse à la formation à la recherche *par* la recherche telle qu'elle est proposée en Master. Quelle est la finalité du diplôme du Master telle que les acteurs se la représentent ? S'agit-il réellement d'une formation à la recherche *par* la recherche, ou observe-t-on une scission dans cette expression, avec d'une part la formation à la recherche et d'autre part la formation *par* la recherche ?

C'est à partir du discours des directeurs de mémoire sur leur pratique et du discours des étudiants sur leur expérience de la direction de mémoire que l'on pourra obtenir des informations relatives à ces trois objectifs : le *passage*, l'accompagnement et la structure formative du Master.

Pour terminer, et en reprenant la métaphore de Donnay et Romainville (*cf.* chapitre 5, IV, 4), qui comparent le lycéen à un batelier et le nouvel étudiant à un capitaine, on pourrait comparer l'étudiant de Master à un capitaine de sous-marin. La métaphore pourrait prendre cette forme :

Cette métaphore peut aider à mieux se représenter les changements de comportements que l'étudiant doit opérer quand il entre en Master, un peu comme si le capitaine devait devenir, du jour au lendemain, capitaine d'un sous-marin alors qu'il ne posséderait ni les connaissances, ni les compétences techniques de la navigation sous-marine. Il faut être motivé pour naviguer en mer, mais il le faut encore plus pour investir un sous-marin. Pour le capitaine, l'essentiel est derrière l'horizon. Le capitaine du sous-marin, lui, a une vue plus complexe, il se déplace au sonar. Il s'agit de données technologiques, non visuelles. Dès que l'on quitte le port d'attache c'est le grand large, si le capitaine n'a pas une vision claire de la destination, il a de fortes chances de ne pas y parvenir. Avec un guidage au sonar, le capitaine du sous-marin doit savoir interpréter les données. Il doit évaluer et interpréter les sons environnants, les formes qui apparaissent sur le sonar, pour maintenir sa trajectoire, ou alors il a de fortes chances de s'égarer, d'épuiser ses vivres ou de se retrouver piégé dans les profondeurs de la mer. Les escales du capitaine sont très éloignées, il doit contrôler régulièrement s'il ne dérive pas. Les escales du capitaine du sous-marin sont inconnues, il n'y a pas de port sous-marin. Si la responsabilité de capitaine est très importante, celle du capitaine d'un sous-marin l'est davantage, car c'est lui qui tient les commandes, il décide de la destination, de sa trajectoire, de sa vitesse. C'est lui aussi qui gère les vivres et le degré d'immersion du sous-marin. Pour naviguer dans les fonds marins, il doit être capable de faire des choix, l'erreur est plus délicate car l'environnement est plus distant, plus hostile. Le sous-marin a une autonomie de plusieurs mois, il faut pouvoir compter sur ses propres ressources.

Résumé du Chapitre 6

L'évolution dans la structure formative en Master par rapport à celle de la Licence m'a amenée à envisager l'entrée en Master comme un *passage*. En m'appuyant sur les *rites de passage* de Van Gennep et les *rites d'affiliation* de Coulon, le *passage* que je postule comprend trois phases :

- la phase de *déstabilisation*, où l'étudiant qui entre en Master se retrouve déstabilisé par un nouveau rapport au savoir et à l'enseignant ;
- la phase d'*adaptation*, qui correspond à une période d'entre-deux, durant laquelle l'étudiant n'a pas encore quitté toutes les caractéristiques de la Licence ;
- la phase de *familiarisation*, qui implique, selon moi, la réussite en Master. L'étudiant *familiarisé* maîtrise son nouveau contrat (*contrat d'accompagnement*), c'est-à-dire qu'il connaît les attentes et le rôle de son directeur. Il parvient à découvrir les implicites de sa direction. Il sait négocier ce qui est négociable, il compense les éventuels manques de sa direction ou ce qu'il perçoit comme étant des manques, et cerne les limites de sa direction.

Je postule que la réussite de l'étudiant en Master passe par sa *familiarisation* à une relation pédagogique, celle de la direction de mémoire. Outre cette hypothèse, je cherche également à caractériser ce qui est nouveau dans la structure formative du Master *via* la pratique déclarée par les directeurs de mémoire, à comprendre comment les étudiants et les directeurs se représentent leur *passage* en Master. Je m'intéresse aussi à la formation à la recherche *par* la recherche telle qu'elle est proposée en Master.

PARTIE II

Méthodologie

CHAPITRE 7. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE

Les objectifs cités précédemment ont déterminé le dispositif méthodologique que j'ai retenu, et que je vais présenter dans ce chapitre. Je commencerai par décrire les caractéristiques du groupe d'étude. Je me centrerai ensuite sur la construction de l'outil méthodologique choisi : l'entretien semi-directif. Pour finir, je présenterai les méthodes d'analyse de données retenues.

I. Caractéristiques du groupe d'étude

La recherche cible le diplôme du Master, et non le diplôme du Doctorat, car c'est à ce niveau universitaire que se situe le changement *scientifique, institutionnel et relationnel* que l'étudiant expérimente, tel que j'ai pu l'étudier précédemment (*cf.* chapitre 2).

Ensuite, cette recherche porte exclusivement sur le diplôme du Master *recherche*, et non le diplôme du Master professionnel, parce qu'elle comporte une dimension d'analyse de la formation à la recherche *par* la recherche que seule la formation en Master 2 recherche (M2R) peut faire ressortir.

Plus spécifiquement, l'enquête porte sur les étudiants en Master 2, et non ceux inscrits en Master 1, car ils possèdent une distance critique et une expérience de la direction de mémoire suffisante pour favoriser leur introspection.

Comme cette recherche concerne le nouveau diplôme qu'est le Master, il a semblé indispensable d'envisager l'étude exclusivement avec des universités pleinement ancrées dans le nouveau système, le système LMD³³, de manière à ce que les étudiants interrogés soient diplômés d'un Master 1 et non d'une maîtrise (un diplôme qui concerne l'ancien système). Les universités du Nord-Est de la France, qui ne sont entrées dans le système LMD qu'à partir de l'année universitaire 2005-2006, ont donc été exclues.

Enfin, c'est le domaine des sciences humaines et sociales qui a été choisi, car les abandons en Master y sont plus nombreux qu'en sciences dites « exactes »³⁴. Pour l'année universitaire 2006-2007, 86,5% des étudiants inscrits dans des disciplines qui relèvent des sciences exactes

³³ LMD : Licence Master Doctorat.

³⁴ Les « sciences exactes » regroupent les sciences de la vie, de la santé, de la terre et de l'univers, ainsi que les sciences fondamentales et applications.

ont obtenu leur diplôme de Master, contre 71,9% des étudiants en sciences humaines et sociales. J'ai retenu plus particulièrement trois disciplines des sciences humaines et sociales pour leur proximité méthodologique, qui inclut notamment une enquête de terrain dans le mémoire de recherche.

Le groupe d'étude se compose de deux sous-groupes. D'une part, un sous-groupe d'étudiants titulaires d'un Master 1 inscrits en Master 2 recherche (M2R) en Sciences de l'éducation, Sociologie et Psychologie. D'autre part, un sous-groupe qui se compose d'enseignants-chercheurs, appartenant à ces trois disciplines, qui dirigent des mémoires au niveau du Master 2 recherche.

Tous les responsables des diplômes de Master 2 recherche correspondant aux caractéristiques définies ci-dessus, soit au total vingt-quatre responsables de diplôme de M2R, ont été contactés par voie postale. Le courrier présentait les objectifs du projet de recherche, la méthodologie envisagée et une demande d'autorisation de mener l'enquête au sein de leur laboratoire. Ce courrier était accompagné d'une lettre de la directrice de thèse appuyant la demande. Cinq responsables de M2R sur vingt-quatre ont répondu favorablement à la sollicitation.

Les dix-neuf autres responsables des diplômes de M2R, ont été relancés par courrier électronique. À la suite à ces relances, deux responsables ont répondu favorablement. Neuf ont répondu positivement dans un premier temps, mais ils n'ont pas été retenus, soit parce qu'ils n'ont pas donné suite dans un second temps, soit parce que j'ai choisi de ne pas donner suite du fait du nombre trop restreint de leurs étudiants en M2R (inférieur à trois). Deux ont répondu négativement, et enfin six n'ont pas répondu (*cf.* tableau 3). Au total, sept responsables de M2R ont accepté que je mène la recherche au sein de leur laboratoire. Sur ces sept laboratoires, cinq relèvent des Sciences de l'éducation (SE), un de la Sociologie et un de la Psychologie.

Disciplines	Laboratoires contactés	Réponses positives	Réponses négatives	Réponses sans suite	Non réponse
SE	7	5	0	2	0
Psychologie	14	1	1	6	6
Sociologie	3	1	1	1	0
Total	24	7	2	9	6

Tableau 3. Nombre de réponses positives obtenues par discipline.

Les sept responsables de laboratoire qui ont accepté de participer à la recherche m'ont ensuite communiqué les adresses électroniques de l'ensemble des étudiants inscrits en M2R, et de l'ensemble des enseignants-chercheurs chargés de diriger des mémoires dans le diplôme. Les étudiants et les directeurs de mémoire ont donc été contactés par courrier électronique. Ce courrier présentait les objectifs de la recherche et sollicitait un entretien sur la base du volontariat. Dans les sept laboratoires de recherche, cinquante-six directeurs de mémoire et cent cinquante-six étudiants ont ainsi été sollicités. Plusieurs relances ont été nécessaires de manière à obtenir le maximum de binômes³⁵ « directeur de mémoire-étudiant ». Au total, vingt-six directeurs de mémoire et vingt-sept étudiants ont accepté l'entretien (*cf.* tableaux 4 et 5). J'ai choisi d'interroger l'ensemble de ce groupe d'étude, qui se répartit sur sept sites universitaires.

Directeurs	Réponses positives	Directeurs contactés	Etudiants	Réponses positives	Etudiants contactés
SE	23 (41%)	43 (77%)	SE	20 (13%)	110 (70,5%)
Psycho.	1 (2%)	7 (12,5%)	Psycho.	1 (0,5%)	11 (7%)
Socio.	2 (3,5%)	6 (10,5%)	Socio.	6 (4%)	35 (22,5%)
Total	26 (46,5%)	56	Total	27 (17,5%)	156

Tableaux 4 et 5. Taux d'acceptation des entretiens par catégorie d'enquêtés et par discipline.

1. Le sous-groupe des directeurs de mémoire

Dans le sous-groupe des directeurs de mémoire, soit vingt-six directeurs de mémoire au total, vingt-trois d'entre eux sont des enseignants-chercheurs en Sciences de l'éducation, deux en Sociologie et un en Psychologie (*cf.* tableaux 4 et 5). La différence dans le nombre des directeurs interrogés en fonction de leur discipline d'appartenance m'a amenée à abandonner la comparaison interdisciplinaire telle qu'elle était initialement envisagée. J'ai souhaité néanmoins garder les entretiens effectués dans ces trois disciplines car il m'a semblé qu'il n'y avait pas de différences majeures dans le discours des directeurs en fonction de la discipline à laquelle ils appartenaient.

Le statut du directeur de mémoire constituait un autre critère d'analyse. Dix-neuf directeurs de mémoire sont des professeurs d'université (PU) et sept sont des maîtres de conférences (MC). Ce critère a aussi été abandonné car il y avait une sur-représentation des PU hommes et une sous-représentation des MC femmes, ce qui ne permettait pas la comparaison.

³⁵ Un binôme est constitué d'un(e) directeur/trice de mémoire et de l'étudiant(e) qu'il dirige.

Ensuite, la dimension « genre » constituait un troisième critère d'analyse. Le sous-groupe des directeurs de mémoire se compose de huit directrices de mémoire et de dix-huit directeurs (*cf.* tableau 6). En croisant cette dimension « genre » avec le statut, les professeurs sont plus nombreux que les professeures, respectivement treize et six. Cette tendance semble représentative des statistiques nationales : pour l'année 2007-2008, en Lettres et Sciences humaines, il y a 31% de PU femmes. On peut noter, d'autre part qu'il y a également davantage de maîtres de conférences hommes que de maîtres de conférences femmes (respectivement cinq et deux), ce qui tend à être l'inverse au niveau national. Selon les statistiques nationales, pour la même année 2007-2008, en Lettres et sciences humaines, 52% des maîtres de conférences sont des femmes.

	SE		Sociologie		Psychologie		Total
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	
PU	5 (19%)	11 (42%)	0	2 (8%)	1 (4%)	0	19 (73%)
MC	2 (8%)	5 (19%)	0	0	0	0	7 (27%)
Total	7 (27%)	15 (61%)	0	2 (8%)	1 (4%)	0	26 (100%)

Tableau 6. Répartition des directeurs de mémoire du groupe d'étude en fonction de leur sexe, de leur statut et de leur discipline d'appartenance.

La différenciation des directeurs de mémoire en fonction de leurs années d'expérience dans la direction constituait un quatrième critère d'analyse. Dans leur pratique de direction de mémoire universitaire, dix-sept directeurs de mémoire, dont quatorze hommes et trois femmes, dirigent des mémoires depuis six à dix ans (*cf.* tableau 7). Seulement trois directeurs de mémoire dirigent des mémoires depuis moins de cinq ans et six possèdent plus de dix années d'expérience dans ce même domaine. Il m'a semblé intéressant de comparer les directeurs avec peu d'expérience dans la direction de mémoire, c'est-à-dire, pour moi, ayant moins de cinq années de pratique, et ceux dont la pratique de direction semble stabilisée, c'est-à-dire au-delà de dix années d'expérience.

Années d'expérience	Femmes	Hommes	Total
< 5	2 (7,5%)	1 (4%)	3 (11,5%)
6-10	3 (11,5%)	14 (54%)	17 (65,5%)
> 10	3 (11,5%)	3 (11,5%)	6 (23%)
Total	8 (30,5%)	18 (69,5%)	26

Tableau 7. Répartition des directeurs de mémoire en fonction de leur sexe et de leurs années d'expérience dans la pratique de direction de mémoire universitaire.

Enfin, le cinquième critère d'analyse portait sur le laboratoire d'appartenance (cf. tableau 8). L'objectif était ici de recueillir des informations sur les différences de fonctionnement institutionnel du Master en fonction du laboratoire. Je cherchais également à voir s'il y avait des pratiques communes au sein d'un même laboratoire qui résulteraient d'un consensus entre les directeurs de mémoire.

Laboratoire	SE					Socio	Psycho
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7
Directrice	1	2	1	2	1	0	1
Directeur	3	2	5	1	4	2	1
Total	4 (15,25%)	4 (15,25%)	6 (23%)	3 (11,5%)	6 (23%)	2 (8%)	1 (4%)

Tableau 8. Répartition des directeurs de mémoire en fonction de leur laboratoire d'appartenance, de leur discipline d'appartenance et de leur sexe.

2. Le sous-groupe des masterants

Le sous-groupe des masterants se compose de vingt-trois étudiants inscrits en M2R Sciences de l'éducation, six en Sociologie et un en Psychologie (cf. tableau 9), soit vingt-sept étudiants.

Comme pour les directeurs, la discipline d'appartenance de l'étudiant faisait initialement partie d'un critère d'analyse que j'ai choisi d'abandonner du fait du peu d'étudiants inscrits en Sociologie et en Psychologie.

J'ai retenu comme critère d'analyse le laboratoire d'appartenance de l'étudiant (cf. tableau 9) de manière à recueillir des éléments relatifs au fonctionnement institutionnel du diplôme tel qu'il est perçu par l'étudiant.

Laboratoire	SE					Socio	Psycho
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7
EtudiantE	2	4	2	2	2	4	1
Etudiant	0	1	3	3	1	2	0
Total	2 (7,5%)	5 (18,5%)	5 (18,5%)	5 (18,5%)	3 (11%)	6 (22%)	1 (3,5%)

Tableau 9. Répartition des étudiants en fonction de leur laboratoire d'appartenance et de leur sexe.

La formation dont l'étudiant est issu est un troisième critère d'analyse. Parmi les vingt-sept masterants, quinze sont issus de la formation initiale (FI) et douze de la formation continue (FC), c'est-à-dire qu'ils sont en reprise d'études. On remarque par ailleurs que les masterantes sont plus nombreuses que leurs homologues masculins, respectivement dix-sept et dix. Parmi les masterantes, dix sont en formation initiale et sept sont issues de la formation continue. Parmi les masterants, cinq sont issus de la formation initiale et cinq sont issus de la formation

continue (cf. tableau 10). Cette supériorité en nombre des étudiantes en formation initiale de mon groupe d'étude correspond aux statistiques nationales. En 2007-2008³⁶, en Master recherche dans les trois disciplines confondues (Sciences de l'éducation, Sociologie, et Psychologie), 65% sont des étudiantes en FI, 32,5% des étudiants en FI, 0,3% des étudiantes en FC et enfin 0,2% des étudiants en FC. La dimension de « genre » constitue un quatrième critère d'analyse.

	Femmes	Hommes	Total
FI	10 (37%)	5 (18,5%)	15 (55,5%)
FC	7 (25,9%)	5 (18,5%)	12 (44,4%)
Total	17 (62,9%)	10 (37%)	27 (100%)

Tableau 10. Répartition des étudiants en fonction de leur sexe et de la formation dont ils sont issus (FI ou FC).

Enfin, le sexe du directeur est le cinquième critère d'analyse. J'ai supposé que le sexe de l'étudiant couplé au sexe de son directeur pouvait avoir un effet sur le déroulement de la direction de mémoire, notamment dans les binômes mixtes. Comme il est noté dans le tableau 11, dix étudiantEs³⁷ sont sous la direction d'un directeur de mémoire, et huit sont sous la direction d'une directrice de mémoire. Sept étudiants sont sous la direction d'un directeur et quatre sont sous la direction d'une directrice.

Sous la direction	Etudiant	EtudiantE	Total
Directeur	7	10	17 (58,5%)
Directrice	4	8	12 (41,5%)

Tableau 11. Répartition des étudiants en fonction de leur sexe et du sexe de leur directeur.

3. Les binômes directeur-étudiant

Sur les cinquante-trois enquêtés interrogés (vingt-six directeurs et vingt-sept étudiants), je suis parvenue à obtenir vingt-deux binômes directeur de mémoire-étudiant (cf. tableau 12) : vingt étudiants et vingt-deux directeurs de mémoire font ainsi partie d'un binôme (deux étudiants sont en co-direction, c'est-à-dire avec un directeur de mémoire et un co-directeur). Ce choix méthodologique a permis de comparer le discours des masterants avec celui de leur directeur de mémoire.

³⁶ Chiffre de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospection et de la Performance, ministère de l'éducation nationale).

³⁷ Pour faire une distinction entre les « étudiants » et les « étudiantes », ce dernier terme sera écrit « étudiantE(s) ».

	Directeurs	Etudiants	Total
Appartenance à un binôme	22	20	42 (79%)
Non appartenance à un binôme	4	7	11 (21%)
Total	26 (49%)	27 (51%)	53

Tableau 12. Nombre de directeurs et d'étudiants du groupe d'étude appartenant à un binôme.

Sur les vingt-deux binômes du groupe d'étude, les plus nombreux sont les binômes directrice-étudiante en FC (cinq), les binômes directeur-étudiant en FC (quatre) et les binômes directeur-étudiante en FI (quatre) (cf. tableau 13). Les binômes directrice-étudiant en FI et directrice-étudiant en FC sont, quant à eux, les moins nombreux.

	Type de formation	Directeur	Directrice	Total
Etudiant	FI	3	1	4 (18%)
	FC	4	1	5 (23%)
EtudiantE	FI	4	2	6 (27%)
	FC	2	5	7 (32%)
Total		13 (59%)	9 (41%)	22

Tableau 13. Catégorisation des binômes en fonction du sexe du directeur, du sexe de l'étudiant et de la formation dont il est issu.

4. Anonymat et codage des entretiens

Les entretiens ont été transcrits dans leur intégralité. Pour garantir l'anonymat des enquêtés, leurs noms ont été remplacés par une lettre de l'alphabet suivie d'un chiffre. La lettre correspond à la première lettre de la catégorie d'enquêté interrogé : « E » pour Etudiant et « D » pour Directeur. Les chiffres s'échelonnent de 1 à 26 pour les directeurs et de 1 à 27 pour les étudiants et correspondent à l'ordre chronologique de passation des entretiens.

Les tableaux ci-dessous présentent la répartition du groupe d'étude en fonction de certaines de leurs caractéristiques (cf. tableaux 14, 15 et 16). Le tableau 12 présente une répartition des directeurs de mémoire en fonction de leur sexe et de leurs années d'expérience dans la pratique de direction de mémoire universitaire.

Années d'expérience	Femmes	Hommes
< 5	D6- D23	D20
6-10	D4- D10- D17	D2- D7- D8- D9- D11- D12- D14- D15- D18- D19- D21- D22- D25- D26
> 10	D1- D5- D24	D3- D13- D16

Tableau 14. Codage et répartition des directeurs de mémoire en fonction de leur sexe et de leurs années d'expérience dans la direction de mémoire universitaire.

Le tableau 13 présente la répartition des masterants en fonction de leur sexe et de leur formation d'origine (FI ou FC). Les étudiants qui ont abandonné le Master avant la soutenance apparaissent en vert dans le tableau.

	Femmes	Hommes
FI	E5- E6- E7- E14 E18- E21- E22- E24 E25- E26	E11- E12- E17- E19 E23
FC	E1- E2- E3- E9- E13- E16- E20	E4- E8- E10- E15 E27

Tableau 15. Codage et répartition des masterants en fonction de leur sexe et de la formation dont ils sont issus.

Enfin, le tableau 14 présente la répartition des binômes. On peut y lire par exemple que les cinq binômes directrice de mémoire-étudiante en FC sont D1/E1, D4/E16, D5/E13, D6/E3 et D23/E2 et que les trois binômes directeur de mémoire-étudiant en FI sont D12/E11, D16/E12 et D21/E20.

	Type de formation	Directeur	Directrice
Etudiant	FI	- D12/E11 - D16/E12 - D21/E20	- D17/E12
	FC	- D7/E4 - D11/E8 - D13/E8 - D25/E27	- D10/E10
Etudiante	FI	- D8/E5 - D9/E7 - D25/E26 - D26/E25	- D10/E18 - D24/E21
	FC	- D15/E9 - D21/E17	- D1/E1 - D4/E16 - D5/E13 - D6/E3 - D23/E2

Tableau 16. Codage et répartition des binômes.

Le nom des universités dans lesquelles se sont déroulées la passation a aussi été anonymé, par l'utilisation d'une lettre de l'alphabet suivie d'un chiffre : U1, U2, U3, U4, U5 et U7. Le « U » correspond à « Université » et le chiffre correspond à l'ordre de passation des entretiens au sein des laboratoires.

Toujours dans un souci de respect de l'anonymat, j'ai fait le choix de ne pas mentionner dans les transcriptions les domaines d'étude ou les sujets de recherche évoqués par les enquêtés. Ils sont remplacés par un « X ». De la même manière, le nom des pays cités par les enquêtés sont remplacés par un « P » car certains étudiants sont partis, la ou les année(s)

précédente(s), *via* le programme d'échange Erasmus et sont facilement reconnaissables. Le nom des villes est anonymé par un « V », et le nom de lieux reconnaissables par un « L ». Outre ces précautions, je suis restée extrêmement vigilante sur le discours des étudiants qui poursuivaient leur cursus en Doctorat de manière à protéger leur anonymat. De fait, certains passages n'apparaissent pas dans les transcriptions fournies.

II. Organisation du dispositif méthodologique

1. Choix de l'outil méthodologique

Au vu des objectifs visés par la recherche et des conditions de réponse à la demande, des entretiens semi-directifs ont été réalisés. Je voulais recueillir des informations sur la perception des enquêtés, leurs interprétations et leurs expériences liées à la direction de mémoire. L'entretien semi-directif est un outil qui permet de recueillir des données riches, détaillées et nuancées sur les représentations des enquêtés. Je m'intéresse aux mots utilisés par les enquêtés pour voir comment ils se représentent la réalité. Par exemple quels termes utilisent les étudiants pour décrire les écrits intermédiaires ? Les directeurs de mémoire utilisent-ils les mêmes termes que les étudiants pour désigner ces écrits ? Je cherche à mettre en rapport les discours. *Via* cet outil, j'ai cherché davantage à comprendre qu'à obtenir une représentativité. J'ai pu par ailleurs aborder des thèmes non préalablement définis, et relancer l'enquêté sur les éléments de son discours qui semblaient importants. L'entretien semi-directif a permis, enfin, de personnaliser l'entretien de manière à pouvoir effectuer, par la suite, une comparaison des discours directeur-étudiant au sein des binômes.

J'ai choisi d'utiliser l'entretien « semi-directif » plutôt que l'entretien « directif » ou l'entretien « non directif ». L'entretien semi-directif permet à l'enquêté d'aborder les thèmes dans l'ordre qu'il souhaite. Il y a une adaptation de l'enquêteur au discours de l'enquêté *via* les relances, ce qui laisse une certaine liberté à l'enquêté dans son discours. L'entretien directif, quant à lui, s'apparente davantage à un questionnaire oral où l'enquêté doit répondre successivement et brièvement à une série de questions posées par l'enquêteur. Tout en laissant une certaine liberté à l'enquêté, l'entretien semi-directif permet aussi de cadrer, de délimiter son discours par les thèmes sur lesquels on souhaite obtenir des informations. L'entretien non directif ne permet pas ce « cadrage ».

J'ai choisi de transcrire les entretiens avec les normes de transcription suivantes :

- les interventions de l'interviewer sont écrites en italiques pour une meilleure lisibilité de l'entretien ;
- les retranscriptions ne contiennent pas de ponctuation, excepté les points d'interrogation pour les questions. J'ai voulu garder le discours brut car la ponctuation constitue déjà une interprétation du discours ;
- les pauses sont notées par des barres obliques : « / » ;
- tous les mots sont écrits en orthographe d'usage pour une meilleure lisibilité des entretiens. Par exemple il est écrit « enfin », « je ne sais pas », « peut-être », même si ces mots ont été contractés par l'interviewé « 'fin », « ch'ai pas », « pt'être » ;
- lorsque le discours de l'interviewer et de l'interviewé se chevauchent, le chevauchement est souligné ;
- lorsqu'un mot n'apparaît pas en entier la syllabe manquante est notée « + ». Par exemple « je ne suis pas motiv+ », le locuteur n'a pas ici prononcé l'intégralité du mot « motivé » ;
- les hésitations verbalisées sont retranscrites : « mhm », « euh ». J'ai choisi de garder les hésitations du discours car elles peuvent donner des indications sur ce que peut penser ou ressentir l'interviewé mais qui est tu dans son discours ;
- les rires sont notés entre parenthèses, ainsi que les éléments qui sont venus perturber l'entretien, par exemple « (intervention d'une personne) », « (le téléphone sonne) » ;
- les passages où l'enregistrement est inaudible sont notés : « XXX ».

2. Organisation du recueil de données

2.1. Phase exploratoire

Une enquête exploratoire a été préalablement réalisée. Elle s'est déroulée en deux temps. Une première passation d'entretiens a eu lieu de mars à mai 2004 au sein de mon laboratoire de recherche, car ma connaissance des lieux et des enseignants-chercheurs a facilité l'accès au terrain. Six directeurs de mémoire et douze étudiants volontaires ont été interrogés une première fois en fin d'année.

Une seconde passation s'est déroulée avec les étudiants, après leur soutenance, ou au début de l'année suivante en cas d'abandon, de septembre à novembre 2004. Ce deuxième entretien a permis de découvrir la manière dont le directeur de mémoire et l'étudiant avaient perçu l'évolution de leur relation pédagogique depuis le premier entretien. Des informations ont

également pu être recueillies sur le déroulement de la soutenance et sur la note obtenue par l'étudiant à l'issue de cette soutenance.

L'analyse des entretiens exploratoires a permis de dégager ce que j'ai envisagé par la suite comme la catégorisation tridimensionnelle de la direction de mémoire : la *dimension scientifique*, la *dimension institutionnelle* et la *dimension relationnelle* (cf. chapitre 4, I, 4). Ces entretiens m'ont aidé par ailleurs à élaborer les guides d'entretien qui constituent l'outil méthodologique de cette recherche. Enfin, ils ont servi au perfectionnement de ma technique de conduite d'entretien.

2.2. Planification du recueil principal

Suite aux entretiens exploratoires, j'ai pu mettre en place le recueil de données qui a fait l'objet de cette étude. Après la prise de contact, une première série d'entretiens a eu lieu en milieu/fin d'année 2006. Une seconde série d'entretiens, uniquement avec les vingt binômes du groupe d'étude, s'est déroulée après la soutenance de l'étudiant, ou au début de l'année universitaire suivante en cas d'abandon de l'étudiant. Le tableau 17 indique la planification de la première série d'entretiens menés sur le terrain. Je me suis déplacée dans chacune de ces universités, au cours de l'année 2006. Par exemple, on peut y lire que la passation au laboratoire de recherche de l'université U1 s'est déroulée du 1^{er} au 3 mars 2006.

	Mars 2006	Avril 2006	Mai 2006
U1	Du 1 au 3		
U2	Du 21 au 23		
U3		Du 5 au 8	
U4		Du 12 au 14	
U5		Du 20 au 22	
U6			Du 10 au 12
U7			Du 18 au 20

Tableau 17. Passation des premiers entretiens en 2006

La première passation s'est déroulée en milieu/fin d'année de Master 2 pour trois raisons :

- il était nécessaire que le directeur de mémoire et son étudiant se soient suffisamment rencontrés ou contactés pour qu'ils puissent évoquer leur relation pédagogique avec une distance critique ;
- il semblait par ailleurs indispensable que l'étudiant ait déjà suffisamment expérimenté sa direction pour en comprendre son fonctionnement ;

- enfin, à cette période de l'année, l'étudiant est censé être *familiarisé* à sa direction de mémoire. J'ai pu alors retrouver dans les discours des masterants des éléments qui ont trait au processus de *familiarisation* tel que je l'envisage.

Une seconde passation a eu lieu de septembre à novembre 2006, uniquement avec les vingt binômes du groupe d'étude. Ces seconds entretiens ont été menés par téléphone, pour des raisons d'ordre matériel. L'objectif, similaire à la seconde passation de la phase exploratoire, était de :

- recueillir des données sur le déroulement de la soutenance de l'étudiant ;
- recueillir des informations sur la note obtenue au mémoire et à la présentation orale du mémoire (soutenance orale), en prenant aussi en considération l'appréciation de l'étudiant sur son travail de recherche et sur sa notation, ainsi que l'appréciation de son directeur sur ces deux aspects (qualité du mémoire et notation). Ces données visaient à « évaluer » la réussite de l'étudiant³⁸ ;
- recueillir des données sur l'évolution de la relation pédagogique entre le directeur de mémoire et son étudiant à la fin du diplôme.

3. Construction des guides d'entretien

3.1. Première passation

3.1.1. Guide d'entretien des masterants

La première question du guide (*cf.* tableau 18) « comment s'est fait le choix du directeur ? » a fait office de consigne initiale. Elle portait sur le premier contact entre l'étudiant et son directeur de mémoire, de manière à poser un « cadre chronologique » à l'entretien, depuis le choix de son directeur jusqu'au moment de notre entretien. Les questions du thème 1 (noté « T1 ») portaient sur des éléments de la *dimension institutionnelle* : constitution du binôme étudiant-directeur, choix du sujet, auteur de la première sollicitation, attentes institutionnelles explicitées lors de la première rencontre. Les questions portaient également sur des éléments de la *dimension scientifique* : critères de choix du directeur,

³⁸ Selon le laboratoire de recherche et/ou le directeur de mémoire, la note obtenue n'aura pas la même signification : 14 peut être considérée comme une bonne note pour un directeur et non pour un autre, ou pour un laboratoire et non pour un autre.

critères de choix du sujet, attentes scientifiques explicitées lors de la première rencontre. L'objectif était de recueillir des informations sur la perception de l'étudiant concernant le déroulement de sa direction au niveau de ces deux dimensions, *institutionnelle* et *scientifique*.

Le thème 2 concernait les entretiens individuels, de leur prise de contact à leur clôture. Les questions portaient sur des aspects de la *dimension institutionnelle* (sollicitation de l'entretien, condition(s) préalable(s) à l'obtention d'un entretien, durée, fréquence, lieu et déroulement d'un entretien), et sur des éléments de la *dimension scientifique* (annotations du support de discussion).

Les questions du thème 3 abordaient à la fois des éléments de la *dimension institutionnelle* (délais des rétroactions, planification et organisation du travail) et des éléments de la *dimension scientifique* (aide scientifique apportée par le directeur).

Le thème 4 traitait plus spécifiquement de la *dimension relationnelle* (l'utilisation des marqueurs verbaux « tu/vous », les discussions au sein du binôme, et le type de soutien perçu et envisagé). Je cherchais ici à obtenir des données sur la perception de l'étudiant quant à sa relation interpersonnelle avec son directeur de mémoire.

Les questions du thème 5 visaient à compléter les informations recueillies sur la perception de l'étudiant de sa contractualisation, plus précisément sur sa perception de son rôle et du rôle de son directeur. Ces questions étaient posées en fin d'entretien de manière à permettre à l'enquêté d'avoir suffisamment de distance et de réflexion sur ces points pour parvenir à y répondre.

Enfin, la question du thème 6 était une question de conclusion qui encourageait l'étudiant à revenir sur le thème de son choix (le plus important pour lui par exemple) ou évoquer un thème nouveau que le guide d'entretien ne lui aurait pas permis d'aborder.

Numéro du thème	Thèmes	Questions	Questions de relance
T1	1 ^{er} contact	- Comment s'est fait le choix du directeur ?	Est-ce vous qui avez choisi votre directeur ? Quels ont été vos critères de choix du directeur ? Est-ce votre directeur qui vous a choisi ? Ce choix résulte-t-il d'une discussion avec votre directeur ?
		- Comment s'est fait le choix du sujet de recherche ?	Qui a choisi le sujet ? A-t-il fait l'objet d'une discussion avec votre directeur ? Avez-vous rendu un écrit préalable (projet de recherche)?
		- Comment s'est déroulé votre premier contact avec votre directeur ?	Quand s'est déroulé le premier contact avec votre directeur ? De quelles manières ? En face à face ? Par mail ? Qu'est-ce qui a été dit lors de ce premier contact ? Les modalités de communications ont-elles été explicitées ?
T2	L'entretien individuel	- Par la suite, pourriez-vous me décrire comment se sont déroulés vos entretiens individuels ?	Qui sollicite l'entretien individuel ? De quelles manières ? Quelles sont les conditions d'obtention d'un entretien ? Y a-t-il un écrit préalable à rendre ? Rendez-vous des écrits à votre directeur de votre propre initiative ? Où se déroulent les entretiens ? Quels sont les thèmes abordés lors des entretiens ? Quelle est la fréquence/ Durée de vos entretiens ? Cela vous convient-il ? De quelles manières préparez-vous vos entretiens ? Votre directeur a-t-il déjà refusé l'une de vos demandes de rendez-vous ? Pour quelles raisons ?
T3	L'aide dans la construction du travail de recherche	- Comment votre directeur vous apporte-t-il son aide dans la construction de votre mémoire ?	De quelles manières votre directeur annote-t-il vos écrits ? De quelles manières vous aide-t-il pour la construction de la bibliographie ? Pour la construction de la méthodologique ? Le recueil de données ? L'analyse ? L'interprétation des données ? La rédaction ? Sur le terrain ? La construction de votre planning de travail ? Votre planning de recherche ?
		- Etes-vous satisfait de ces aides apportées par votre directeur ?	Pourquoi ?
T4	La relation inter-personnelle	- Vous sentez-vous plutôt proche ou distant de votre directeur ?	C'est-à-dire ? Qu'entendez-vous par proche/distant ? Avez-vous des discussions extra mémoire ? Est-ce que vous tutoyez votre directeur ? Pour quelles raisons ? Est-ce que votre directeur vous soutient, vous encourage ? De quelles manières ? Etes-vous satisfait de son/ses soutien/encouragements ? Pourquoi ?
		- Etes-vous satisfait de cette proximité/distance ?	Pourquoi ?
		- Avez-vous déjà eu des conflits ou des points de désaccord avec votre directeur ?	Sur quoi ? De quelles manières le conflit ou le désaccord s'est-il terminé ?
T5	Rôles et attentes	- Qu'attendez-vous de votre directeur de mémoire ?	Le fait-il ? Lui avez-vous fait part de vos attentes ? Pourquoi ?
		- Votre directeur correspond-il à vos attentes ?	En quoi ? Pourquoi ?
		- Selon vous, qu'est-ce qu'un directeur est en droit d'attendre d'un étudiant de Master 2 ?	Le faites-vous ? Pourquoi ?
		- Selon vous, correspondez-vous aux attentes de votre directeur ?	En quoi ? Pourquoi ?
T6	Conclusion	- Que souhaiteriez-vous ajouter ?	

Tableau 18. Guide d'entretien des masterants

3.1.2. Guide d'entretien des directeurs de mémoire

Les questions qui ont été posées aux directeurs de mémoire portent sur les mêmes thèmes que les questions qui ont été posées aux étudiants (cf. tableau 19). L'objectif était de pouvoir comparer d'une part, le discours du sous-groupe des « étudiant » avec celui du sous-groupe des « directeurs » (comparaison intergroupe), et d'autre part le discours de l'étudiant avec celui de son propre directeur de mémoire (comparaison intrabinôme). Les questions portaient sur la perception du directeur quant au déroulement de sa direction avec l'ensemble des étudiants qu'il avait ou avait eu sous sa direction, mais aussi plus spécifiquement avec l'étudiant qui faisait partie du binôme. Une consigne initiale et deux thèmes ont été ajoutés au guide d'entretien des directeurs par rapport au guide destiné aux étudiants : le thème 7 « relation avec l'étudiant interrogé » et le thème 8 « expérience dans la pratique de direction de mémoire ».

La consigne initiale ciblait sur le statut de « directeur de mémoire » de manière à ce que l'enquêté se positionne dans cette posture, et non dans une posture d'enseignant ou de chercheur. Il s'agissait d'une question très large qui lui permettait de commencer par le thème qu'il souhaitait aborder en premier. Si la question se révélait trop large pour le directeur, la première question du premier thème lui était posée (« comment se fait le choix du directeur ? ») pour dérouler ensuite l'entretien de manière chronologique.

Dans le thème 7, j'ai choisi de prévoir des questions ciblées plus spécifiquement sur le(s) étudiant(s) du binôme, de manière à pouvoir comparer le discours du ou des étudiant(s) avec celui du directeur. En effet, j'avais pu remarquer, lors des entretiens exploratoires, que l'étudiant répondait en ciblant son discours sur son directeur, alors que le directeur répondait de manière générale, par rapport à l'ensemble des étudiants qu'il avait ou avait eu sous sa direction, c'est ce qui justifie l'ajout de questions exclusivement ciblées sur le ou le(s) étudiants appartenant au binôme.

Le thème 8 sur l' « expérience dans la pratique de direction de mémoire » a été ajouté au guide d'entretien « en cours de route » car il ressortait de manière prégnante dans le discours des premiers directeurs de mémoire interrogés. Au niveau de la caractérisation de la direction de mémoire, les questions de ce thème ont permis de découvrir la perception des directeurs concernant l'apprentissage de cette pratique : ont-ils été formés ou se sont-ils autoformés à la pratique de direction de mémoire ? De quelle(s) manière(s) ? L'expérience de la direction en

tant qu'étudiant a-t-elle influencé leur manière de diriger actuelle ? Leur pratique a-t-elle évolué au fil des années ? De quelle(s) manière(s) ?

Consigne initiale	De quelle manière organisez-vous votre direction de mémoire en Master 2 recherche ?		
Numéro du thème	Thèmes	Questions	Questions de relance
T1	1 ^{ER} contact	- Comment se fait le choix du directeur ?	Est-ce vous qui choisissez l'étudiant ? Est-ce l'étudiant qui vous choisit ? Ce choix résulte-t-il d'une discussion avec l'étudiant ? Vous est-il déjà arrivé de refuser de diriger un étudiant ? Pour quelle(s) raison(s) ?
		- Comment se fait le choix du sujet de recherche ?	Qui choisit le sujet ? Fait-il l'objet d'une discussion avec l'étudiant ? Y a-t-il un écrit préalable à rendre (projet de recherche) ? Vous est-il déjà arrivé de refuser un sujet ? Pour quelle(s) raison(s) ?
		- Comment se déroule la première prise de contact avec l'étudiant ?	Quand a eu lieu le premier contact ? De quelle(s) manière(s) ? Qu'est-ce qui se dit lors de cette première rencontre ? Explicitez-vous à l'étudiant les modalités de communication, et/ou de rencontre ?
T2	L'entretien individuel	- Par la suite, pourriez-vous me décrire comment se déroulent les entretiens individuels ?	Qui sollicite l'entretien ? Pourquoi ? De quelle(s) manière(s) ? Quelles sont les conditions d'obtention d'un entretien ? Attendez-vous de l'étudiant qu'il vous rende des écrits préalables ? Pourquoi ? L'explicitiez-vous à l'étudiant ? De quelles manières annotez-vous les écrits de l'étudiant ? Où se déroulent les entretiens ? Quels sont les thèmes abordés lors des entretiens ? Attendez-vous de l'étudiant qu'il prépare l'entretien ? De quelle(s) manière(s) ? L'explicitiez-vous ? Avez-vous déjà refusé une demande de rendez-vous ? Pour quelle(s) raison(s) ?
T3	Les écrits imposés et intermédiaires	- Y a-t-il des écrits obligatoires à rendre ?	Combien d'écrits obligatoires y a-t-il dans l'année ? Sur quoi portent-ils ?
		- Attendez-vous de l'étudiant qu'ils vous rendent des écrits de sa propre initiative ?	Pourquoi ? Si oui, combien ? A quels moments ? Est-ce une attente que vous explicitez ? Le font-ils ? Que faites-vous s'ils ne le font pas ? Acceptez tous les types d'écrits ?
		- De quelles manières annotez-vous ces écrits ?	De quelles manières annotez-vous les écrits ? Annotez-vous le fond ? De quelles manières ? Annotez-vous la forme ? De quelles manières ?
T4	L'aide dans la construction du travail de recherche	- Comment apportez-vous votre aide dans la construction du travail de recherche de l'étudiant ?	De quelles manières aidez-vous l'étudiant dans la construction de la bibliographie ? Pour la construction de la méthodologie ? Le recueil de données ? L'analyse ? L'interprétation des données ? La rédaction ? Sur le terrain ? La construction de son planning de travail ? Son planning de recherche ?
		- Sur quels aspects jugez-vous que vous ne devez pas intervenir ?	Pourquoi ?

T5	La relation inter-personnelle	- Vous sentez-vous plutôt proche ou plutôt distant de vos étudiants ?	C'est-à-dire ? Qu'entendez-vous par proche/distant ? Avez-vous des discussions extra mémoire ? Est-ce que vous utilisez le tutoiement ou le vouvoiement ? Est-ce que vous soutenez, vous encouragez vos étudiants ? De quelles manières ?
		- Pensez-vous que cette proximité/cette distance est nécessaire ?	Pourquoi ?
		- Avez-vous déjà eu des conflits ou des points de désaccord avec vos étudiants ?	Sur quoi ? De quelles manières le conflit ou le désaccord s'est-il terminé ? Avez-vous déjà choisi d'arrêter la direction d'un étudiant en cours d'année ? Pour quelle(s) raison(s) ?
T6	Rôles et Attentes	- Qu'attendez-vous d'un étudiant de M2R ?	Le font-ils ? Leur dites-vous ? Pourquoi ?
		- Etes-ce que le terme de « directeur de mémoire » correspond à votre conception de votre rôle ?	En quoi ? Pourquoi ?
T7	Relation avec l'étudiant interrogé	- D'un point de vue interpersonnel comment se passe votre relation avec votre étudiant(e) ?	Qu'entendez-vous par proche/distant ? Avez-vous des discussions extra mémoire avec cet étudiant ? Est-ce que vous utilisez le tutoiement ou le vouvoiement ? Est-ce que vous le soutenez, vous l'encouragez ? De quelles manières ?
		- Est-ce qu'il correspond en tous points à vos attentes ?	Sur quels points ? Pourquoi ?
T8	Expérience dans la pratique de direction de mémoire	- Y a-t-il un contraste entre la manière dont vous dirigez des mémoires et la manière dont vous avez été dirigé en tant qu'étudiant ?	Pourquoi ? Comment avez-vous appris à diriger des mémoires ?
		- Y a-t-il eu une évolution dans votre pratique de direction ?	Pourquoi ?
T9	Conclusion	- Que souhaiteriez-vous ajouter ?	

Tableau 19. Guides d'entretien des directeurs de mémoire

3.2. Seconde passation

3.2.1. Guide d'entretien des masterants

La première question faisait office de consigne initiale « comment a évolué votre direction de mémoire depuis notre dernier entretien ? ». Elle était assez large pour permettre à l'enquêté d'aborder en premier l'évolution qui a fait le plus sens pour lui. Cette première question avait pour objectif de vérifier si le discours de l'étudiant quant à la perception de sa direction restait inchangé par rapport au précédent entretien ou au contraire s'il avait évolué (positivement ou négativement) au niveau des trois dimensions (*scientifique, institutionnelle et relationnelle*).

Les questions du thème 2 portaient sur des éléments de la *dimension institutionnelle* (préparation de la soutenance, déroulement de la soutenance, critères d'évaluation du

mémoire et de la soutenance, note obtenue à l'issue de la soutenance) et de la *dimension scientifique* (critiques formulées par le jury lors de la soutenance).

Le thème 3 a permis d'obtenir des données sur la possibilité ou non de poursuite de l'étudiant en Doctorat, car il s'agit là d'un élément important qui témoigne de la conception qu'on peut se faire de la réussite du masterant : l'étudiant avait-il obtenu une note qui lui permet(trait) de passer en Doctorat ? La poursuite en Doctorat pour cet étudiant était-elle envisagée ou envisageable par son directeur ? Était-il parvenu à développer les compétences de recherche attendues ?

La question très générale du thème 4 permettait à l'étudiant de porter une appréciation globale sur le déroulement de sa direction de mémoire : qu'avait-il retenu de sa direction ? Avec du recul, comment se la représentait-il ? Quels éléments l'avaient le plus marqué et pour quelles raisons ?

La conclusion, représentée par le thème 5, permettait de clôturer l'entretien en proposant à l'étudiant de revenir sur un élément qui lui paraissait important par exemple, ou d'ajouter un thème nouveau qui n'était pas prévu par le guide.

Consigne initiale	Comment a évolué votre direction de mémoire depuis notre dernier entretien ?		
Numéro du thème	Thème	Questions	Questions de relance
T1	Evolution	- Comment a évolué votre direction de mémoire depuis notre dernier entretien ?	Avez-vous eu d'autres rencontres ou d'autres contacts avec votre directeur depuis notre dernier entretien ? Combien de fois ? A quels sujets ?
T2	Aboutissement	- Comment s'est déroulée la soutenance ?	Avez-vous préparé votre soutenance orale ? Comment ? Quelles sont été les critiques formulées par le jury lors de votre soutenance ?
		- Quelle note avez-vous obtenue à votre mémoire de recherche ? A votre soutenance ?	Êtes-vous satisfait de votre note ? Pourquoi ?
		- Êtes-vous satisfait de votre mémoire ?	Pourquoi ?
T3	Orientation	- Que projetez-vous de faire l'an prochain ?	Projetez-vous de faire un doctorat ? Avez-vous obtenu une note qui vous permet(trait) d'entrer en doctorat ? En avez-vous discuté avec votre directeur ? Qu'en pense-t-il ?
T4	Appréciation globale de la direction	- Que retenez-vous de votre direction de mémoire ?	
T7	Conclusion	Qu'est-ce vous souhaiteriez ajouter ?	

Tableau 20. Guide d'entretien des masterants, seconde passation

3.2.2. Guide d'entretien des directeurs de mémoire

Là encore les thèmes abordés dans le guide d'entretien des directeurs sont les mêmes que ceux abordés dans le guide d'entretien des étudiants, de manière à pouvoir comparer leur discours avec celui de leur(s) étudiant(s) appartenant au binôme (*cf.* tableau 21). Les questions portaient sur leur perception de l'évolution de leur relation, le déroulement de la soutenance (de la préparation de la soutenance à l'orientation envisagée par l'étudiant) et sur la réussite de l'étudiant. L'entretien du directeur a donc été exclusivement ciblé sur le(s) étudiant(s) qui faisai(en)t partie du binôme (il(s) apparaî(ssen)t dans ce guide sous la lettre « E »).

Consigne initiale	Comment a évolué votre direction de mémoire depuis mon dernier entretien ?		
Numéro du thème	Thèmes	Questions	Questions de relance
T1	Evolution	- Comment a évolué votre direction de mémoire avec E depuis notre dernier entretien ?	Avez-vous eu d'autres rencontres ou d'autres contacts avec E depuis notre dernier entretien ? Combien de fois ? A quels sujets ?
T2	Aboutissement	- Comment s'est déroulée la soutenance de E ?	L'avez-vous aidé à préparer sa soutenance orale ? Comment ? Quelles ont été les critiques formulées par le jury lors de sa soutenance ?
		- Quelle note a-t-il obtenue ?	S'agit-il d'une note satisfaisante ? Pourquoi ?
		- Êtes-vous satisfait de son mémoire ?	Pourquoi ?
T3	Orientation	- Sa poursuite en doctorat est-elle/serait envisagée/envisageable ?	A t-il obtenu selon vous une note qui lui permet(trait) d'entrer en doctorat ? Projette-t-il de poursuivre en doctorat ? En avez-vous discuté avec lui ?
T4	Appréciation globale de la direction	- Que retenez-vous de votre direction avec E ?	
T7	Conclusion	Qu'est-ce vous souhaiteriez ajouter ?	

Tableau 21. Guide d'entretien des directeurs de mémoire, seconde passation

4. Les difficultés rencontrées dans la mise en place du dispositif

4.1. Les réactions face à l'objet de la recherche

Loin de susciter l'indifférence, mon objet de recherche a suscité beaucoup d'interrogations. Certains responsables de laboratoire n'ont pas souhaité répondre favorablement à ma sollicitation car, selon leurs réponses, ils n'avaient pas été convaincus de l'intérêt d'une

recherche portant sur la direction de mémoire. On peut supposer que certains directeurs de mémoire ont choisi de ne pas participer à la recherche de par la sensation de se sentir évalués dans leur pratique. Le sujet a aussi interpellé « *c'est rigolo votre sujet* » (D24, 1.273), comme si la pratique de direction allait de soi, et n'avait jamais été questionnée par les directeurs. Il a suscité également beaucoup d'intérêt auprès de certains directeurs de mémoire interrogés « *c'est un beau sujet que vous faites* » (D10, 1.294), souvent très intéressés par les résultats de l'enquête « *je voudrais en savoir plus sur votre recherche* » (D12, 1.400). On peut supposer que les directeurs de mémoire qui ont accepté l'entretien sont aussi ceux qui étaient initialement intéressés par ce thème.

4.2. Les aléas du terrain

Certaines des difficultés rencontrées sont liées à la passation. Une difficulté a porté sur l'organisation des plannings de rencontre. Quelques étudiants et directeurs favorables à ma demande d'entretien étaient indisponibles aux dates de ma venue dans leur université. Cette « perte » a pu être compensée en récupérant, par de nombreuses relances, d'autres étudiants et directeurs de mémoire.

Lors de la seconde passation, bien que l'ensemble des étudiants et des directeurs ait donné un avis favorable à ma nouvelle demande d'entretien, deux étudiants et quatre directeurs n'ont pas donné suite. Dans ce cas le second entretien n'a donc pas pu être envisagé.

Mais c'est le mouvement social autour du contrat première embauche (CPE), lors de la première passation, de mars à mai 2006, qui a sans aucun doute été la plus grosse difficulté à laquelle j'ai dû faire face. À cause du blocage des universités, il a fallu modifier les plannings de rencontre de nombreuses fois. Il a fallu également se tenir à l'affût de l'actualité de chaque site universitaire pour envisager de nouvelles dates de passation en fonction des blocages et de leurs accalmies, tout en tenant compte de la réorganisation des nouveaux emplois du temps instaurés par les universités pour le rattrapage des cours. Une fois sur place, j'ai dû parer au manque de transports en commun, bloqués par les manifestants, et trouver des salles de cours ouvertes pour mener les entretiens dans de bonnes conditions. En raison de ces désagréments, certains entretiens se sont déroulés en dehors de l'université, à la bibliothèque, dans un café ou au domicile de l'enquêté.

IV. Modalités d'analyse des données

1. Choix de l'analyse thématique

J'ai procédé à une analyse thématique des entretiens, de quatre manières différentes : comparaison intragroupe, intergroupe, intrabinôme et interbinôme :

- La première analyse effectuée a été une analyse *intragroupe*, à l'intérieur de chacun des sous-groupes « directeurs » et « étudiants ». Elle a porté sur une **comparaison du discours des directeurs** de mémoire en fonction de leurs caractéristiques (laboratoire d'appartenance, discipline d'appartenance, sexe, statut, le nombre d'années d'expérience dans la direction de mémoire). De la même manière, j'ai procédé à une **comparaison du discours des étudiants** en fonction de leurs caractéristiques (laboratoire d'appartenance, discipline d'appartenance, sexe, type de formation, sexe de leur directeur). Cette analyse intragroupe a permis d'obtenir des informations relatives à la perception que chacun des sous-groupes pouvait se faire de la direction de mémoire (caractérisation) et de la contractualisation de cette direction (contractualisation) autour des trois dimensions que je postule (*scientifique, institutionnelle et relationnelle*) et ce, en fonction de leurs caractéristiques personnelles.

- La deuxième analyse, *intergroupe*, entre les deux groupes « directeurs » et « étudiants », a consisté à effectuer une **comparaison du discours de l'ensemble des directeurs de mémoire avec le discours de l'ensemble des étudiants**. L'objectif était ici de comparer les différences de perception de chacun de ces deux groupes quant à leur direction de mémoire (caractérisation) et la contractualisation de cette direction (contractualisation) autour des trois dimensions (*scientifique, institutionnelle et relationnelle*).

- La troisième analyse porte sur une **comparaison des discours au sein des binômes**. L'objectif de cette comparaison *intrabinôme*, à l'intérieur du binôme, visait à découvrir la manière dont l'étudiant s'était familiarisé (ou non) à sa direction de mémoire et ce, au niveau des trois dimensions, *via* une confrontation de son discours avec celui de son directeur.

- Enfin, j'ai procédé à une quatrième comparaison, *interbinôme* (entre les binômes), où j'ai pu observer si **la variable « binôme », notamment en fonction des caractéristiques personnelles des enquêtés** (principalement la dimension du genre), pouvait avoir une

influence sur le processus et le degré de *familiarisation* de l'étudiant au niveau des trois dimensions.

2. Utilisation d'un logiciel de traitement de données qualitatives

Pour l'analyse de mes données, j'ai choisi d'utiliser un logiciel de traitement de données qualitatives, auquel je me suis formée : le logiciel Nvivo. Il s'agit d'un logiciel qui gère du texte, et qui permet de classer, catégoriser et organiser les éléments du discours. Je vais présenter ici brièvement le principe d'utilisation du logiciel pour que soit mieux comprise, par la suite, l'analyse thématique qui en a découlé.

2.1. Caractérisation des enquêtés

Dans un premier temps, il a fallu « caractériser » les enquêtés, c'est ce que le logiciel nomme des « attributs » (*cf.* tableau 22). Les « attributs » correspondent aux caractéristiques de l'individu interrogé et reflètent les critères d'analyse retenus. J'ai choisi de retenir cinq attributs pour caractériser les directeurs de mémoire : discipline d'appartenance, laboratoire d'appartenance, sexe, statut et nombre d'années d'expérience dans la direction de mémoire. Il s'agit des cinq caractéristiques que j'envisageais comme étant susceptibles de faire varier leur perception de la direction de mémoire.

ATTRIBUTS	
Directeurs	Etudiants
- Discipline (Sciences de l'éducation, Sociologie ou Psychologie)	- Discipline (Sciences de l'éducation, Sociologie ou Psychologie)
- Lieu (U1, U2, U3, U4, U5, U6 ou U7)	- Lieu (U1, U2, U3, U4, U5, U6 ou U7)
- Sexe	- Sexe
- Statut (PU ou MC)	- Type de formation (formation initiale ou formation continue)
- Nombre d'année d'expérience dans la direction de mémoire	- Sexe de son directeur

Tableau 22. Catégorisation des entretiens en fonction des attributs des enquêtés

J'ai retenu également cinq « attributs » pour caractériser les étudiants : discipline d'appartenance, université d'appartenance, sexe, origine de leur formation (FI ou FC) et sexe de leur directeur. Ces caractéristiques ont été retenues car, là encore, elles ont été identifiées comme pouvant faire varier la perception que l'étudiant pouvait avoir de sa direction de mémoire.

2.2. Découpage du discours des enquêtés

Dans un deuxième temps, il faut créer ce que le logiciel nomme des « nodes », c'est-à-dire des catégories, des « boîtes » thématiques (*cf.* tableau 23). De la même manière que les attributs, les nodes constituent mes critères d'analyse. Les nodes ont été réparties en trois grandes catégories qui correspondent aux trois principaux objectifs de ma recherche : la caractérisation de la direction de mémoire, la perception du contrat et la *familiarisation* de l'étudiant. A l'intérieur de ces trois catégories ont été créés des thèmes, puis des sous-thèmes. Par exemple, dans la catégorie « caractérisation », l'un des thèmes d'analyse s'intitule « choix du sujet », et il se décompose en quatre sous-thèmes : « qui choisit ? », « critères de choix », « raisons de l'acceptation du sujet par le directeur » et « raisons du refus de la part du directeur ».

Dans un troisième temps, les découpages du discours de chacun des enquêtés ont été effectués. Un élément d'un même discours peut se placer dans plusieurs nodes différentes. Chaque paragraphe, phrase ou morceaux de phrase du discours qui se réfèrent aux thèmes ou aux sous-thèmes d'analyse a été placé dans les boîtes thématiques. Par exemple, l'extrait suivant a été placé dans le sous-thème « qui choisit » du thème « le choix du sujet » :

Interviewer : et le choix du directeur comment il se fait ?

D2 : euh/c'est vraiment les étudiants qui choisissent hein/alors il y a une pratique mais moi je cautionne pas/en fait traditionnellement on a une réunion fin décembre environ/où les étudiants parlent de tout ce qu'ils ont envie de faire/et c'est là en général que le choix du directeur se fait/c'est souvent l'étudiant qui euh/en fonction des domaines de recherche des chercheurs des enseignants il va s'orienter vers tel ou tel directeur de mémoire/ou alors ça peut arriver qu'on suive des étudiants depuis la maîtrise depuis le M1/et où le mémoire de M2 peut être un prolongement du mémoire de M1/d'ailleurs maintenant c'est plutôt ce qu'on va essayer de/de faire/

Une fois le découpage effectué, on peut, grâce au logiciel, avoir accès à toutes les parties des éléments du discours des entretiens placés dans les boîtes thématiques par thèmes ou sous-thèmes. Par exemple, pour le sous-thème « qui choisit ? » du thème « choix du sujet », on dispose de tous les éléments du discours de l'ensemble des enquêtés qui ont été préalablement placés dans cette sous-boîte. En voici un extrait :

<Documents\Entretiens\Entretiens Etudiants\E04> - § 1 reference coded [0,90% Coverage]

Reference 1 - 0,90% Coverage

Interviewer : c'est lui qui t'a demandé de lui envoyer ?

E4 : non c'est moi qui lui ai expliqué tout ça/et après il m'a dit pas de problème/je ne peux pas te dire tout de suite si je peux être ton directeur de recherche mais envoie ton projet et je verrai si je peux/alors quand j'ai envoyé euh/mon projet de recherche il n'a pas hésité il disait que c'était intéressant/

<Documents\Entretiens\Entretiens Etudiants\E05> - § 1 reference coded [1,25% Coverage]

Reference 1 - 1,25% Coverage

E5 : ben au niveau de ce qu'il pensait attendre de moi ce que moi j'aurais voulu attendre de lui/donc quand je lui ai dit ben voilà moi j'aimerais travailler sur le X/euh/etc. je ne savais pas encore bien sur quoi/donc il m'a dit ben tu peux travailler sur le X /il faudra que tu le compares avec Y

<Documents\Entretiens\Entretiens Etudiants\E07> - § 2 references coded [1,79% Coverage]

Reference 1 - 0,95% Coverage

il a des témoignages d'adultes qui font référence à des expériences vécues en maternelle/donc c'est quand même c'est c'est traumatisant donc c'est pour ça moi j'essaie enfin j'essaie hein de comprendre comment on en arrive à ça/pourquoi l'institut prend autant de distance vis-à-vis de la loi donc c'est ça que j'essaie de comprendre et je pense que c'est pour ça aussi que ça l'a intéressé mon sujet/parce que c'est en lien direct avec lui quoi/

Reference 2 - 0,85% Coverage

là je sais que ça l'intéresse parce que euh/je sais que ça l'intéresse aussi peut-être parce que ça se couple avec ses recherches aussi quoi/peut-être j'en sais rien/euh c'est pas non plus anodin de choisir euh/enfin qu'il m'ait dit oui enfin je pense pas/je pense pas qu'un prof il s'emmerde avec un sujet qui est complètement à l'opposé ou si ça ne l'intéresse pas quoi/je pense pas je pense pas

Le logiciel permet aussi de trier, à l'intérieur des nodes, le discours des enquêtés en fonction de leurs attributs. Ainsi, il est possible d'obtenir le discours des directrices de mémoire (attribut « sexe ») à U1 (attribut « laboratoire d'appartenance ») sur le thème du « choix du sujet », et plus particulièrement sur le sous-thème « qui choisit ». Des comparaisons sont alors possibles : on peut comparer le discours des directrices aux discours des directeurs de mémoire en ce qui concerne le « choix du sujet ».

NODES (ou boîtes thématiques)		
Caractéristiques de la direction de mémoire	Thèmes d'analyse	Sous thèmes d'analyse
	- Place du collectif	- <i>Appartenance à la communauté scientifique</i> - <i>Séminaires méthodologiques</i>
	- Termes employés	- <i>Pour nommer la « direction »</i> - <i>Pour désigner le « directeur de mémoire »</i> - <i>Pour nommer la relation « directeur-étudiant »</i>
	- Apprentissage de la direction	- <i>Expérience personnelle du directeur en tant qu'étudiant</i> - <i>Evolution de la direction par rapport à ses débuts</i> - <i>Apprentissage de la direction</i>
	- Choix du sujet	- <i>Qui choisit ?</i> - <i>Critères de choix</i> - <i>Raisons d'acceptations du sujet par le directeur</i> - <i>Raisons du refus de la part du directeur (quand l'étudiant choisit seul le sujet)</i>
	- Ecrits	- <i>Ecrits obligatoires</i> - <i>Ecrits intermédiaires</i>
	- Premier contact	- <i>Qui sollicite ?</i> - <i>Thèmes abordés</i>
	- Rendez-vous individuels	- <i>Sollicitation</i> - <i>Préparation de l'entretien</i> - <i>Thèmes abordés</i> - <i>Lieu</i> - <i>Durée</i> - <i>Fréquence</i>
	- Contacts extérieurs aux rendez-vous (mails...)	
	- L'aide apportée par le directeur	- <i>Aide théorique</i> - <i>Aide méthodologique</i> - <i>Aide scripturale</i> - <i>Aide organisationnelle</i> - <i>Aide psychologique</i> - <i>Aides diverses (conseil administratif, conseil d'orientation...)</i> - <i>Annotations des écrits</i>
	- Relation interpersonnelle : proximité/distance	- <i>Marqueurs verbaux</i> - <i>Discussion (sur le mémoire, extra mémoire...)</i> - <i>Soutien (psychologique et scientifique)</i>
	- Soutenance	
	- Adaptation de la direction	- <i>En fonction des choix d'orientation de l'étudiant</i> - <i>En fonction des caractéristiques personnelles de l'étudiant (formation initiale/continue, besoins particulier de l'étudiant, son lieu d'habitat éloigné...)</i>
	- Satisfactions (des étudiants et des directeurs)	- <i>Scientifique</i> - <i>Institutionnelle</i> - <i>Relationnelle</i>

Perception du contrat	- Rôle de l'étudiant	- Scientifique
		- Institutionnelle
		- Relationnelle
	- Rôle du directeur	- Scientifique
		- Institutionnelle
		- Relationnelle
	- La négociation	- Clauses négociables
		- Clauses non négociables
	- Les clauses explicites	- Scientifique
		- Institutionnelle
		- Relationnelle
	- Les clauses implicites	- Scientifique
		- Institutionnelle
		- Relationnelle
- Rupture du contrat de la part de l'étudiant	- Insatisfactions (Scientifique/ Institutionnelle/ Relationnelle)	
	- Rupture partielle	
	- Rupture définitive	
- Rupture du contrat de la part du directeur	- Insatisfactions (Scientifique/ Institutionnelle/ Relationnelle)	
	- Rupture partielle	
	- Rupture définitive	
Processus de familiarisation	- Déstabilisation	
	- Adaptation	
	- Familiarisation	

Tableau 23. Constitution des nodes

Résumé du Chapitre 7

Mon groupe d'étude se compose de vingt-six directeurs de mémoire et de vingt-sept étudiants en Master 2 recherche, dont vingt binômes et ce, dans trois disciplines des sciences humaines et sociales (Sciences de l'éducation, Sociologie et Psychologie) et sur sept sites universitaires différents.

J'ai choisi de procéder par entretiens semi directifs. Cet outil méthodologique a permis d'obtenir des données sur la perception que se faisaient les acteurs de leur direction de mémoire en Master et sur leur perception du *contrat d'accompagnement* informel qui s'établissait au sein de leur binôme. Les entretiens semi-directifs ont également permis de mettre en évidence dans le discours des étudiants, des éléments qui montrent, pour moi, sa familiarisation (ou non) à sa direction de mémoire.

L'ensemble des entretiens ont été transcrits dans leur intégralité. Ces transcriptions ont fait l'objet d'un découpage et d'une catégorisation par thématique à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives Nvivo.

Une analyse de contenu thématique de ces entretiens a ensuite été effectuée, par comparaison des discours :

- une comparaison intragroupe, à l'intérieur de chacun des groupes, en fonction des caractéristiques des enquêtés ;
- une comparaison intergroupe, entre le groupe « directeurs » et le groupe « étudiants » ;
- une comparaison intrabinôme, au sein du binôme par confrontation du discours du directeur et de son étudiant;
- et une comparaison interbinôme, entre les binômes.



PARTIE III

Compétences à Développer, Postures de Direction, et leurs Effets sur le *Passage*

L'analyse des résultats se répartit en quatre chapitres. Dans les trois premiers chapitres (chapitres 8, 9 et 10), l'analyse est organisée autour des trois dimensions : les dimensions *scientifique*, *institutionnelle* et *relationnelle*. Pour chacun de ces chapitres, je m'appuierai sur les analyses intra-groupe, inter-groupe, intra-binôme et inter-binôme. Le quatrième chapitre, le chapitre 11, traite des éléments moteurs de la *familiarisation* qui ont pu être mis en exergue à travers les analyses intra-groupe, intra-binôme et inter-binôme. Enfin, dans la conclusion générale de cette recherche je ferai un retour sur mes hypothèses.

CHAPITRE 8. La *DIMENSION SCIENTIFIQUE* : DEVENIR APPRENTI-CHERCHEUR

Dans ce chapitre j'analyserai les données qui se rapportent à la *dimension scientifique*. Dans une première partie, je questionnerai les principales compétences que le masterant doit acquérir et qui ont trait à la *dimension scientifique*, ainsi que les attentes des directeurs relatives à ces compétences. Je m'intéresserai, dans cette même partie, aux difficultés que peuvent rencontrer les étudiants dans le développement des compétences attendues. Dans une deuxième partie, je vais m'interroger sur le type d'accompagnement envisagé par les directeurs de mémoire pour favoriser le développement des compétences qui se rapportent à cette dimension. Enfin, dans une troisième et dernière partie, la notion de *passage* sera abordée à travers la *dimension scientifique*.

I. Les compétences attendues dans la formation à la recherche par la recherche

Quatre compétences principales relatives à la *dimension scientifique* ont été relevées dans le discours des directeurs de mémoire :

- la compétence de *recherche bibliographique* : elle renvoie à la constitution de la bibliographie par l'étudiant et à son appropriation ;
- la compétence de *recherche* : elle fait référence à l'élaboration par l'étudiant de sa démarche de recherche (choix du sujet, méthodologie, recueil de données, analyse) ;
- la compétence *réductionnelle* : elle porte sur la rédaction scientifique du mémoire ;
- l'*autonomie* : j'envisage ici l'autonomie comme une compétence qui renvoie à la capacité d'autodirection de l'étudiant dans sa recherche.

Il s'agit de compétences nouvelles pour l'étudiant qui entre en Master : comment s'approprie-t-il ces compétences ? Quelles sont les difficultés qu'il rencontre ? Quelles sont les stratégies et les procédures de compensation utilisées par les étudiants ? Comment les directeurs se positionnent-ils par rapport au développement de ces compétences ? Quels types d'aide apportent-ils aux étudiants pour leur apprentissage du métier de chercheur ?

Bien que le terme de « compétence » soit utilisé ici, il est ambigu dans le sens où certains directeurs envisagent qu'il s'agit de compétences déjà acquises par le masterant, alors que

d'autres les envisagent comme des compétences à acquérir, résultant d'un apprentissage tout au long du Master. Du côté des étudiants, on observe aussi une ambiguïté puisque certains d'entre eux ne perçoivent pas ces nouvelles compétences.

1. Développer la compétence de recherche bibliographique

La première compétence que l'étudiant doit développer est la compétence de *recherche bibliographique*. L'étudiant passe d'une logique que je nommerai de « bibliographie hétéro-fournie » par l'enseignant, en Licence, à une logique de « bibliographie auto-fournie » en Master, comme on va le voir dans cette partie.

1.1. Une nouvelle compétence à mettre en œuvre

La recherche bibliographique est une nouvelle compétence que l'étudiant doit acquérir à son entrée en Master. Les directeurs font part de cette attente dans leur discours, et ils considèrent que le rôle de l'étudiant consiste à « *s'approprier* » (D14, 1.147), « *s'emparer* » (D8, 1.76) correctement de la littérature. Pour eux, l'appropriation de la littérature débute par une revue de la littérature sur le domaine de recherche retenu par l'étudiant « *il doit déjà s'approprier tout seul³⁹ la littérature sur son sujet* » (D6, 1.516-517). Cette revue doit s'effectuer de manière pertinente « *[il faut qu']il repère les décalages entre les différents auteurs qui sont utilisés* » (D5, 1.178-179), puis l'étudiant doit parvenir à utiliser cette littérature pour alimenter sa réflexion « *[qu'il] montre qu'il a quelque chose à dire, à apporter là-dessus, et donc qu'il fasse des efforts personnels de lectures, de réflexions* » (D14, 1.148-150). Notons que les deux directeurs D6 et D14 que je viens de citer soulignent la nécessité de l'investissement auto-dirigé de l'étudiant dans cette recherche bibliographique « *s'approprier tout seul* » (D6, 1.516-517), « *qu'il fasse des efforts personnels* » (D14, 1.149-150).

³⁹ C'est l'auteure de cette thèse qui souligne.

1.2. Les difficultés des étudiants dans le développement de la compétence de recherche bibliographique

Les étudiants rencontrent des difficultés dans le développement de la compétence de recherche bibliographique. Les directeurs eux-mêmes sont conscients de ces difficultés. Huit d'entre eux insistent sur les difficultés que les étudiants rencontrent dans la construction d'une bibliographie de qualité. Ils notent, par exemple, que les sources choisies spontanément par les étudiants manquent de scientificité et de pertinence, « *[ils ont] du mal à sélectionner un texte qui est pertinent* » (D8, 1.78-79), et qu'ils ont du mal à auto-évaluer la pertinence des ressources qu'ils choisissent. Certains étudiants ont tendance à se cantonner à des « *lectures très limitées* » (D19, 1.56) alors que d'autres, en revanche, deviennent des « *boulimiques* » livresques (D15, 1.490) qui peinent à dépasser le stade de la référencement.

Ces difficultés peuvent s'expliquer de deux manières. D'une part, il peut s'agir des difficultés liées au *passage* à l'*autodirection*. Pendant la Licence, l'étudiant n'a pas toujours développé les compétences nécessaires à la sélection d'ouvrages puisque c'est souvent l'enseignant qui fournit les bibliographies. En Master c'est à lui de prendre en charge la construction de sa bibliographie, alors qu'il n'a pas encore développé cette compétence. D'autre part, l'utilisation des ressources documentaires en Master possède une visée spécifique. En Licence, l'étudiant utilise généralement les ouvrages pour approfondir la compréhension de son cours, et ne discute pas les auteurs. En Master, l'étudiant doit apprendre à utiliser les ouvrages non seulement pour comprendre le point de vue des auteurs mais aussi pour les comparer, développer un regard critique sur ses lectures et se les approprier pour faire avancer sa réflexion.

1.3. Divergences des acteurs sur le rôle du directeur en termes d'aide bibliographique : entre *aide complémentaire* et *apport principal*

Face à ces difficultés dans la construction d'une bibliographie de qualité, les directeurs apportent une aide bibliographique à leurs étudiants, mais qui ne semble répondre que peu à l'aide bibliographique attendue par ces derniers.

1.3.1. *Ce qu'envisagent les directeurs : une aide bibliographie complémentaire*

Les directeurs tendent à apporter à l'étudiant une aide bibliographique que je qualifierais d'*aide complémentaire*. Les directeurs fournissent à l'étudiant quelques références bibliographiques qui viennent compléter sa recherche bibliographique préalable. Les directeurs ajoutent les références bibliographiques en aval, après un travail personnel de l'étudiant, 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* » (D1, 1.162). Ils apportent une *aide complémentaire* parce qu'ils considèrent 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 « *je considère que c'est à l'étudiant de faire ses recherches bibliographiques* » (D10, 1.262-263), « *moi je ne suis pas une bibliothèque* » (D10, 1.266). Cette aide complémentaire est aussi liée au degré de compétence que le directeur se donne vis-à-vis du 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* » (D17, 1.123-124).

Un seul directeur, D20, fournit des articles à l'étudiant lors de la première rencontre individuelle « *la première fois qu'on se rencontre j'ai préparé un petit dossier avec des articles* » (D20, 1.38-40). Son discours montre qu'il se situe en anticipation « *j'ai préparé* », et le faisant, se substitue à l'étudiant dans la recherche bibliographique.

1.3.2. *Ce qu'envisagent les étudiants : un apport bibliographique principal*

Dans le discours des étudiants, on peut relever que l'aide bibliographique correspond à l'une de leurs principales attentes. Les étudiants l'envisagent plutôt comme ce que je qualifierais d'*apport bibliographique principal*, c'est-à-dire une aide bibliographique apportée par le directeur *en amont* du travail de recherche bibliographique de l'étudiant, et qui se traduit par la mise à disposition de l'étudiant d'une première bibliographie des principaux ouvrages à lire pour sa recherche. Ce décalage, entre la perception que se font les étudiants de l'aide bibliographique à apporter par le directeur et la perception que se font les directeurs de cette aide, engendre des insatisfactions chez les étudiants. Douze des vingt-deux étudiants interrogés se déclarent en effet insatisfaits de l'apport bibliographique apporté par leur directeur. Les critiques portent sur la qualité des références proposées. Les critiques des étudiants portent aussi sur la quantité des références, considérée comme insuffisante pour

certaines étudiants « *je ne suis pas sûre [d'avoir] été suffisamment aidée [...] au niveau de la bibliographie* » (E1, 1.91-100). D'autres étudiants, à l'inverse, regrettent l'excès de références « *quatre feuilles de biblio à lire, là on a peur forcément* » (E21, 1.287), « *il déballe toute une carriole (sic) de références* » (E24, 1.127). Ainsi, beaucoup d'étudiants envisagent l'aide bibliographique qu'ils attendent de leur directeur, non pas comme un complément à leur travail, mais comme un pré-requis à la réalisation de leur travail de recherche, une expertise « due » à leur inexpérience, un apport de solutions. Ils ne se situent donc pas dans une vision de développement d'une compétence personnelle relevant d'une « professionnalisation ». Le positionnement des étudiants relatif à l'aide bibliographique apportée par leur directeur est ambigu. Ils veulent une aide mais lorsque leur directeur leur apporte une aide, ils la critiquent. Ils sont dans l'attente d'un apport bibliographique hétérodirigé et structuré, mais de manière incohérente, c'est à dire selon la perception qu'ils ont de cet apport hétérodirigé.

1.4. Une clause implicite

La plupart des directeurs considèrent la recherche bibliographique à l'initiative de l'étudiant comme un « allant de soi », et par conséquent ne l'explicitent pas à leurs étudiants. De la même manière, les étudiants n'explicitent pas non plus leurs attentes en termes d'aide bibliographique à leur directeur. L'attente des étudiants n'est donc pas satisfaite et ce sentiment d'insatisfaction, d'ailleurs exprimé à la fois par les directeurs et les étudiants, qui est issu du décalage dans la perception du rôle scientifique du directeur, peut amener certains étudiants, si ce point d'achoppement ne réussit pas à être discuté lors des premières rencontres, à des abandons « rapides ». En l'absence d'une explicitation de cette clause, l'étudiant risque de ne pas percevoir que la recherche bibliographique est une nouvelle compétence qu'il doit acquérir. *L'aide bibliographique complémentaire* apportée par le directeur peut alors être perçue par l'étudiant comme un manque d'aide. Ce sentiment de manque d'aide peut aboutir à une rupture du contrat initié par l'étudiant et qui se traduirait par son abandon. Le processus de *familiarisation* passe par l'identification de cette clause implicite attendue, son appropriation ou la compensation de ce que l'étudiant peut percevoir comme un manque d'aide bibliographique, par la sollicitation d'une aide extérieure par exemple.

2. Développer la compétence de recherche

La compétence de *recherche* est la deuxième compétence qui a trait à la *dimension scientifique* que l'étudiant doit développer. Comme on va le voir dans cette deuxième partie, l'étudiant *pass*e d'une logique de « savoirs construits », en Licence, à une logique de « savoirs à construire », en Master.

2.1. Les attentes méthodologiques des directeurs

2.1.1. Attente de pré-requis méthodologiques

Certains aspects méthodologiques, que je vais étudier ici, sont considérés par les directeurs comme des pré-requis. Quatre directeurs mentionnent, par exemple, qu'ils attendent l'élaboration d'un « *travail empirique* » (D4, 1.54). Il semble s'agir d'ailleurs d'une attente non négociable pour la plupart de ces directeurs « *c'est la règle* » (D4, 1.55), « *un critère* » (D7, 1.283), « *il faut qu'il y ait un travail empirique* » (D1, 1.203), « *en M2 il faut qu'il y ait un travail d'enquête* » (D5, 1.20). De ce fait, l'absence de matériaux empiriques peut poser problème au sein du binôme, dans le sens où le directeur peut refuser de poursuivre la direction avec l'étudiant au niveau universitaire supérieur. Ce cas s'est produit, par exemple, avec la directrice D5 qui n'a pas souhaité poursuivre la direction en M2 avec l'un de ses étudiants de M1. Il n'avait pas respecté cette attente, qu'elle avait pourtant explicitée en début d'année « *je demandais un travail d'enquête, et arrivé à la soutenance il ne l'avait pas fait et bien moi dans ces conditions je ne continue pas* » (D5, 1.21-23). Néanmoins, ce positionnement de l'étudiant n'empêche pas la validation de son mémoire de M2.

Par ailleurs, six directeurs disent qu'ils attendent de l'étudiant qu'il soit capable de choisir une méthodologie adéquate, c'est-à-dire « *la plus appropriée pour pouvoir tester l'hypothèse* » (D6, 1.247), que « *le travail de terrain soit cohérent par rapport à la problématique* » (D26, 1.234-235), qu'il effectue un choix méthodologique en fonction de ses « *choix théoriques* » (D4, 1.440) et non en fonction de ses compétences méthodologiques déjà acquises « *je ne souhaite pas avoir le rituel je fais des entretiens non directifs sous prétexte que je ne sais faire que des entretiens non directifs* » (D4, 1.438-439).

Enfin, sept directeurs mentionnent qu'ils s'attendent à ce que l'étudiant respecte les critères de faisabilité de la méthodologie choisie (D2, 1.58-59), parce que d'après le discours

des directeurs, les étudiants ont tendance à être « *trop ambitieux* » (D13, 1.377), à choisir une méthodologie « *trop risqué[e]* » (D13, 1.308). J’y reviendrai plus loin (cf. chapitre 8, I, 2, 2.2).

2.1.1. Aide au développement de certains éléments méthodologiques

Si certains éléments méthodologiques tendent à être envisagés par les directeurs comme des pré-requis, d’autres éléments sont plutôt considérés par les directeurs comme des éléments qui doivent s’acquérir par un apprentissage lors des années de Master. Pour les directeurs, la construction du dispositif méthodologique s’acquiert par la confrontation avec d’autres chercheurs (le directeur de mémoire ou d’autres enseignants-chercheurs), experts dans l’orientation méthodologique choisie par l’étudiant ou dans l’outil méthodologique envisagé.

Certains directeurs, comme D12, D17 ou encore D22, s’attendent alors à ce que l’étudiant choisisse un outil de recherche dans lequel eux-mêmes possèdent des connaissances méthodologiques, de manière à pouvoir apporter leur aide à l’étudiant dans cet apprentissage.

Quand le directeur ne se sent pas compétent dans la méthodologie envisagée par l’étudiant, on peut noter que certains directeurs choisissent de ne pas accepter de diriger l’étudiant et l’orientent généralement vers des collègues qu’ils jugent plus compétents. Dans ce cas la méthodologie proposée par l’étudiant constitue un critère de sélection pour le directeur. Par exemple, D22 ne se sent compétent que dans le travail sur corpus et il choisit alors de ne pas diriger les étudiants qui envisagent un travail de terrain « *quand il y a les enquêtes de terrain c’est plutôt mes collègues qui les prennent moi j’essaie plutôt de voir le travail qui est sur texte* » (D22, 1.321-332). D17 ne se sent pas compétente dans l’utilisation d’une méthodologie quantitative « *tout son traitement repose sur des traitements statistiques que moi je ne maîtrise pas trop* » (D17, 1.368-369), et D12 est plutôt spécialisé dans la méthodologie quantitative (D12, 1.50-51).

Il peut arriver aussi qu’un directeur qui se juge « non-compétent » accepte néanmoins de diriger l’étudiant, mais en lui proposant (ou en lui demandant) de changer son outil méthodologique de manière à ce qu’il corresponde à ses compétences et à ses préoccupations. Dans ce cas, le directeur rencontre l’étudiant pour lui expliciter son attente de changement d’outil. Cette clause n’est d’ailleurs généralement pas négociable et si l’étudiant souhaite être dirigé par le directeur pressenti, il doit alors changer son outil méthodologique.

D’autres directeurs acceptent la direction de l’étudiant mais en lui proposant de coupler l’outil choisi avec un autre outil de recherche pour lequel ils possèdent des compétences

avérées. C'est ce qu'ont proposé D22, D5 et D17 « *E8 il va travailler à partir d'entretiens [et] à partir de textes, il va mixer les deux* » (D22, 1.332-333). Il s'agit alors d'une proposition de négociation initiée par le directeur, comme je le détaillerai plus loin (cf. chapitre 8, I, 2, 2.2).

Dans un quatrième cas de figure, il se peut que le directeur accepte la méthodologie envisagée par l'étudiant sans lui proposer de couplage avec un autre outil, mais en l'orientant vers une co-direction avec un collègue compétent pour assurer le suivi méthodologique. C'est le cas pour D16 qui assure la co-direction de E12 avec D17 « *en principe ce serait D16 sur les aspects méthodos, et moi sur le questionnement d'ensemble* » (D17, 1.375-376). C'est aussi le cas de D4 :

« une instruction aux sosies [...] par exemple le premier qui a travaillé comme ça, je l'ai mis en contact avec le laboratoire de M. X. en lui disant écoute moi je ne suis pas vraiment spécialiste [...] prends contact avec le labo de M. X., vois s'il y a quelqu'un qui veut bien discuter avec toi » (D4, 1.489-493).

Ainsi, les directeurs considèrent dans ces éléments, l'étudiant comme un apprenti-chercheur qui ne peut développer la compétence méthodologique qu'aux côtés d'un chercheur compétent.

2.2. Les difficultés d'appropriation de la compétence de recherche

Comme la compétence bibliographique, la compétence de recherche est aussi une nouvelle compétence que le masterant doit développer. Là encore, les entretiens des étudiants mettent en exergue leurs difficultés face au développement de cette compétence.

2.2.1. Faire le deuil du projet de recherche « idéal »

Parmi les difficultés mentionnées par les étudiants, il y a celle de faire le deuil du projet de recherche « idéal ». Je parle ici de projet de recherche « idéal » dans la mesure où le sujet initialement choisi par l'étudiant tient souvent compte uniquement de son attrait pour un thème. L'étudiant doit alors apprendre à renoncer à son projet de recherche initial, qui ne correspond généralement pas aux attentes du Master, de son directeur et de son laboratoire de recherche. Les directeurs sont d'ailleurs conscients de cette difficulté « *c'est accompagner un travail de deuil en montrant voilà ce qu'il reste, ce n'est pas moins, c'est plus* » (D13, 1.84-85).

D'après le discours des étudiants, certains directeurs proposent à l'étudiant une négociation de son sujet de recherche de façon à ce que les préoccupations de l'étudiant restent dans le cadre des préoccupations du laboratoire et du directeur « *on a orienté comparaison privé public, alors que moi je ne voulais faire que public en fait, donc là c'est son influence qui a fait* » (E6, 1.29-30). Il est souvent douloureux pour l'étudiant de faire la « concession » de ce que l'on pourrait voir comme une « amputation » de son sujet de recherche. L'étudiant qui accepte de changer son sujet ou de le réorienter doit accepter de recommencer ses recherches, parfois de zéro « *j'avais déjà tout lu de la bibliographie une cinquantaine de références et je n'avais pas envie de faire autre chose* » (E1, 1.18-19).

La difficulté de faire le deuil du sujet de recherche « idéal » peut s'expliquer de deux manières. D'une part, on peut remarquer que le choix d'un sujet de recherche est souvent très personnel et lié de près avec l'histoire de vie de la personne. Il peut donc être difficile pour l'étudiant de renoncer à son projet. D'autre part, en Licence, l'étudiant qui réalise un dossier est bien souvent l'initiateur de son sujet, et le choix de ce sujet relève la plupart du temps de l'intérêt personnel de l'étudiant pour tel ou tel domaine d'étude. Il n'a donc pas encore été confronté à la situation où son projet doit être négocié, et n'a donc pas « appris » à la gérer.

La *familiarisation* de l'étudiant passe par sa capacité à entreprendre une négociation de son sujet avec son directeur de manière à ce qu'il puisse correspondre à la fois à ses propres attentes et à celles de son directeur. La *familiarisation* passe aussi par la capacité de l'étudiant à se réapproprier la réorientation proposée par son directeur « *j'ai gardé mon sujet mais je l'ai réorienté dans le cadre d'une comparaison* » (E1, 1.23). On remarque que cette réappropriation peut même aboutir parfois à une modification des attentes initiales de l'étudiant, comme c'est le cas pour E17 :

« *j'étais parti à continuer sur mon sujet de maîtrise et puis du jour au lendemain j'apprends que je vais faire vraiment autre chose, sur un sujet que je ne connais pas du tout [...] je voulais prendre de la distance avec ça, et ben finalement au fur et à mesure des lectures des entretiens je suis arrivé à trouver quelque chose qui m'intéresse, ah oui on peut le voir d'une manière historique* » (E17, 1.24-29).

2.2.2. Difficultés dans la construction de l'outil méthodologique

Le directeur peut proposer à son étudiant de changer son outil méthodologique. Dans ce cas, l'étudiant doit s'accorder avec son directeur, et choisir un outil méthodologique qui corresponde à ses propres compétences et préoccupations mais aussi à celles de son directeur, comme le soulignent d'ailleurs certains étudiants « *elle m'a dissuadé fortement [de faire des*

entretiens bibliographiques] en me disant, une, personne ne peut vous aider ici à faire ça, deux, cela ne m'intéresse pas » (E1, l.32-33). On observe que les étudiants peinent à cerner les attentes méthodologiques de leurs directeurs. Ces attentes tendent à s'explicitier uniquement, et c'est là la difficulté, lorsque l'étudiant commence à s'approcher des limites, c'est-à-dire lorsqu'il fait le choix d'un outil qui ne correspond pas aux attentes de son directeur. La *familiarisation* passe alors par la capacité de l'étudiant à identifier ces limites et à percevoir les attentes méthodologiques du directeur avant son entrée en M2, de manière à pouvoir s'y adapter, et bénéficier ainsi d'une aide nécessaire au développement de ses compétences méthodologiques.

Le directeur peut aussi proposer à l'étudiant la négociation de l'outil. Cette négociation se traduit par une proposition du directeur d'ajouter un outil méthodologique, de manière à croiser l'outil méthodologique choisi par l'étudiant avec un, ou plusieurs autres outils méthodologiques, choisis par le directeur « *je leur dis par exemple [...] que l'entretien n'est pas un outil exclusif, c'est-à-dire qu'il faut le coupler avec d'autres outils* » (D5, l.61-63). Cette proposition de croisement peut viser trois objectifs : inciter l'étudiant à diversifier ses sources méthodologiques, encourager l'étudiant à développer des compétences méthodologiques multiples « *à un moment on peut préférer une méthode qualitative ou préférer une méthode quantitative, j'estime qu'on peut poser ce type de choix après avoir essayé les deux* » (D20, l.101-103), et permettre au directeur d'apporter son aide à l'étudiant sur l'un des outils méthodologiques pour lequel il se sent compétent.

Ce qui est pointé ici, c'est la formation de l'étudiant à la recherche. Le directeur propose à l'étudiant d'ajouter un ou plusieurs outils méthodologiques dans le but qu'il développe des compétences méthodologiques qui pourront lui être utiles s'il envisage une carrière dans la recherche.

Si l'étudiant n'accepte pas de changer son outil ou de le négocier, la relation au sein du binôme peut se dégrader. C'est le cas de E12, un étudiant en formation initiale, qui semble n'avoir pris conscience qu'après coup de l'intérêt d'accepter la proposition de négociation de son directeur « *je suis vraiment resté figé sur mes positions, je n'aurais peut-être pas dû, mais elle tenait vraiment que je fasse des entretiens pour compléter ma recherche, ce que j'ai complètement refusé de faire* » (E12, l.119-121). E12 n'est pas parvenu à cerner les attentes méthodologiques de sa directrice, ce qui a entraîné plusieurs hiatus au sein du binôme. Pour résumer brièvement, l'étudiant tenait à utiliser une méthodologie quantitative par questionnaires. Sa directrice D17, non quantitativiste, a choisi d'entamer une négociation avec

l'étudiant en acceptant son questionnaire tout en lui proposant de le compléter par des entretiens, une méthodologie qualitative pour laquelle elle possède davantage de compétences. On remarque que E12 semble avoir vécu la proposition de sa directrice non comme une négociation mais comme une imposition, à laquelle il a répondu négativement :

« il fait des questionnaires de psychosociologie et cætera qui ne font pas du tout partie de [mes compétences] alors c'est un problème quand même quoi, est-ce que j'aurais dû ne pas accepter sa direction, mais il ne voyait pas trop qui voir d'autre alors [...] c'est un peu compliqué parce que par exemple tout son traitement repose sur des traitements statistiques que moi je ne maîtrise pas trop » (D17, 1.365-370).

« je pense que ce qui a complètement biaisé mes rapports [...] avec D17 [...] ça a été déjà le fait [...] de ne pas travailler sur les mêmes outils de recueils de données, ça a fait un clash au départ » (E12, 1.71-73).

Son refus catégorique a été perçu par sa directrice comme un refus de négociation. Ce différend méthodologique a entraîné une rupture partielle de leur relation, dans le sens où il a créé une tension au sein du binôme, sans aller toutefois jusqu'à la rupture institutionnelle de la direction par l'un ou l'autre des partenaires.

A l'inverse, E15, étudiant en formation continue, a accepté de négocier son outil, ce qui constitue une marque de *familiarisation* de l'étudiant. Il a choisi de poursuivre son recueil de données avec un outil méthodologique jugé inadéquat par sa directrice, mais il a également accepté la proposition de négociation en croisant son outil méthodologique avec l'outil envisagé par sa directrice. Dans ce cas, il y a eu négociation au sein du binôme, lui permettant ainsi de poursuivre la collaboration dans des conditions professionnelles efficaces. On peut noter alors une différence entre la réaction de E12, que je pourrais qualifier de « réaction négative », puisqu'elle a abouti à une rupture de la négociation, et la réaction de E15, que je qualifierais de « réaction positive » car il s'agit d'une négociation constructive et aboutie. Cette différence en termes de compétences négociatrices entre un étudiant issu de la formation initiale et un étudiant issu de la formation continue est assez représentative de ce que l'on peut observer dans le groupe d'étude. On peut supposer que les étudiants en formation continue, de par leur expérience de vie et leur expérience professionnelle, sont peut-être plus à même de développer des compétences négociatrices et peut-être aussi d'anticiper les conséquences de leur choix (qui pourraient être ici la rupture partielle ou définitive du contrat avec son directeur).

2.2.3. Difficultés dans le recueil de données

Les étudiants rencontrent aussi des difficultés dans le recueil de données. L'étudiant E12 par exemple n'est pas parvenu à compenser les difficultés rencontrées sur le terrain lors de sa passation, ce qui s'est répercuté sur son analyse « *je n'ai pas pu accéder à certains sujets qui étaient aussi bloqués par les grèves, donc je n'ai pas pu faire passer les questionnaires donc ça a réduit mon échantillon* » (E12, 1.34-35). L'étudiante E7 fait part des difficultés qu'elle a rencontrées sur le terrain lors de son année de M1. Elle avait tenté de compenser l'absence d'aide de son directeur par des lectures. Ces procédures de compensation étaient sans doute inappropriées parce qu'elles n'ont pas abouti à un résultat concluant :

« l'année dernière [en M1] j'ai eu des gros problèmes en allant sur le terrain [...] j'étais complètement perdue [...] puisque mon prof ne s'était pas du tout occupé de moi [...] j'avais été piocher à droite à gauche dans les bouquins, mais bon sans plus de conviction que ça, je m'étais fait recalé sur le terrain » (E7, 1.37-44).

En M2, cette étudiante a su solliciter une aide auprès de son directeur sur la manière d'entrer sur son terrain d'étude, ce qui constitue une marque de *familiarisation* de l'étudiante. L'étudiante E16 a eu des difficultés à faire des choix méthodologiques, et a demandé conseil auprès de sa directrice de mémoire « *je voulais rencontrer [les jeunes] en-dehors de[s] locaux [...], dans un endroit plus neutre [...], j'en parle à la directrice de ces locaux et elle me dit je ne suis pas trop d'accord que ça se passe en-dehors des locaux* » (E16, 1.63-66), « *j'en ai référé à D4 à ce moment-là, et ce sur quoi elle m'a dit [...] que je n'avais peut-être pas trop de choix* » (E16, 1.74-77). E3 exprime, quant à elle, ses difficultés d'utilisation d'un nouvel outil méthodologique pour lequel ni elle ni sa directrice n'étaient compétentes « *je ne savais pas exactement ce que je devais filmer* » (E3, 1.95-96). Elle a su adopter un comportement compensatoire en sollicitant l'aide d'un pair, ce qui constitue là aussi une marque de *familiarisation* « *[j'ai] demandé [à une étudiante doctorante] de me passer son mémoire de Master 2, je savais qu'elle avait utilisé la vidéo* » (E3, 1.347-348). On trouve également des procédures compensatoires dans le discours de l'étudiante E14. Cette étudiante n'a pas obtenu l'aide méthodologique escompté de la part de son directeur et ce, bien qu'elle lui ait explicité cette attente d'aide. Elle a donc choisi de compenser ce manque par la sollicitation d'une aide extérieure auprès d'un pair, en l'occurrence une doctorante, dont elle jugeait acquise la compétence de recherche :

« j'ai une de mes meilleures amies qui est en thèse [...] voyant que je pédalais dans la semoule elle m'a dit je vais te filer un coup de main [...] alors c'était échange de bon procédé moi je la relisais, j'ai une formation littéraire, moi j'avais besoin d'un coup de main méthodologique » (E14, 1.156-162).

2.2.4. Difficultés dans l'analyse des données

Une fois le recueil de données effectué, certains étudiants ont des difficultés à faire le passage à l'analyse des données, et attendent de l'aide sur ce point, de la part de leur directeur. Les étudiants E1 et E2 escomptent par exemple que leur directrice apporte une aide dans l'analyse de leurs données statistiques, car elles ne se sentent pas suffisamment compétentes pour les traiter seules « *[j'attends] qu'elle m'aide à les interpréter [...] parce que je n'ai pas la culture statistique suffisante* » (E1, 1.52-53). Dans son deuxième entretien, réalisé post soutenance, E2 reproche à sa directrice de ne pas lui avoir explicité les attentes en termes d'analyse statistique, qu'elle aurait pu envisager de compenser « *il faut qu'ils le disent, renseignez-vous apprenez telle ou telle chose [les analyses statistiques], moi-même j'aurais pu aller à des cours en plus* » (E1.2, 1.63-64). On peut aussi citer le cas de l'étudiante E13 qui mentionne ses difficultés à « *creuser* » son analyse et qui a su compenser ses difficultés d'analyse par imitation, c'est-à-dire en s'appuyant sur les travaux de sa directrice « *j'avais du mal à voir ce que je pouvais faire de mes observations [...] et donc je lui ai demandé [...] des [articles] à elle [...] elle a fait de l'observation comme moi et donc moi ça m'a vachement aidée [...] ça permet de comprendre* » (E13, 1.216-219). Les articles de sa directrice lui ont permis de cerner les attentes méthodologiques pour pouvoir s'y adapter.

Le discours des directeurs confirme que les étudiants rencontrent bon nombre de difficultés dans l'analyse de leurs données : leurs interprétations sont souvent « *sauvages* » (D4, 1.678), ou trop « *générali[sées]* » (D8, 1.218), « *insuffisamment creusées* » (D26, 1.154), manquent de « *modestie* » (D8, 1.231). La plupart des directeurs considèrent d'ailleurs que l'un des éléments de leur rôle scientifique de directeur de mémoire consiste justement à prévenir l'étudiant de ces travers dans l'analyse « *je trouve que c'[est] de ma responsabilité* » (D4, 1.682).

On observe trois types d'aide différents que le directeur apporte à l'étudiant dans l'analyse de ses données, qui correspondent à trois postures de direction. La première posture est une posture où le directeur n'intervient pas dans l'analyse. D4 par, exemple, considère que son rôle s'arrête à l'analyse et qu'il s'agit de la « *marge* » (D4, 1.487) de l'étudiant, c'est-à-dire que c'est à lui de prendre l'analyse entièrement en charge « *je ne vais pas vérifier qu'ils analysent bien les choses moi je me fie à eux là-dessus hein donc ça c'est leur marge à eux* » (D4, 1. 486-487). Dans la deuxième posture, le directeur mentionne à l'étudiant les défauts de son analyse, mais c'est à l'étudiant seul de réajuster son analyse aux attentes de son directeur,

il s'agit de la posture la plus courante : « *il y a des interprétations [...] qui contredisent ou qui relativisent, donc je les alerte, je pense que c'est comme ça que je les aide* » (D26, 1.553-556), « *il y a des choses qui les préoccupent et ils ont envie de [...] conforter un peu parfois leur présumé [...] j'essaie de les amener à une raison scientifique au sens de plus de rigueur plus de modestie* » (D8, 1.228-231). Enfin, on observe une troisième posture, dans laquelle le directeur est plus directif : « *il a fait du recueil de données maintenant on va travailler un petit peu sur, qu'est-ce qu'il en est de ces données* » (D9, 1.367-369). D9 considère que l'analyse, au même titre que la construction de l'outil méthodologique, fait partie d'une compétence que l'apprenti-chercheur doit développer et qu'il ne peut acquérir sans l'aide d'un expert.

3. Développer la compétence rédactionnelle

La troisième compétence que j'aborderai ici est la *compétence rédactionnelle*. On va étudier ici que l'étudiant *pass*e d'une logique que je nommerais d'« écrits formalisés évaluatifs », c'est-à-dire une rédaction finale à visée principale de validation des connaissances, qui est celle de la Licence, à une logique d'« écrits à formaliser réflexifs », c'est-à-dire qu'il s'agit d'écrits à visées plurielles, celle du Master.

3.1. L'apprentissage de l'écriture scientifique

La plupart des directeurs disent qu'ils attendent de l'étudiant qu'il rédige son mémoire dans un style rédactionnel scientifique « *ils doivent se conformer à des normes universitaires et s'ils ne s'y conforment pas je leur rappelle* » (D10, 1.213-214). Pour eux, cela signifie que le style rédactionnel doit être un style scientifique « *elle est très littéraire, mais présenter un travail de recherche c'est un peu différent* » (D1.2, 1.42) et que les termes et les concepts employés soient explicités « *vous ne pouvez pas vous contenter de le dire comme ça, il faut justifier* » (D15, 1.258-259). Le respect des normes de présentation est également cité par les directeurs « *[on leur donne] des pistes aussi dans la façon de présenter le document* » (D6, 1.97-98), ainsi que le respect des normes bibliographiques « *[je leur montre] qu'est-ce que c'est qu'une référence bibliographique normée* » (D20, 1.118).

Les directeurs se situent différemment par rapport à l'aide rédactionnelle qu'ils considèrent devoir apporter à l'étudiant. Certains directeurs estiment que l'année de M2 sert au

développement de la compétence rédactionnelle et qu'il s'agit donc d'un apprentissage « *il est encore en phase d'apprentissage* » (D3, 1.290), « *je les encourage vraiment à écrire en même temps qu'ils réfléchissent, qu'ils lisent et à formaliser ça par écrit* » (D2, 1.79-80). À l'inverse, quelques directeurs considèrent que l'étudiant de M2 a déjà acquis la compétence d'écriture scientifique durant ses années antérieures, et n'interviennent donc pas dans la rédaction « *en M2 ils savent rédiger quand même il ne faut pas exagérer* » (D4, 1.371).

Le positionnement du directeur va déterminer son aide rédactionnelle. S'il estime que l'écriture scientifique est une compétence que l'étudiant est censé avoir développé avant son entrée en M2, il n'interviendra pas ou peu sur le texte, et apportera surtout une aide sur le fond. À l'inverse, si cette compétence est jugée par le directeur comme une compétence à acquérir, il va davantage aider l'étudiant à la développer par un travail sur le texte, en lui fournissant des rétroactions à la fois sur le fond et sur la forme. Je reviendrai sur cet élément dans le chapitre 9.

Les directeurs explicitent généralement cette attente d'écriture scientifique lorsque l'étudiant s'en éloigne. Cet éloignement peut résulter de deux choses : soit l'étudiant ne parvient pas à identifier cette attente par lui-même, soit il ne parvient pas à se l'approprier :

« elle [m'] a rendu sa note intermédiaire et donc là, [je] lui [ai] fait un certain nombre de commentaires par e-mail [...] sur le style, le premier point c'était [...] essayer de lui faire comprendre que le style malgré le fait que c'était quelque chose de très personnel [...] elle allait pouvoir remédier à ses problèmes » (D6, 1.165-179).

L'étudiant qui poursuit dans un style rédactionnel inapproprié peut faire émerger un conflit au sein du binôme. Ce conflit peut même aboutir à une rupture définitive entre le directeur et l'étudiant, qui serait initiée par le directeur. Ça a été le cas avec l'une des étudiantes de D17 :

« elle rendait des trucs parfaitement journalistiques [...] et donc je lui ai dit que ce n'était pas des écrits de recherche et elle m'a dit on est là pour se faire plaisir, et on a eu plusieurs interactions vraiment difficiles parce que [...] j'ai essayé de l'aider mais dans l'interaction ça a fini par mal se passer parce qu'elle finissait par dire qu'on était là pour se faire plaisir, le côté épanouissant de la recherche, mais un écrit de recherche je suis désolé ça fait plaisir à un certain niveau, [...] et donc elle a abandonné » (D17, 1.213-224).

La rédaction scientifique est donc une attente des directeurs qui ne semble pas négociable. La rupture ne se réalisera pas au même moment en fonction du positionnement du directeur. Si le directeur considère que la compétence rédactionnelle s'acquiert en M2 et que l'étudiant ne se « conforme » pas à cet apprentissage de l'écriture scientifique, il peut choisir d'interrompre sa direction en cours d'année ou de ne pas poursuivre la direction en Doctorat avec l'étudiant. Si le directeur considère que l'écriture scientifique est une compétence qui

doit être acquise avant l'entrée en M2, il tendra à sélectionner en début d'année des étudiants dont il considère cette compétence comme acquise.

3.2. Les difficultés d'apprentissage de l'écriture scientifique

De nombreux directeurs interrogés font mention dans leurs discours des difficultés rédactionnelles que les étudiants rencontrent à leur entrée en M2. Le style rédactionnel de l'étudiant ne correspond pas aux « codes » de l'écriture scientifique attendus à ce niveau universitaire. Il est jugé souvent « scolaire » (D5, 1.413), « trop familier » (D6, 1.107), « [pas assez] normé » (D6, 1.421-422). Les étudiants sont conscients des attentes institutionnelles en termes d'écriture scientifique, mais le passage à ce type de rédaction est difficile car il s'agit d'un style d'écriture auquel ils ne sont pas accoutumés. Comme ils le précisent eux-mêmes dans leurs discours, ils ressentent souvent le décalage. Ils jugent leur style rédactionnel initial pas assez nuancé, « trop carré » (E3, 1.185), trop engagé, « [pas assez] neutre » (E3, 1.252), trop flou, trop vague, « [pas assez] précis » (E11, 1.162) mais à la fois « [pas assez] argumenté » (E11, 1.256) ou « pas assez creusé » (E13, 1.560).

Les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage de l'écriture scientifique résultent selon les directeurs de deux principaux éléments : Les difficultés se situent d'une part, au niveau de la compétence rédactionnelle « générale » des étudiants, en termes de discours long ou d'organisation du processus rédactionnel : « [certains étudiants] se rendent compte qu'ils ne peuvent pas écrire deux trois pages » (D2, 1.253-254), les étudiants attendent « le dernier moment en pensant que ce n'est pas urgent » (D2, 1.81-82).

D'autre part, les difficultés sont aussi en lien avec la compétence de recherche. Certains étudiants ont ainsi tendance à dissocier la recherche et l'écriture de cette recherche. D4 mentionne à ses étudiants que la recherche et l'écriture de la recherche sont liées « [je leur dis qu'il] n'y a pas d'abord on pense et après on écrit, mais que dans l'écriture on pense » (D11, 1.91-92).

Le directeur D2 encourage ses étudiants à écrire régulièrement pour atténuer les difficultés de l'écriture et acquérir la compétence rédactionnelle scientifique attendue « je leur dis toujours la même chose, écrivez, c'est un peu comme nager on apprend en le faisant, et au début pour écrire un paragraphe on met trois heures et puis dix ans après on écrit quoi pas de problème » (D2, 1.258-260). Pour les directeurs l'apprentissage de l'écriture scientifique résulte d'un entraînement régulier, c'est-à-dire que l'étudiant apprend à écrire en écrivant.

Une marque de *familiarisation* serait que l'étudiant accepte de rendre régulièrement des écrits intermédiaires à son directeur, de manière à alimenter sa réflexion et à développer sa compétence rédactionnelle scientifique.

On peut noter également que contrairement à ce que certains étudiants semblent penser, pouvoir s'exprimer oralement sur un sujet scientifique ne garantit pas l'appropriation de la compétence rédactionnelle, parce que les codes et les normes de l'écriture ne sont pas ceux de l'oral « *souvent à l'oral ils disent des choses très intéressantes et qu'ils sont incapables de [les] traduire dans l'écrit* » (D17, 1.167-168). Ainsi, souvent, la conception que se fait l'étudiant du rôle de l'écriture dans sa réussite doit évoluer. Il doit accepter d'envisager l'écrit non plus comme un élément qui valide son apprentissage, comme c'est le cas en Licence, mais comme un élément moteur de sa réflexion et de sa formation à l'écriture scientifique.

Un élément vient complexifier le difficile passage à une écriture longue, régulière et de norme scientifique : les étudiants perçoivent les rétroactions de leur directeur sur leurs écrits comme une « douleur », qui engendre des comportements de démotivation ou de fuite chez certains d'entre eux « *il y avait au moins trente corrections à la page, moi ça me déprimait complètement* » (E26, 1.244-245). Bien que les rétroactions du directeur soient nécessaires au développement de la compétence rédactionnelle, les étudiants ont tendance à les percevoir davantage comme une sanction que comme une aide à l'apprentissage. Certains étudiants utilisent alors des procédures de compensation. C'est pour éviter les rétroactions de leur directeur, qu'elles considéraient comme paralysantes, que les étudiantes E13 et E5 attendent la fin de l'année pour rendre leurs écrits, au détriment du développement de leur compétence rédactionnelle. Comme pour l'étudiante E26, il s'agit d'une compensation négative de la part de ces deux étudiantes, c'est-à-dire qu'elles ont trouvé un moyen de pallier leur difficulté, mais ce comportement compensatoire se réalise au détriment de leur formation à la recherche *par* la recherche :

« quand tu donnes tout à la fin tu vois c'est plus cool [...] mais si tu as rendu trois pages et que dans les trois pages tu te fais laminer tous les deux mots enfin toutes les deux lignes [...] c'est démoralisant » (E13, 1.251-254).

4. Développer son autonomie : entre indépendance et solitude

L'autonomie est la quatrième compétence relative à la *dimension scientifique* que l'étudiant doit développer. On va étudier dans cette dernière partie que l'étudiant *pass*e d'une logique d'« hétéronomie » (Licence) à une logique d'« autonomie » (Master).

4.1. L'autonomie : une compétence attendue par les directeurs

Je souhaiterais rappeler que j'ai choisi de m'inscrire dans la définition que donne Holec (1979) de « l'autonomie », qu'il définit « comme la capacité à prendre en charge le déroulement de son parcours de formation en apprenant à faire des choix, à se connaître comme apprenant et en évoluant progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant, à un état d'indépendance ». Pour Holec, l'autonomie est une « capacité ». C'est la mise en œuvre de cette capacité qui m'intéresse. Je l'envisagerai ici comme une compétence car je m'intéresse principalement à la mise en œuvre de l'autonomie de l'étudiant dans la construction de son travail de recherche.

Les trois caractéristiques de l'autonomie décrites par Holec se retrouvent dans le discours des directeurs. Les directeurs de mémoire s'attendent en effet à ce que l'étudiant soit capable de faire des choix « *c'est ça être autonome, on ne revient pas jusqu'à trente-six fois sur le même truc non, on passe à autre chose* » (D13, 1.263-264). Ils s'attendent également à ce que l'étudiant soit capable de réagir avec efficacité à une situation qu'il n'aurait pas préalablement envisagée, c'est-à-dire gérer la procédure de travail « *c'est ça être autonome [...] je suis en retard [sur le planning] qu'est ce que je fais, ben je travaille plus* » (D13, 1.251-252). Ils s'attendent enfin à ce que l'étudiant évolue vers une certaine indépendance vis-à-vis de son directeur de mémoire en le sollicitant pour des difficultés qu'il ne peut résoudre seul « *être autonome [...] ce n'est pas téléphoner toutes les semaines [à son directeur] en disant je n'ai pas trouvé ce bouquin* » (D13, 1.256-258).

Certains directeurs considèrent que l'autonomie est un pré-requis à l'entrée en M2 « *il faut que le client⁴⁰ soit autonome* » (D16, 1.256). D16 apporte son aide à l'étudiant à la condition qu'il soit suffisamment autonome pour s'investir dans sa recherche « *Master 2 c'est l'année où on doit faire la preuve de sa capacité à être autonome* » (D16, 1.253-254).

D'autres directeurs envisagent l'autonomie comme l'un des objectifs de la formation du Master et estiment que l'étudiant qui entre en Master 2 n'est pas entièrement autonome. Ils considèrent qu'il s'agit d'un « *processus [qui] s'acquiert peu à peu* » (D18, 1.243), un processus qui prend du temps. L'étudiant est envisagé comme un apprenti-chercheur qui se situe dans une phase d'apprentissage « *on ne peut pas demander à un étudiant en Master 2 d'être autonome comme un chercheur* » (D9, 1.403-404). Pour le directeur D2, l'étudiant de

⁴⁰ On peut noter que D16 utilise un terme fort pour désigner l'étudiant : « *client* ».

M2 ne possède pas encore toutes les armes pour se « débrouiller » par lui-même et se former seul à la recherche par la recherche « *avant on les laissait je trouve que c'est une très mauvaise solution, on les laissait se débrouiller un peu pour faire leur mémoire surtout en maîtrise on les voyait assez peu souvent et donc ce n'est pas du tout formateur* » (D2, 1.241-243). Ces directeurs perçoivent alors leur rôle comme « *un rôle de médiateur autonome* » (D4, 1.402-403), « *des filets pour les soutenir* » (D4, 1.405).

Quelques directeurs explicitent leur attente d'autonomie, acquise ou à acquérir, « *je leur dis que le travail dans lequel ils s'engagent c'est un travail qui nécessitera énormément de temps et d'investissement individuel et donc il faut vraiment qu'ils aient envie de travailler dans cette direction* » (D5, 1.496-498). Mais la plupart du temps cette clause reste implicite car les directeurs la considèrent comme un « allant de soi » : « *[il y a] un contrat implicite [entre l'étudiant et le directeur] qui consiste en ce que l'étudiant qui s'est engagé dans une voie de Master 2, sait de quoi il retourne, sait la quantité de travail que ça représente* » (D21, 1.177-180). Cet implicite n'est cependant pas découvert par certains étudiants, qui ne possèdent pas les repères pour auto-évaluer leur degré d'investissement par rapport aux attentes de leur directeur. On observe alors de la part des étudiants la mise en place de stratégies. Ainsi, E23, étudiant en formation initiale cherche à décoder, à travers le comportement de son directeur, des indices qui lui permettraient de percevoir ses attentes en termes d'investissement :

« je ne sais pas si je fournis assez de travail justement par rapport à ce qu'il me demande et c'est peut-être là aussi ce qui amène à ce qu'il ne s'investisse pas plus que ça vis-à-vis de mon mémoire, peut-être qu'il sent que je travaille pas assez pour lui » (E23, 1.296-298).

On peut noter que l'étudiant E23 est conscient du lien entre son propre investissement dans sa recherche et l'investissement de son directeur, mais il ne parvient pas à auto-évaluer le degré d'investissement attendu par son directeur. L'étudiante en formation continue E9 a choisi, quant à elle, de solliciter une explicitation de cette attente à son directeur en début d'année « *je lui disais je ne sais pas si vous avez une grande exigence d'autonomie* » (E9, 1.475).

On peut remarquer que les étudiants sont tout à fait conscients que l'autonomie est une compétence qui va jouer dans leur réussite, mais elle est souvent ressentie par les étudiants comme une absence d'aide.

4.2. L'autonomie : la solitude ressentie par les étudiants

L'autonomie attendue en Master n'est pas perçue par les étudiants comme une nouvelle compétence mais comme une situation d'isolement et de solitude. Neuf étudiants mentionnent qu'ils « souffrent » de ce que Leduc (1990) nomme « l'isolement social », et qui peut impliquer ici le manque de contacts soit avec leurs pairs, soit avec leur directeur de mémoire et le laboratoire. Cet élément revient fréquemment dans les discours « *ce n'est pas facile quand on est tout seul* » (E2.2, 1.107), « *on s'est retrouvé complètement isolé* » (E12, 1.50-51), « *je ne connais personne* » (E15, 1.370), « *chacun est dans son coin* » (E27, 1.82-83), « *je me sens pas mal isolée [...] j'ai du mal à travailler seule* » (E24, 1.52-53). E8, qui a expérimenté la recherche en sciences dures (il possède déjà un titre de docteur), tire des conclusions par rapport au métier de chercheur en sciences humaines « *je trouve la recherche en sciences humaines très solitaire* » (E8, 1.97-98).

Les étudiants semblent également souffrir de ce que l'on pourrait nommer un « isolement intellectuel », parce qu'ils ont le sentiment de ne pas pouvoir échanger sur leur sujet de recherche avec leurs pairs, compte tenu de l'éloignement scientifique entre leurs sujets « *je me suis sentie un petit peu isolée dans mon travail* » (E9, 1.63-64), « *je ne [peux] pas parler de mon mémoire avec tout le monde [...] tu es obligée d'en parler limite avec toi-même, tu es obligée de te faire ton petit discours avec ton ordinateur* » (E22, 1.316-320), « *je ressens un peu une solitude sur mon sujet* » (E8, 1.224-225). Ce sont principalement les étudiants en formation initiale qui déclarent souffrir de cet isolement intellectuel. Ils ne semblent pas percevoir que la formation à la recherche *par* la recherche se réalise aussi par l'interaction avec les pairs, et qu'il est possible de tirer profit de ces interactions même s'il s'agit de sujets de recherche différents. Les étudiants en formation continue tendent, en revanche, à percevoir qu'il est constructif d'interagir avec ses pairs malgré des sujets éloignés, ce qui constitue une marque de *familiarisation*. Ils souhaiteraient, par exemple, pouvoir profiter davantage de séminaires méthodologiques pour multiplier les interactions entre pairs et alimenter leur réflexion « *je pense que je travaillerais beaucoup mieux s'il y avait dans le groupe quatre cinq personnes qui [...] m'apportaient des éclairages différents* » (E9, 1.702-704). En effet, la dimension collective intervient aussi comme une co-formation, telle que le mentionne Clénet (2006) : « les échanges entre apprenants sont source de reconnaissance, de prises de conscience et d'entraide. Ces relations, installées dans le dialogue et l'intersubjectivité, favorisent la co-formation » (Clénet, 2006, p.125). L'une des fonctions des séminaires

méthodologiques est alors de favoriser l'interaction, la réflexion commune et permettre ainsi à l'étudiant de développer ses compétences scientifiques.

Pour pallier à l'isolement social et intellectuel, certains étudiants imaginent d'autres solutions compensatoires. Cependant, les solutions envisagées, et données dans les entretiens, ne sont pas toujours réalisables car elles ne dépendent pas uniquement de l'étudiant, mais plutôt de l'offre de formation proposée par le laboratoire. E15 aspire, par exemple, à une cohésion au sein de son groupe de masterants, comme un moyen d'accroître sa motivation « *[cette année] je ne connais personne* » (E15, 1.370), « *en [M1] j'étais dans un groupe homogène vingt-cinq puis avec une vie de groupe avec des hauts et des bas mais c'est une promo on sent [que] c'est la promo machin on la reconnaît* » (E15, 1.383-385). D'autres envisageraient une plus grande intégration au sein du laboratoire de recherche de leur directeur, pour favoriser le travail en équipe « *j'aimerais pouvoir participer et être présente de façon à faire un peu partie de l'équipe* » (E2.2, 1.105), « *je serais d'avis que [...] les personnes qui sont dirigées sous (sic) un même directeur travaillent en collaboration ensemble* » (E12, 1.295-297). Cette attente d'intégration au sein d'une équipe de recherche viserait d'une part, à développer leur motivation « *c'est pour être aussi un peu stimulé dans son travail* » (E2.2, 1.107-108), « *c'est le truc qui me dynamiserait* » (E12, 1.299), et d'autre part à enrichir leur réflexion par « *des points de vue, des méthodes* », « *s'enrich[ir] des enseignants et peut-être d'autres étudiants* » (E12, 1.50), « *[instaurer] un vrai débat théorique* » (E27, 1.82).

II. Accompagner l'apprenti-chercheur dans sa formation à la recherche par la recherche : les différentes postures de direction

À partir du discours des directeurs, on peut catégoriser deux principales postures de direction de mémoire dans l'accompagnement de l'apprenti-chercheur dans sa formation à la recherche *par la recherche* : la posture de *conduite* et la posture d'*accompagnement*. Dans la posture d'*accompagnement* on peut de plus distinguer ce que je nomme la posture d'*accompagnement-conseil* et la posture d'*accompagnement-suivi*.

Comme je vais l'étudier dans cette partie, les deux postures sont en interaction. Le directeur fait varier sa posture en fonction de l'étudiant, en fonction du stade d'avancement de sa recherche. Il le fait également en fonction de l'objectif qu'il vise, selon qu'il cherchera à amener l'étudiant à une réflexion ou l'informer des attentes de l'institution validante, par

exemple. Ainsi, dans certains cas, ou à certains moments, le directeur va privilégier la posture de *conduite*, dans d'autres cas, il se positionnera davantage dans une posture d'*accompagnement* (*accompagnement-conseil* ou *accompagnement-suivi*).

1. La posture de *conduite* : « être devant » sur le chemin de la formation à la recherche *par la recherche*

Si on utilise la métaphore du chemin, le directeur de mémoire, quand il adopte une posture de *conduite*, se situe « devant » l'étudiant sur ce que l'on peut envisager comme le chemin de la formation à la recherche *par la recherche*.

Pour expliquer la posture de *conduite*, on va s'appuyer sur la définition que donne Paul (2004) du verbe « conduire » :

[Conduire c'est] mener (qqn) quelque part en étant à la tête du mouvement (faire adopter une certaine conduite). Dans ses sens dérivés, il inclut l'idée de *manœuvrer*, de *transmettre*. Il prend (avec *commander*, *diriger*, *gouverner*) l'idée de faire agir en étant à la tête. Sur un plan abstrait, il décrit l'idée d'amener quelqu'un à être dans telle situation (reprise par *pousser*, *entraîner*, *inciter*) et celle de faire progresser. (Paul, 2004, p.69)

Paul ajoute que ce verbe renferme trois idées :

- [L'] idée d'accompagnement (*com-ducere* : faire aller *avec* soi)
- [l'] idée de mise en mouvement (faire aller vers), ou de direction au double sens du terme, comme autorité et comme orientation (voie à suivre)
- [et l'] idée d'influence, d'incitation ou d'autorité exercée sur la conduite de cette direction (mener avec soi en étant à la tête du mouvement). (Paul, 2004, p.70)

En prenant appui sur la définition de Paul (2004), on peut voir que celui qui *conduit* montre le chemin pour amener la personne là où il souhaite qu'elle aille. Certains directeurs adoptent principalement cette posture de *conduite* dans leur pratique, d'autres l'utilisent de manière ponctuelle en fonction de l'étudiant ou en fonction de l'état d'avancement de ses travaux. Dans la direction de mémoire, cette posture se centre sur l'objectif : elle veut permettre d'amener l'étudiant vers la construction d'un travail de recherche qui puisse répondre aux exigences de l'institution validante. Pour cela, le directeur utilise principalement les rétroactions écrites et orales. On peut noter que dans cette posture l'étudiant est placé en situation d'hétéronomie, c'est-à-dire dans une certaine dépendance vis-à-vis de son directeur.

Les directeurs qui se placent dans cette posture de *conduite* valident (ou non) le travail de l'étudiant avec un « regard académique » (D12, 1.230). Les remarques du directeur sont de l'ordre de la prescription « *je leur dis [...] de ne pas poser des questions frontales pour leurs entretiens* » (D5, 1.61-62), « *je dis non ça ça ne va pas passer* » (D1, 1.133), « *cette question-*

là est délicate, il faut la mettre à la fin » (D1, 1.133-134). D20 par exemple, interroge l'étudiant sur ses lectures et tend à apporter ses « corrections » « *tous les quinze jours je le voyais pour voir comment progressait son cadrage théorique, qu'est-ce qu'il avait lu, qu'est-ce qu'il avait compris, et comment il avait formulé ça* » (D20, 1.310-313).

Cette posture ne favorise pas le développement de l'autonomie chez l'étudiant, et en l'adoptant le directeur de mémoire adopte une posture qui se situe dans la continuité de ce que l'étudiant a pu expérimenter dans son parcours universitaire antérieur.

Les étudiants en formation initiale et ceux en formation continue envisagent différemment la posture de *conduite*. Les étudiants en formation initiale sont souvent en attente de cette posture. Ils sont accoutumés aux types de rétroaction qui y correspondent. Ils mentionnent d'ailleurs, dans des termes très académiques, les rétroactions prescriptives qu'ils ont ou qu'ils souhaiteraient avoir de leur directeur « *j'aimerais [...] qu'il y ait plus de "ça, ça ne va pas", ou "là il faudrait mettre ça"* » (E6, 1.81-82), « *j'attends [...] qu'il vienne avec une petite fiche polycopiée sur laquelle il indiquerait une idée de plan par exemple* » (E24, 1. 139-141), « *il corrige mon guide* » (E25, 1.69), « *il m'oblige à mettre mes [...] notes de bas de page* » (E26, 1.196-198), « *il m'a donné des conseils [...] "il faut faire ceci, il faut faire cela"* » (E11, 1.81-82). Ainsi, l'étudiant E11 ne fait d'ailleurs pas la différence entre la prescription et le conseil. Les étudiants qui sont en attente de cette posture se situent eux aussi dans l'hétéronomie, ils sont encore relativement dépendants de leur directeur.

A l'inverse, on peut relever que les étudiants en formation continue ne sont pas en attente de prescription, de validation ou de correction de la part de leur directeur. Ils se situent, plus que les étudiants en formation initiale, dans une certaine indépendance vis-à-vis de leur directeur de mémoire. Ils sont plus autonomes et considèrent plutôt leur directeur comme une personne ressource que comme un évaluateur « *elle ne va pas tout mâcher ça c'est clair, elle ne va pas faire le travail à notre place [...] [j'aime bien ce système-là] parce que je n'ai pas l'impression de m'enfermer dans des certitudes* » (E16, 1.151-178). On peut noter d'ailleurs que le vocabulaire qu'ils emploient correspond au vocabulaire utilisé par les directeurs : « *recentrer* » (E4, 1.222), « *critiquer* » (E4, 1.360), « *construire* » (E3, 1.94), « *aiguiller* » (E3, 1.95).

Pour résumer, dans la posture de *conduite*, le directeur se situe « devant » l'étudiant pour lui montrer le chemin à prendre, par ses rétroactions. Cette posture vise principalement à

imposer et à rappeler les exigences de l'institution validante, avec l'objectif que l'étudiant valide son mémoire. Cette posture place l'étudiant dans une position d'hétéronomie. Les étudiants en formation initiale, habitués à cette posture puisqu'il s'agit de celle de l'enseignant telle qu'ils ont pu l'expérimenter en Licence, y sont assez favorables. Il s'agit d'une posture assez « rassurante » pour ces étudiants. Les étudiants en formation continue l'envisagent quant à eux plutôt comme une imposition qui tend à restreindre leur liberté d'action.

2. La posture d'accompagnement

Les directeurs qui adoptent une posture d'accompagnement oscillent entre l'*accompagnement-conseil* et l'*accompagnement-suivi*. En reprenant la métaphore du chemin, le directeur de mémoire qui s'oriente vers la posture d'*accompagnement-conseil* se situe plutôt « à côté » de l'étudiant sur le chemin de la formation à la recherche *par* la recherche. Lorsqu'il s'oriente vers une posture d'*accompagnement-suivi*, il se situe davantage en retrait, c'est-à-dire « derrière » l'étudiant.

2.1. Orientation vers une posture d'*accompagnement-conseil* : « être à côté »

Pour expliquer ce que j'entends ici par le *conseil*, je vais m'appuyer sur les travaux de Gremmo (2003). Dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, l'auteure a travaillé sur le rôle du conseiller dans l'entretien-conseil. Je vais relever certains aspects du rôle du conseiller abordés par l'auteure, que j'utiliserai pour expliquer le *conseil* que je postule.

- Une première dimension que l'on retiendra ici porte sur l'utilisation de l'interaction par le conseiller dans le but de faire évoluer les représentations de l'apprenant : « l'entretien-conseil repose sur l'hypothèse que c'est par la discussion que l'apprenant va pouvoir faire évoluer ses représentations et augmenter ses ressources méthodologiques » (Gremmo, 2003, p.160). Le rôle du conseiller dans l'interaction de conseil est de « reformuler le discours de l'apprenant en d'autres termes, le comparer à son propre discours, le compléter, donner son avis (que l'apprenant pourra discuter), formuler des suggestions (que l'apprenant pourra accepter ou rejeter) » (Gremmo, 2003, p.164).

- Une deuxième dimension du rôle du conseiller que l'on retiendra, est que le conseiller n'impose pas, ne décide pas à la place de l'apprenant, par contre il « détaille les critères qui permettent à l'apprenant de prendre par lui-même la décision » (Gremmo, 2003, p.164).

- Enfin, une troisième dimension porte sur le fait que le conseiller s'adapte à l'apprenant, en fonction de ses caractéristiques et de son avancement dans son apprentissage « le conseiller agit en réaction à l'activité de l'apprenant, et il n'a au mieux qu'un contrôle partiel des événements. Son degré de participation dépend ainsi des caractéristiques de chaque apprenant, et la cohérence de son travail se situe en liaison avec le cheminement d'apprentissage de ce dernier » (Gremmo, 2003, p.158).

Ces éléments permettent d'éclairer la situation de direction de mémoire : le directeur qui se place dans une posture d'*accompagnement-conseil* fait évoluer, par le biais de l'interaction, sans imposition, les représentations de l'étudiant sur la construction d'un travail de recherche. Il adapte, par ailleurs, son discours en fonction des caractéristiques de l'étudiant et en fonction de son avancement dans son apprentissage. L'étudiant est placé ici dans une situation de semi-autonomie. Par le biais de cette posture, le directeur de mémoire aide l'étudiant à développer son autonomie en lui laissant la possibilité de la mettre en œuvre (Gremmo, 2008).

Le directeur de mémoire qui tend vers une posture d'*accompagnement-conseil* apporte son aide à l'étudiant en l'amenant à réfléchir sur son action de manière à ce qu'il puisse trouver une solution à ses difficultés :

« [je les aide à se distancer de leur sujet] pas simplement [avec] des ordres moraux, mais du type lisez ça, ça, et faites-le, écrivez même brièvement en quelques lignes et de façon brouillon comment vous voyez les choses et regardez comment d'autres acteurs dans d'autres positions voient les choses et comparez etc., pour les amener à dialoguer avec eux-mêmes quelque part oui oui et à écrire mais aussi à se distancer d'eux-mêmes » (D15, 1.114-118).

Le directeur considère que dans la formation à la recherche *par* la recherche, les difficultés de l'étudiant ne peuvent être anticipées puisqu'elles dépendent de l'étudiant lui-même, de sa recherche et de son terrain « l'étudiant est en train d'apprendre en faisant, donc ce n'est pas possible de lui dire avant "fais comme ci, comme ça" » (D16, 1.351-352). Il réagit à l'orientation que l'étudiant choisit de prendre, il s'adapte à ses choix, pour l'aider à aller là où il veut aller :

« quand c'est un entretien qui porte plus [...] sur les questions, les hypothèses, les façons de les traiter, je pense que l'étudiant parle au départ, je lui demande en gros ce qu'il veut faire et là, après, je lui demande des précisions et des explications complémentaires » (D2, 1.146-147).

Dans ce type d'interaction, le directeur conseille sans imposer, il aide à la décision (Gremmo, 2008), mais c'est à l'étudiant de faire ses choix. Libre à lui de ne pas suivre les propositions de son directeur qu'il jugerait par exemple peu pertinentes pour sa recherche « *si je fais des propositions qui ne leur paraissent pas pertinentes, c'est à eux à ne pas les mettre en œuvre* » (D17, 1.190-192).

Le directeur qui se situe davantage vers la posture d'*accompagnement-conseil* se situe donc « à côté » de l'étudiant sur le chemin. Il le laisse faire ses choix et en prendre la responsabilité. Il utilise pour cela principalement l'interaction. Cette posture vise le développement des compétences relatives au métier de chercheur. Il s'agit d'une posture plutôt déstabilisante pour les étudiants en formation initiale, qui les place en situation de semi-autonomie. À l'inverse les étudiants en formation continue sont plus demandeurs de ce type de posture.

2.2. Orientation vers une posture d'*accompagnement-suivi* : « être derrière »

Le directeur qui adopte une posture d'*accompagnement-suivi* place l'étudiant dans une situation d'autonomie plus ou moins totale.

Germain et Gremillet (2000) envisagent la posture de « suivi » de la manière suivante : « le fait d'adopter ce terme de suivi trahit un type de positionnement du « suiveur » qui n'interviendra qu'après coup, à la demande, quitte à laisser son étudiant expérimenter à ses dépens, emprunter des chemins de traverse » (Germain & Gremillet, 2000, p.42).

Le directeur qui se place dans une posture d'*accompagnement-suivi* laisse l'étudiant explorer par lui-même, il le laisse expérimenter sa recherche. Il attend de l'étudiant une certaine autonomie, voire indépendance, dans sa recherche. L'étudiant reste maître de sa recherche, et son directeur le suit dans le chemin pour « l'aider à aller dans la direction qu'il a choisie » (D5, l.390-391), « je les laisse vraiment conduire, moi je me considère comme une personne ressource, [...] avec lequel on vient échanger des idées qui vient effectivement mettre à disposition un certain nombre d'outils, trouver des personnes ressources et cætera » (D3, l.197-190). Il peut même, lorsqu'il ne parvient pas à comprendre le chemin emprunté par l'étudiant, s'effacer pour le laisser expérimenter « je lui ai un peu fichu la paix parce que je voyais que je ne comprenais pas bien où il voulait en venir » (D4, l.314-315).

Les directeurs qui s'orientent vers la posture d'*accompagnement-suivi* utilisent principalement des outils tels que la confrontation avec des ressources extérieures au binôme : la confrontation avec d'autres personnes, la confrontation avec les auteurs, et la confrontation avec le terrain. Pour D4 il est plus formateur pour l'étudiant qu'il prenne lui-même conscience de ses erreurs *via* l'apport d'autres personnes. Cette directrice par exemple, laisse l'étudiant décoder et comprendre les implicites et les sous-entendus de son discours :

« [j'ai] un doctorant [...] je m'en doutais, mais je pensais qu'il était un peu engagé dans un quelque chose qui était un peu un cul de sac je lui ai laissé entendre, mais bon après c'est sa décision et suite à [l']invitation [d'un conférencier en séminaire] il m'a dit effectivement il faut que je réorganise ma problématique » (D4, 1.238-240).

Ils ne mentionnent pas à l'étudiant les éléments de son travail qui font défaut, mais ils le laissent plutôt les découvrir par lui-même par le biais de ses lectures « *la prise de distance ne peut se faire qu'à partir d'autres lectures* » (D12, 1.69), « *c'est au travers de ses lectures qu'il va véritablement pouvoir construire son hypothèse de travail* » (D6, 1.518-519).

Ils amènent l'étudiant à se confronter avec son terrain d'étude, pour qu'il découvre de lui-même les éléments de son travail qui font défaut ou pour qu'il développe sa réflexion « *il faut aller sur le terrain pour problématiser c'est-à-dire il faut saisir la réalité telle qu'elle est pour bien poser l'objet, et ça bien poser l'objet ça ne se fait pas uniquement en lisant des ouvrages* » (D19, 1.111-113).

On observe que l'orientation vers une posture d'*accompagnement-suivi* est extrêmement déstabilisante pour les étudiants, surtout pour ceux en formation initiale. Ils ne perçoivent pas les sous-entendus dans le discours de leur directeur. Ils tendent davantage à interpréter cette posture d'*accompagnement-suivi* comme une absence d'aide plutôt que comme faisant partie intégrante de leur formation à la recherche *par* la recherche. La posture d'*accompagnement-suivi* peut se révéler par ailleurs très déstabilisante pour l'étudiant dans la mesure où le directeur ne l'oriente pas vers ce qui pose problème, et c'est à l'étudiant de trouver ce qui fait problème et d'y apporter une solution.

Les étudiants en formation continue semblent partagés sur cette posture de l'accompagnement. Certains interprètent l'*accompagnement-suivi* comme une posture qui laisse l'étudiant « *patauger* » (E14, 1.133) « *dans leur jus* » (E8, 1.261). Elle est de ce fait non formative, et ils l'envisagent plutôt comme « *une perte de temps* » (E15, 1.340). D'autres semblent apprécier ce type d'aide « *à la demande* » qui « *pousse à être beaucoup plus rigoureux* » (E9, 1.418-419), à « *moins survoler [les auteurs]* » (E9, 1.420) et à « *approfondir les concepts* » (E23, 1.169). Cette posture nécessite une certaine compétence d'autonomie déjà acquise par l'étudiant.

Comme la posture d'*accompagnement-conseil*, cette posture vise aussi la professionnalisation au métier de chercheur. Le directeur laisse l'étudiant développer ses compétences en le laissant se confronter à des experts, aux auteurs et à son terrain, c'est-à-dire à des ressources extérieures au binôme.

3. Des postures liées à la conception que se fait le directeur de la finalité du Master

Les postures de direction dépendent de la conception que va se faire le directeur de la finalité du diplôme de Master.

Certains directeurs estiment que certaines compétences relatives à la *dimension scientifique* relèvent d'un pré-requis. Le développement de ces compétences est considéré par les directeurs comme l'une des finalités de l'année de M1 : « *il arrive que des étudiants [...] n'[aient] pas les compétences requises [en M2]* » (D2, 1.192-193). Certains directeurs considèrent que l'acceptation d'une direction les engage à mener l'étudiant jusqu'à la soutenance de son travail de recherche. Ils attendent alors de l'étudiant qu'il possède des compétences scientifiques avérées avant son entrée en M2. De cette manière, ils s'assurent de mener l'étudiant à la soutenance sans avoir à se substituer à lui dans la construction de sa recherche. Le directeur D20 souligne, par exemple, qu'il escompte que ses étudiants possèdent des compétences scientifiques suffisantes à leur entrée en M2, pour que son investissement, *via* l'aide qu'il va leur apporter, soit rentabilisé. Il envisage cette rentabilité en termes de fierté qu'il pourra retirer de ses étudiants, des productions écrites qu'il pourra cosigner et par une insertion professionnelle aboutie, c'est-à-dire sur des critères de « valorisation de la recherche ». Si ce « retour sur investissement » n'est pas « pronostiqué » par D20, il considère qu'accepter la direction de l'étudiant est une perte de temps, car celui-ci risque de ne pas mener son mémoire à terme ou de ne pas obtenir une évaluation qui lui permette de poursuivre en Doctorat. Dans ce cas, D20 choisit de ne pas diriger l'étudiant. L'expression « retour sur investissement » que j'emploie ici marque bien le retour en terme économique attendu par le directeur *via* son attente de copublications. Le terme « pronostic », renvoie également à l'idée de rentabilité mais aussi à l'attente d'une satisfaction (fierté, insertion professionnelle aboutie). On peut noter que D20 sélectionne ses étudiants en fonction de leurs compétences car il considère que l'insertion professionnelle de l'étudiant fait partie intégrante du rôle du directeur. Pour lui, son rôle ne s'arrête donc pas à la soutenance du masterant, et se projette au-delà même du Doctorat. La sélection qu'il fait à l'entrée en Master 2 lui assure qu'il parviendra à remplir ce rôle :

« si avant même de commencer le DEA, je me dis tu vas devoir le porter à bout de bras, et puis il ne va pas forcément finir, et s'il finit le DEA il ne va pas être terrible, on ne va pas pouvoir faire de publications, et en plus tu risques de ne pas être très très fier de cet étudiant, parce que c'est aussi un petit peu un engagement, en tout cas pour moi de prendre un étudiant en Master 2 recherche c'est qu'on commence déjà à réfléchir où est-ce qu'on pourrait le caser ensuite, est-ce qu'il a un profil pour être maître de conférences, ingénieur d'étude dans un organisme de recherche quelque chose comme ça, on le sent un peu [...] donc si d'emblée j'ai l'impression que bon ça ne va pas le faire, je n'ai pas envie de perdre mon temps » (D20, 1.230-238).

Pour d'autres directeurs, les compétences scientifiques s'acquièrent tout au long de l'année du M2. Cinq directeurs disent que leurs exigences scientifiques évoluent crescendo entre le M1 et le M2. Les compétences scientifiques sont alors considérées ici comme faisant l'objet d'un apprentissage tout au long de l'année de M2. La directrice D4 mentionne, par exemple, que durant l'année de M2, l'étudiant doit apprendre à problématiser scientifiquement, et passer de la construction d'une problématique « *un peu bricolée* » (D4, 1.406) en M1 à la construction d'une « *véritable* » (D4, 1.405) problématisation en M2.

En fonction de la conception que se font les directeurs des compétences relatives à la *dimension scientifique*, pré-requis ou apprentissage, ils tendent à envisager différemment la finalité du Master : pour les premiers, le *passage* au statut d'apprenti-chercheur se fera plutôt durant l'année de M1, pour les seconds, il se réalisera surtout en M2. Pour l'année de M2, dans le premier cas, sur l'axe de la « formation à la recherche *par* la recherche », les directeurs se situeront davantage vers le pôle « formation à la recherche ». L'accent sera plutôt mis sur le respect des exigences de l'institution validante, de manière à ce que l'étudiant obtienne une note à son mémoire qui puisse lui permettre de postuler à une allocation de recherche, par exemple. Dans cette conception, on peut remarquer que les compétences scientifiques de l'étudiant constituent un critère de sélection. On peut noter également que les directeurs qui envisagent ces compétences comme acquises n'apportent pas ou peu leur aide à l'étudiant dans le développement de ses compétences. Dans le second cas, les directeurs se situeront plus vers le pôle « formation *par* la recherche ». Ils porteront davantage leur attention sur le développement des compétences scientifiques de l'étudiant. Elles ne constituent pas ici un critère de sélection à l'entrée en M2, puisqu'il s'agit de compétences qui vont faire l'objet d'un apprentissage tout au long de l'année de M2. Dans ce deuxième cas, le directeur tend à apporter son aide à l'étudiant dans le développement de ces compétences relatives à la dimension scientifique. Le processus de *familiarisation* de l'étudiant est alors facilité par l'aide que le directeur lui apporte.

III. Discussion : la notion de *passage* dans la *dimension scientifique*

Le *passage* du statut d'étudiant (Licence) au statut d'*apprenti-chercheur* (Master) résulte d'un apprentissage de la part de l'étudiant. Il s'agit d'un processus qui prend du temps et qui est difficile, surtout pour les étudiants en formation initiale. A son entrée en Master, l'étudiant se trouve en effet *déstabilisé* par les quatre principales compétences qu'il doit développer : la

compétence de recherche bibliographique, la compétence de recherche, la compétence rédactionnelle et l'autonomie (cf. figure 6).

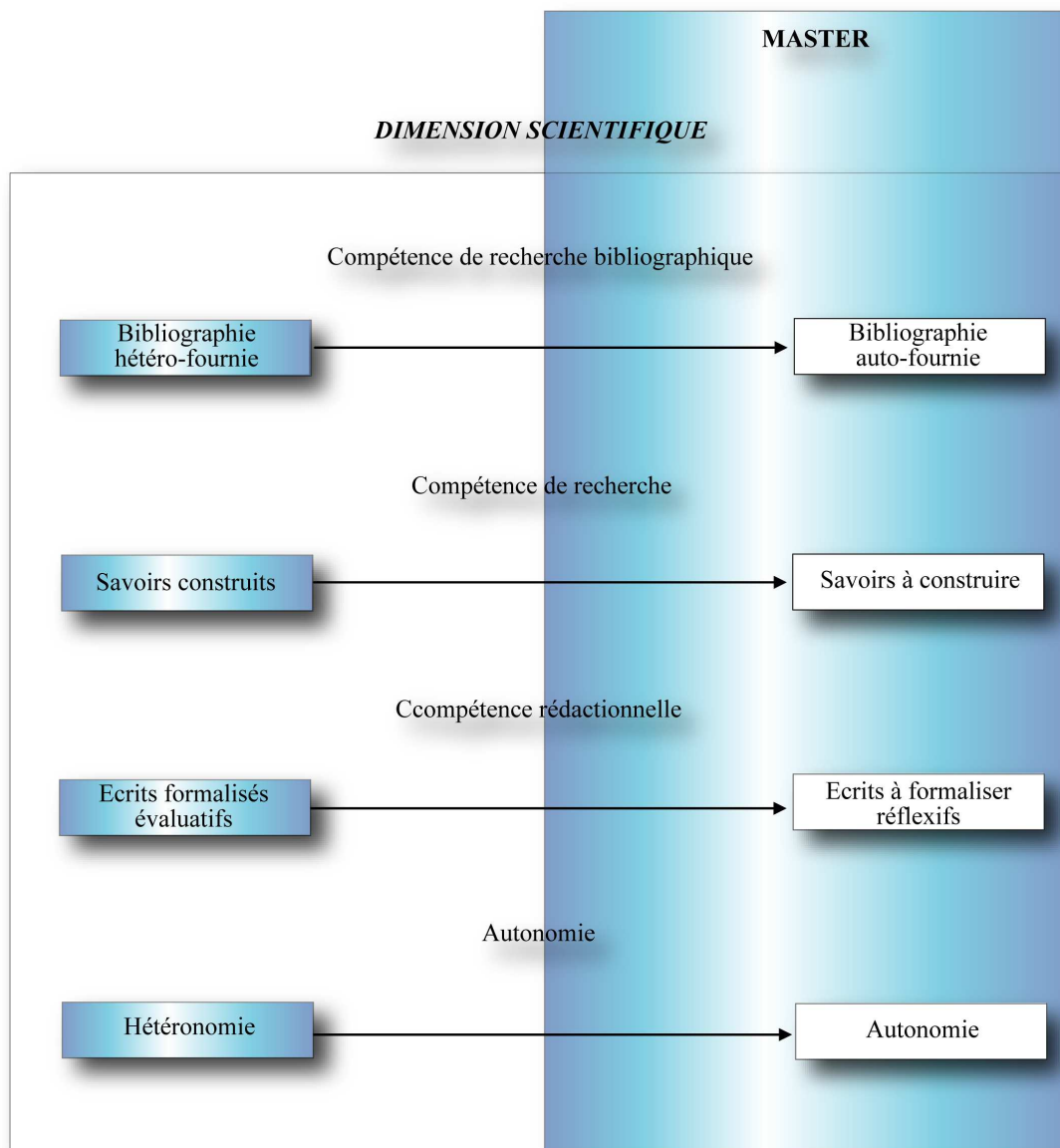


Figure 6. Le passage dans la dimension scientifique

Si le rôle de l'étudiant évolue dans ce passage, on observe que celui du directeur évolue également. J'ai pu relever deux principales postures de direction de mémoire : la posture de conduite et la posture d'accompagnement (accompagnement-conseil et accompagnement-suivi). (cf. tableau 24).

	POSTURE DE CONDUITE	POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT	
		ACCOMPAGNEMENT-CONSEIL	ACCOMPAGNEMENT-SUIVI
Degré d'autonomie de l'étudiant	Hétéronomie	Semi-autonomie	Autonomie
Outils principalement utilisés	Les rétroactions	L'interaction	La confrontation, extérieure au directeur
Objectif prioritaire	La validation du mémoire	Le développement des compétences	Le développement des compétences
Positionnement du directeur	« Devant » l'étudiant	« A côté »	« Derrière »
Réaction des étudiants en FI	En attente de cette posture	Déstabilisation	Non comprise, perçue comme une absence d'aide
Réaction des étudiants en FC	Déstabilisation, perçue comme une imposition	En attente de cette posture	En attente de cette posture ou considérée comme une perte de temps

Tableau 24. Les postures de direction de mémoire.

Je vais reprendre ici les caractéristiques du *passage* que j'ai évoqué dans le chapitre 6 pour caractériser le *passage* au niveau de la *dimension scientifique*. L'évolution du *statut d'étudiant* au statut d'apprenti-chercheur renvoie en quelque sorte à une « mort symbolique » de l'étudiant au profit de l'*apprenti-chercheur*. Les compétences relatives à la *dimension scientifique* qu'il a pu développer en Licence ne lui servent plus ou peu. Il doit en développer de nouvelles. C'est l'institution universitaire qui impose cette évolution des compétences à développer. L'étudiant n'a donc pas le choix : il doit s'y adapter ou il risque de rester en *marge*, ce qui se traduirait par un échec ou un abandon. Cette évolution vers le statut d'*apprenti-chercheur* prend du temps et nécessite un apprentissage long et souvent périlleux. Comme tout apprentissage, l'étudiant rencontre de nombreuses difficultés.

Au moment de la phase de *déstabilisation*, la première difficulté à laquelle l'étudiant se trouve confronté porte sur la découverte du *contrat d'accompagnement*. Son rôle et le rôle de son directeur qui ont trait à la *dimension scientifique* ont évolué. Il doit faire évoluer sa représentation du travail autonome, et apprendre à travailler en autonomie. Il doit être capable de mobiliser des ressources extérieures au binôme, et de s'auto-évaluer dans son travail. Il doit aussi faire évoluer ses représentations liées à l'écriture, qui n'a plus seulement fonction de certification, mais a aussi une visée formative. La critique du directeur devient constructive et formative, la lecture des ouvrages ne sert plus uniquement à comprendre, mais aussi à développer son analyse critique. Certains aspects de son nouveau rôle ne sont pas explicités car ils sont considérés par l'institution et par le directeur comme des « allants de soi ». Dans

ce cas, c'est à l'étudiant de les identifier. Comme on l'a vu, certains passent par la demande d'une explicitation auprès de leur directeur, de leurs pairs ou d'autres personnes ressources. D'autres étudiants essaient de décoder les implicites dans le discours de leur directeur. D'autres encore tentent de cerner les attentes via la lecture des travaux de leur directeur. La découverte du rôle scientifique de chacun se réalise par des moyens que l'étudiant trouve au sein de son binôme (son directeur) ou à l'extérieur de son binôme (pairs, personnes ressources). Au sein du binôme, cette découverte s'effectue de manière *directe* (demande d'explicitation à son directeur), ou de manière *indirecte* (décodage du discours du directeur, lecture de ses travaux). L'étudiant qui parvient à identifier son rôle et le rôle de son directeur au niveau de la dimension scientifique sort de la phase de *déstabilisation*. L'étudiant qui ne parvient pas à identifier l'intégralité de son rôle et le rôle de son directeur relatif à la *dimension scientifique*, entre dans la phase d'*adaptation* en ayant identifié une partie seulement des attentes scientifiques. Conséquemment, cette identification d'une partie seulement du *contrat d'accompagnement* peut entraîner des insatisfactions de la part de l'étudiant quant à l'aide apportée par son directeur, des sentiments de manque dans sa direction, qui peuvent être à l'origine de hiatus au sein du binôme et pouvant conduire à l'abandon de l'étudiant.

Au moment de la phase d'*adaptation*, la deuxième difficulté pour l'étudiant est de parvenir à développer les compétences scientifiques nouvelles attendues. L'étudiant de Master devient acteur et auteur de son apprentissage, c'est à lui de prendre les commandes de sa formation. L'appropriation de ces nouvelles compétences se réalise souvent dans la douleur pour les étudiants, une douleur qui peut engendrer des comportements de fuite, surtout chez les étudiants en formation initiale. Ces comportements de fuite se traduisent par des procédures de compensation négatives, qui peuvent conduire l'étudiant à l'échec ou à l'abandon. L'étudiant qui compense négativement ses difficultés et ses manques peut valider son diplôme mais ces procédures de compensation ont des effets négatifs sur sa formation à la recherche *par la recherche*, car l'étudiant obtient son diplôme sans avoir développé les compétences qui ont trait à la *dimension scientifique*. D'autres étudiants cherchent des moyens de compenser positivement leurs difficultés et leurs manques. On observe alors des tâtonnements dans cette recherche de l'aide. Le réseau de pairs est souvent sollicité. On peut noter une certaine entraide entre les masterants durant cette phase d'*adaptation* (dimension positive de la marge).

Ensuite vient la *familiarisation*. Si on raisonne en termes de formation à la recherche *par* la recherche, on se rend compte que la *familiarisation* est un processus qui prend du temps et qui se poursuit au-delà de la validation du Master, pour les étudiants qui poursuivent en doctorat. Ensuite, on remarque que la validation du mémoire seul ne permet pas de juger de la *familiarisation* de l'étudiant au niveau de la *dimension scientifique*. En effet, pour certains étudiants il s'agit d'une *familiarisation simulée* (cf. les stratégies d'adaptation décrites par Goffman), dans le sens où ils ont validé leur mémoire en collant au plus près aux attentes de leur directeur, mais sans avoir réellement développé les compétences de chercheur attendues. Dans ce cas, il s'agit plutôt d'une stratégie estudiantine à visée de réussite que d'une réelle formation à la recherche *par* la recherche. L'étudiant reste ici dans une conception de la formation qui diffère peu de la conception qu'il pouvait avoir en licence, c'est-à-dire que le principal objectif visé est la réussite au diplôme. En reprenant les termes de Ramsden, on pourrait dire ici que la *familiarisation* est *stratégique*, car elle est à visée de réussite, et en *surface* car bien que le diplôme soit validé, les compétences attendues ne sont pas acquises. La *familiarisation simulée* se distingue de la *familiarisation réelle*, qui caractérise les étudiants qui sont parvenus à développer les compétences scientifiques attendues. Dans le cas d'une *familiarisation réelle*, on peut parler alors d'une « renaissance symbolique » dans le sens où, on peut le supposer, l'acquisition des compétences a contribué à une réelle transformation de soi.

Résumé du Chapitre 8

Le rôle de l'étudiant dans la *dimension scientifique* évolue. Il doit s'approprier quatre nouvelles compétences dans son *passage* du statut d'étudiant (Licence) au statut d'apprenti chercheur (Master) :

- la compétence de recherche bibliographique : l'étudiant passe d'une logique de « bibliographie hétéro-fournie » par l'enseignant, en Licence, à une logique de « bibliographie auto-fournie » en Master.
- la compétence de recherche : il passe d'une logique de « savoirs construits » (Licence) à une logique de « savoirs à construire » (Master).
- la compétence rédactionnelle : il passe d'une logique de « écrits formalisés évaluatifs » (Licence) à une logique de « écrits à finaliser réflexifs » (Master).
- l'autonomie. Il passe d'une logique de « hétéronomie » (Licence) à une logique de « autonomie » (Master).

Le rôle du directeur évolue également. J'ai pu observer trois principales postures de direction qui sont en interaction : la posture de *conduite* dont l'objectif principal est de mener l'étudiant à la validation de son mémoire, la posture d'*accompagnement-conseil* et celle d'*accompagnement-suivi* qui visent plutôt le développement des compétences de l'étudiant dans sa formation à la recherche *par* la recherche.

On perçoit deux principaux décalages de perception des acteurs quant au rôle scientifique de chacun :

- les étudiants attendent un apport bibliographique *principal* et les directeurs perçoivent leur aide bibliographique comme *complémentaire* ;
- les étudiants tendent à percevoir l'autonomie comme une absence d'aide et non comme faisant partie intégrante de leur formation à la recherche *par* la recherche, telle que peuvent l'envisager les directeurs.

Enfin je peux noter que la rupture du contrat dans la *dimension scientifique*, peut être initiée par le directeur si l'étudiant ne se conforme pas aux attentes méthodologiques de son directeur et/ou si l'étudiant ne parvient pas, ou ne souhaite pas, développer la compétence rédactionnelle attendue. La rupture du contrat peut aussi être initiée par l'étudiant, s'il ne parvient pas à découvrir son nouveau rôle implicitement attendu par les directeurs, et lié au développement de sa compétence de recherche bibliographique et de son autonomie. Il risque en effet d'interpréter l'*aide bibliographique complémentaire* et l'attente d'autonomie comme une absence d'aide qui peut motiver son choix d'abandon.

CHAPITRE 9. L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES DANS LA *DIMENSION INSTITUTIONNELLE*

Ce chapitre sera organisé en cinq parties. Les quatre premières parties correspondent aux quatre principales compétences qui relèvent de la *dimension institutionnelle* et que l'étudiant est amené à développer au cours du Master :

- une *compétence organisationnelle* : cette compétence a trait à la gestion de son travail et à la planification de sa recherche ;

- une *compétence interactionnelle* : cette compétence est liée aux modalités de rencontres et de communication avec le directeur, telles que la prise en charge de la sollicitation, la gestion de la durée et de la fréquence des rencontres ;

- une *compétence de production autonome* : la *production* fait référence ici aux écrits intermédiaires et réguliers et *autonome* renvoie à la prise en charge et à la gestion de cette production par l'étudiant ;

- une *compétence d'ajustage* : l'étudiant doit apprendre à faire correspondre son mémoire de recherche aux attentes de son directeur et aux critères de l'institution validante.

Enfin, la dernière partie de ce chapitre portera sur la notion de *passage* dans la *dimension institutionnelle*.

On va voir dans ce chapitre que les éléments de la *dimension institutionnelle* sont fortement liés à ceux de la *dimension scientifique*. J'ai pu observer en effet, que les compétences qui ont trait à la *dimension institutionnelle* jouaient un rôle dans le développement des compétences qui se rapportaient à la *dimension scientifique*.

I. Une compétence organisationnelle

1. Divergence entre les directeurs : entre compétences acquises et compétences à acquérir

La première dimension de la compétence organisationnelle que je vais aborder ici concerne la planification des rencontres entre le directeur et son étudiant. On peut noter que seul un directeur (D20) sur les vingt-six fixe un rythme précis de rencontres à ses étudiants « *tous les quinze jours* » (D20, 1.310). L'étudiant est alors plutôt placé en situation d'hétéronomie. Les

rendez-vous sont programmés, voire imposés par le directeur à la manière des heures de cours. D20 adopte ici une posture de *conduite* (cf. chapitre 8, III).

D'autres directeurs fixent ensemble, avec l'étudiant, le rendez-vous suivant à la fin de chaque rencontre, mais le rythme n'est pas aussi précisément déterminé et figé qu'il peut l'être avec D20. La date de la prochaine rencontre va dépendre de l'avancement envisagé par l'étudiant et peut être repoussée par l'étudiant ou par le directeur. En fixant un cadre, le directeur adopte ici une posture d'*accompagnement* en plaçant l'étudiant dans une liberté contrainte, dans laquelle l'étudiant va pouvoir développer la compétence organisationnelle.

On relève néanmoins que la plupart des directeurs laissent l'étudiant prendre en charge la sollicitation du rendez-vous individuel, car ils considèrent que le rôle de l'étudiant est de fixer lui-même son rythme de travail. Dans ce cas, le directeur se place également dans une posture d'*accompagnement*, mais la compétence organisationnelle n'est plus considérée comme un apprentissage mais plutôt comme un pré-requis ou un apprentissage autodidactique. Ici, le directeur s'oriente davantage vers la posture d'*accompagnement-suivi* que la posture d'*accompagnement-conseil* (cf. chapitre 8, III).

La deuxième dimension de la compétence organisationnelle porte sur la planification de la recherche de l'étudiant. On trouve là aussi les trois postures de direction dans l'aide que les directeurs vont apporter à l'étudiant. De manière prescriptive, un directeur souligne par exemple qu'il fournit un échéancier de référence à l'étudiant en fonction de la session de soutenance envisagée « *je leur donne un calendrier dans mes cours en disant voilà, pour soutenir juin voilà le timing qu'il faut, je leur donne un timing supposé pour juin, un timing supposé pour septembre* » (D17, 1.88-90). Il s'agit d'un élément de la posture de *conduite* parce que le planning est peu négocié avec l'étudiant. Il est rédigé par le directeur et il est fourni à l'étudiant sans sa consultation, la marge de manœuvre de l'étudiant est faible.

D'autres directeurs se situent plutôt dans une posture d'*accompagnement-conseil*. Ils mentionnent qu'ils construisent le planning de recherche avec l'étudiant « *on planifie, on ne met pas tout de suite en place un rendez-vous, mais on dit voilà pour tel moment de l'année [...] que l'expérience soit réalisée [...] que cette observation soit réalisée* » (D6, 1.295-297). Le planning fait l'objet d'une co-construction, qui découle d'une négociation préalable au sein du binôme. Là encore, le directeur pose un cadre dans lequel l'étudiant va pouvoir développer ses compétences.

Enfin, une troisième catégorie de directeurs adopte une posture d'*accompagnement-suivi*. Ils laissent l'étudiant construire lui-même son planning de recherche et de travail. Ils se

donnent néanmoins le droit d'intervenir dans certains cas pour fixer quelques grandes échéances de travail. Le degré d'intervention du directeur dans la planification dépend de trois critères : le nombre d'années envisagées par l'étudiant pour terminer son Master, la session de soutenance envisagée, et l'éventualité de postuler à l'allocation de recherche « *j'aime mieux savoir s'ils souhaitent soutenir en juin ou s'ils souhaitent soutenir en septembre parce que du point de vue du rythme des rendez-vous, de l'organisation, de la planification de leur travail ce n'est pas tout à fait la même chose* » (D4, 1.118-120). Dans ce cas, le directeur ne fixe pas de cadre, et l'étudiant doit s'être alors approprié la compétence organisationnelle avant son entrée en M2 ou la développer en autodidacte.

Je vais me pencher maintenant sur les attentes des étudiants en termes d'aide à la planification. Comme on va le voir, ces attentes sont notamment tributaires de l'autonomie acquise par l'étudiant.

2. Lien entre acquisition de l'autonomie et attente d'aide à la planification

On observe une différence dans la conception que se font les étudiants en formation initiale et les étudiants en formation continue de l'aide à la planification. Les étudiants en formation initiale attendent plutôt que leur directeur leur fournisse des échéances à court terme. Les étudiants en formation continue sont plutôt en attente d'échéances à long terme, notamment parce que leurs vies professionnelle et familiale rendent difficile le respect d'échéances à court terme « *moi j'ai des gosses, des machins, donc j'ai plein d'impératifs, je ne peux pas travailler dix heures par jour* » (E13.2, 1.81-82). Par ailleurs, comme le souligne E15, les étudiants en formation continue ont tendance à avoir acquis des compétences d'autonomie, du fait de leur âge et de leur expérience professionnelle. Ils semblent avoir moins besoin que leurs homologues en formation initiale d'un cadre de travail préétabli par leur directeur « *je suis en reprise d'étude, j'ai quarante ans [...] on acquiert des habitudes de travail, on est autonome et c'est vrai que c'est plutôt de l'autoformation* » (E15, 1.27-29). Ils construisent d'ailleurs généralement un planning de recherche et un planning de travail de leur propre initiative « *c'est moi qui ai fait [mon planning] parce que j'aime bien savoir où je vais* » (E1, 1.73). Les étudiants en formation initiale tendent à éprouver des difficultés à prendre en charge cette planification. Ces difficultés résultent du fait que la compétence organisationnelle est généralement une compétence qui n'est pas acquise par l'étudiant en formation initiale avant son entrée en Master, mais qui doit faire l'objet d'un apprentissage tout au long de ses années

de Master, si elle n'est pas prise en charge par son directeur (hétérodirection). On observe alors des procédures de compensation : les séminaires méthodologiques deviennent des temps institutionnels définis qui servent à compenser leurs difficultés à développer la compétence organisationnelle. Ils tendent en effet à utiliser ces échéances communes et définies pour se fixer leurs propres échéances de travail « *il est prévu au moins pendant les cinq premiers mois, des séminaires, à peu près une fois par mois, donc c'est planifié à l'avance, c'est une contrainte [...] le séminaire ça leur permet [d'avoir] une échéance* » (D15, 1.233-138). Il s'agit d'une marque de *familiarisation* car ces procédures de compensation permettent à l'étudiant d'avancer dans la construction de son travail de recherche.

Pour résumer cette première partie, en termes de *passage* à l'autodirection on remarque que l'étudiant doit s'approprier une *compétence organisationnelle*. On a vu qu'il passait d'une logique de « temps institutionnel organisé » par l'enseignant *via* les enseignements en Licence, à une logique de « temps institutionnel à organiser » où c'est à lui d'être l'initiateur de l'élaboration du planning de travail et de recherche en Master. Cette clause n'est généralement pas explicitée par les directeurs. L'absence d'explicitation conduit à un point d'achoppement entre les directeurs qui considèrent qu'il s'agit d'une nouvelle compétence à prendre en charge par l'étudiant, et les étudiants, principalement ceux en formation initiale, qui considèrent qu'il s'agit là du rôle de leur directeur. Cette divergence peut conduire à une rupture définitive du contrat. Cette rupture peut être initiée par l'étudiant. L'étudiant risque en effet de se retrouver dépassé devant l'ampleur de la tâche s'il ne prend pas en charge la planification de sa recherche et de son travail. Une marque de *familiarisation* est que l'étudiant parvienne à identifier cette clause d'attente de planification en demandant une explicitation à son directeur par exemple, ou à pallier ce manque par des stratégies ou des procédures de compensation, en utilisant les échéances des séminaires par exemple.

II. Une compétence interactionnelle

1. Modalités de rencontres et de communication

Les modalités de rencontres et de communication sont ici envisagées selon les trois caractéristiques suivantes : l'initiateur de la rencontre, la forme de la sollicitation et le moment de la sollicitation. La sollicitation renvoie à toutes les prises de contact entre

l'étudiant et son directeur, initiées par l'un et/ou par l'autre, qu'il s'agisse de la prise d'un rendez-vous, d'une demande d'information ou de la remise d'un document. Comme je vais l'étudier ici, les modalités de rencontres et de communication en Master diffèrent de celles que l'étudiant a pu expérimenter en Licence, et constituent une évolution de son rôle.

1.1. L'initiateur de la rencontre

1.1.1. Une attente de prise en charge de la sollicitation par l'étudiant

Dix-neuf directeurs disent qu'ils considèrent que c'est à l'étudiant de Master de prendre l'initiative de la sollicitation pour obtenir un rendez-vous individuel « *mon implication, c'est une implication qui répond à la demande* » (D3, 1.52). Cinq principales raisons à cette attente sont évoquées par ces directeurs : trois raisons relèvent à la fois de la *dimension institutionnelle et relationnelle* et deux ont trait à la *dimension scientifique*. La majorité des directeurs disent qu'ils contractualisent avec leurs étudiants, de manière explicite, les modalités de rencontres et de communication.

La première raison est d'ordre à la fois *institutionnel et relationnel*, et concerne la volonté des directeurs de s'adapter à l'étudiant. Ils ne souhaitent pas imposer à l'étudiant un rythme de rencontre qui ne correspondrait pas à son rythme de travail ni à ses besoins : « *je ne peux pas savoir comment ça avance de leur côté* » (D8, 1.237).

La deuxième raison a aussi trait à la *dimension institutionnelle et relationnelle*, et est relative au respect de la vie personnelle de l'étudiant : « *je ne vois pas pourquoi [...] je contraindrais une personne, un étudiant, il a sa vie, ses activités* » (D19), « *s'ils ne viennent pas me voir c'est parce qu'ils font autre chose et qu'ils n'ont pas le temps* » (D7, 1.208-209). Ils ne tiennent pas uniquement compte de l'étudiant dans son rôle institutionnel mais aussi de l'étudiant en tant que personne. Ils fixent alors des limites à ce qu'ils considèrent comme une intrusion dans la vie de la personne. Certains directeurs par exemple, disent qu'ils choisissent de ne pas relancer leurs étudiants pour éviter de les « *harceler* » (D7, 1.204).

La troisième raison, porte sur leur charge de travail en tant qu'enseignant-chercheur : « *je trouve qu'on a assez de sollicitations, de choses auxquelles on doit répondre, s'il faut suivre les étudiants un à un on s'en sort plus* » (D8, 1.173-174). L'étudiant doit accepter que ce qui est central pour lui, son mémoire, soit périphérique pour le directeur.

Les directeurs évoquent aussi des considérations qui relèvent de la dimension scientifique. Pour eux, la prise d'initiative est une marque d'autonomie de l'étudiant et fait partie intégrante de son rôle « *mon postulat de départ c'est quand même la maturité des étudiants, la maturité intellectuelle et morale des étudiants de Master 2, donc c'est à leur initiative que j'organise des entretiens individuels* » (D21, 1.26-29), « *pour l'étudiant le prof est une ressource parmi d'autres, mais une ressource dont il faut apprendre à se servir, le directeur il ne faut pas l'emmerder pour des conneries (sic) mais il faut le mobiliser quand c'est le bon moment* » (D16.2, 1.133-135), « *c'est eux qui prennent en charge leur formation à ce niveau donc moi je suis là comme personne-ressource pour les aider* » (D13, 1.41-43). Ils considèrent alors que l'étudiant ne doit pas être dépendant du directeur mais qu'il mobilise son aide en cas de besoin. La prise en charge de la sollicitation par l'étudiant témoigne également, pour les directeurs, d'une marque d'autodirection indispensable à la formation à la recherche « *il faut aussi qu'ils soient motivés ce n'est pas à moi de leur courir après* » (D25, 1.56-57), « *j'estime que c'est à eux d'avoir cette volonté de dire, là où j'en suis il faut que je contacte mon directeur de thèse* » (D9, 1.138-139).

Parmi les directeurs qui considèrent que c'est à l'étudiant de prendre en charge la sollicitation de l'entretien individuel, treize d'entre eux mentionnent qu'ils se donnent le droit de le relancer, en cas d'absence prolongée de sollicitation par exemple « *quand vraiment j'ai plus de nouvelles pendant un certain temps, là je relance un peu parce que je m'interroge* » (D19, 1.45-46). Le directeur relance l'étudiant pour vérifier « *ce qui se passe* » (D12, 1.136-137 ; D24, 1.55), « *pour voir ce qu'il en est* » (D22, 1.44-45), « *s'il est arrivé quelque chose de grave* » (D12, 1.283). Ce positionnement relève d'une individualisation de la direction. L'objectif de ces relances peut être également d'ordre *institutionnel*. La directrice D5, par exemple, contractualise systématiquement les modalités de communication avec ses étudiants, c'est-à-dire qu'elle les explicite à l'étudiant lors de la première rencontre. Elle s'attend à ce que la prise de contact soit régulière et à l'initiative de l'étudiant. En cas de mutisme, elle les relance parce qu'elle considère qu'il y a une mise à mal ou un non-respect du contrat initial par l'étudiant « *j'interviens, je sollicite, j'envoie des mails s'il y a trop de silence* » (D5, 1.434-435). Elle rappelle la contractualisation avant même que l'étudiant ne s'approche de la rupture du contrat. Le directeur D18, quant à lui, relance l'étudiant lorsqu'il considère qu'il y a urgence, c'est-à-dire lorsqu'il pressent que l'étudiant a des « *tentations d'abandon* » (D18, 1.251).

Enfin, certains directeurs prennent le parti de relancer leurs étudiants pour des raisons d'ordre *scientifique*. Par exemple, D26 fait varier ses relances dans le temps. Elles se font plus fréquentes à l'approche de la soutenance pour s'assurer de la qualité du produit final « *quand je sais qu'ils ont une échéance fin juin [...] et s'ils ne me font pas signe c'est moi qui leur dis bon ben écoutez ce serait bien si [j'avais] votre brouillon suffisamment tôt* » (D26, 1.93-95). On observe également que la décision de relance du directeur tend à varier en fonction du niveau universitaire de l'étudiant. Certains directeurs prennent le parti de solliciter davantage leurs doctorants que leurs étudiants de Master 1 « *[c'est à l'étudiant de venir me voir] [...] j'aurais sans doute une attitude différente pour un [...] thésard* » (D3, 1.32-33), « *il n'y a que pour les thèses où là parfois je peux imposer, quand je ne vois pas un thésard pendant longtemps* » (D1, 1.63-64). Pour ces directeurs, les relances semblent croître avec les exigences scientifiques. D'autres directeurs font le choix de relancer davantage les étudiants de Master 1, moins autonomes selon eux, que ceux de Master 2. Dans ce deuxième cas, les relances diminuent avec l'acquisition de l'autonomie de l'étudiant « *[en M2] le pilotage se fait par la demande de l'étudiant c'est à la différence de ce qu'on peut observer dans les Masters 1 où le rôle de [...] de guidage par le professeur est encore assez appuyé* » (D16, 1.6-9). D16 différencie ici le « *guidage par le professeur* » qui caractérise la formation de M1 et le « *pilotage par l'étudiant* » qui caractérise la formation de M2. Dans le premier cas, le directeur se situe dans une posture de *conduite*, il guide l'étudiant vers là où le directeur veut qu'il aille. Alors que dans le deuxième cas, c'est l'étudiant qui prend les « commandes » de sa formation, et le directeur devient un accompagnateur.

Si les directeurs s'accordent à penser que la sollicitation de l'entretien individuel fait partie intégrante du rôle *institutionnel* de l'étudiant, on va voir que les étudiants éprouvent certaines difficultés dans la prise en charge de la sollicitation.

1.1.2. Les difficultés de sollicitation des étudiants

Il y a une grande différence entre la perception que l'étudiant peut se faire de son rôle institutionnel en termes de prise en charge de la sollicitation, qui est souvent explicitée par le directeur et acceptée par l'étudiant, et la prise en charge réelle de la sollicitation.

À travers le discours des étudiants, on peut relever que la majorité des étudiants (quinze), semble avoir intégré que la sollicitation des entretiens individuels faisait partie intégrante de leur rôle. Ils confirment que cette clause a fait l'objet d'une contractualisation initiale

explicite lors d'un rendez-vous individuel. Lorsque cette clause n'a pas fait l'objet d'une contractualisation initiale, on note que certains étudiants la comprennent d'eux-mêmes, par expérience de l'action « *je pense que c'est à mon initiative parce que c'est toujours moi qui l'ai contacté* » (E17, 1.98-99), ou par déduction « *si on ne le sollicite pas il a d'autres choses à faire* » (E24, 1.106), ce qui constitue une marque de *familiarisation* de l'étudiant.

On observe une différence entre les étudiants en formation initiale et ceux en formation continue quant à la manière dont ils justifient ce rôle et quant à sa mise en œuvre. Les étudiants en formation continue s'accordent sur le fait que la sollicitation fait partie intégrante du rôle de l'étudiant. Ils tendent d'ailleurs à le justifier par les mêmes justifications que celles que les directeurs ont évoquées : l'étudiant doit développer une certaine autonomie, car cette compétence constitue l'une des compétences à développer dans la formation à la recherche *par la recherche*. Par exemple, pour l'étudiante E1, « *ce n'est pas au prof d'aller courir derrière son étudiant* » (E1, 1.160). L'étudiant E15 envisage également sa formation comme une gestion par l'apprenant de son planning de travail « *on acquiert des habitudes de travail on est autonome et c'est vrai que c'est plutôt de l'auto formation* » (E15, 1.29-30). L'étudiant E4 voit, quant à lui, des éléments plus concrets, tels que le nombre de tâches institutionnelles de son directeur « *je ne suis pas le seul qu'il encadre* » (E4, 1.120). On peut aussi noter que les étudiants en formation continue ne rencontrent pas de difficultés dans le *passage* à la prise en charge de la sollicitation.

Si la plupart des étudiants en formation initiale ont identifié que la sollicitation était à leur initiative, on s'aperçoit néanmoins que le passage à l'action s'avère souvent difficile. On observe alors une différence entre l'aspect déclaratif (puisqu'ils indiquent bien que leur directeur leur a explicité son attente de sollicitation) et l'aspect procédural, c'est-à-dire la manière dont l'étudiant prend effectivement en charge la sollicitation. L'explicitation ne garantit pas le développement de cette compétence. Il s'agit d'une tâche à laquelle l'étudiant n'est pas accoutumé, puisqu'en Licence les rencontres avec l'enseignant sont planifiées en dehors de l'étudiant, par les cours. Ainsi, sept étudiants en formation initiale semblent éprouver des difficultés à devenir initiateurs du contact. La prise en charge de la sollicitation peut être considérée comme inconfortable pour l'étudiant « *je lui ai écrit plein de mails que je n'ai jamais réussi à lui envoyer* » (E5, 1.180-181), ou comme une contrainte « *lui ne me sollicitait pas donc je trouvais un peu pénible le fait de toujours devoir l'appeler* » (E24, 1.64-65).

Devenir acteur de la sollicitation est difficile car c'est se positionner en tant que demandeur. L'étudiant doit accepter de prendre le risque de se voir refusé ou jugé par son directeur. L'étudiant qui sollicite est confronté à la *dimension relationnelle* de la situation pédagogique : est-ce que je dérange ? Cette problématique se pose différemment en Licence, puisque l'enseignant se rend disponible lors de sa permanence. Deux étudiantes, par exemple, ont fait le choix de ne plus prendre l'initiative du contact au détriment de leur formation à la recherche *par la recherche* (compensation négative) « *c'est quelqu'un de très occupé, même si je la sollicitais j'avais des rendez-vous trois semaines après [...], on sent bien qu'il y a d'autres choses qui passent avant* » (E21, 1.374-376). L'étudiante a des difficultés à concevoir que la direction de son mémoire ne fasse pas toujours partie des priorités pour son directeur. On observe globalement que les étudiants en formation initiale sont plutôt en attente d'une prise de contact par le directeur, c'est-à-dire qu'elles se situent dans une attente d'hétérodirection « *[j'aimerais qu'il me contacte] mais je ne connais pas beaucoup de directeurs qui font ça, oui ça c'est l'idéal avoir quelqu'un qui motive un peu son étudiant* » (E23, 1.210-211), « *j'aurais aimé qu'il me sollicite* » (E24, 1.85). La sollicitation par le directeur semble constituer pour l'étudiant une forme de soutien, comme le souligne E23. L'absence de sollicitation du directeur semble renforcer le sentiment de solitude de certains, parce qu'ils l'envisagent comme un manque d'aide de la part du directeur et non comme une compétence à développer de leur part. Cette difficulté de sollicitation peut aboutir à une rupture partielle du contrat, initiée par l'étudiant. Cela se traduit par une poursuite de la direction d'un point de vue institutionnel, mais les contacts et les rencontres s'estompent au fil de l'année. Cette rupture partielle peut se transformer en rupture définitive, initiée par l'étudiant, car l'absence de rencontre peut l'amener à abandonner. Le directeur peut aussi devenir l'initiateur de la rupture définitive. Cette rupture se traduit par le refus du directeur de poursuivre la direction avec l'étudiant au niveau universitaire supérieur, qui pourrait considérer que l'absence de prise en charge de la sollicitation par l'étudiant témoigne d'un manque d'autonomie ou d'un manque d'implication.

1.2. La forme de la sollicitation

1.2.1. Les moyens de sollicitation

Les moyens de sollicitation sont généralement rendus explicites par le directeur en début d'année, par le biais d'une contractualisation initiale « *je leur dis n'hésitez pas à m'envoyer*

un mail, et après les rendez-vous se prennent par mails » (D2, 1.63-64). Lorsque cette clause n'est pas explicitée par le directeur, les étudiants tendent à la découvrir d'eux-mêmes, par déduction et expérience de l'action, ce qui constitue une marque de *familiarisation* « *il donne son numéro de téléphone donc on suppose qu'il faut l'appeler, mais les mails il ne répond pas* » (E6, 1.50-51). Cette étudiante a su compenser l'absence de réponse par mails de son directeur par l'utilisation d'un autre moyen de communication, le téléphone. D'autres étudiants, comme l'étudiante en formation continue E2, n'hésitent pas à demander une explicitation de cette clause à leur directeur « *je lui ai posé la question de comment je pouvais faire pour la contacter, ce qui était le plus simple pour elle, le moins dérangeant* » (E2, 1.266-267).

Parmi les moyens de communication utilisés par les étudiants, il y a les formes « classiques » de contact comme la boîte aux lettres universitaire du directeur de mémoire, qui n'apparaît que dans le discours de D1 « *ils peuvent mettre un mot dans le casier* » (D1, 1.279), et le téléphone. Certains directeurs transmettent leur numéro de téléphone personnel à l'ensemble des étudiants qu'ils dirigent. « *Ils ont mon numéro de téléphone [...] ils savent que tout est ouvert, tout est possible* » (D10, 1.70-71) : cette directrice accepte ainsi de se rendre disponible en dehors de son temps de travail institutionnel. D'autres directeurs donnent leur numéro de téléphone personnel au cas par cas, en personnalisant ce moyen de communication « *[je donne mon numéro de téléphone à] ceux qui ont aussi des difficultés par exemple pour accéder aux e-mails* » (D6, 1.65-66). Enfin, certains directeurs, comme D1 par exemple, refusent de transmettre leur numéro personnel aux étudiants « *je suis sur la liste rouge ils ne peuvent pas me contacter* » (D1, 1.282). Dans ce cas, il s'agit pour le directeur de poser une limite à son rôle institutionnel, et c'est un moyen de préserver sa vie personnelle.

Les étudiants viennent aussi solliciter leur directeur directement à son bureau. On observe ici deux positions différentes chez les directeurs. Certains directeurs acceptent de recevoir les étudiants qu'ils dirigent à leur bureau, sans rendez-vous préalable et en dehors de leurs heures de permanence « *j'ai des heures de présence qui vont d'assez tôt le matin à assez tard le soir* » (D3, 1.176). D'autres se rendent disponibles sans rendez-vous, uniquement durant leurs heures de permanence « *un matin dans la semaine, je reste dans mon bureau à la disposition des étudiants, c'est mon heure et demie de permanence et n'importe quel étudiant que je connais ou pas peut passer* » (D25, 1.74-76).

Enfin, on peut remarquer que les contacts s'effectuent aussi à la fin d'un cours ou au détour d'un couloir « *je suis très souvent sollicité donc ça peut être dans le couloir* » (D2, 1.121-122).

Le moyen de sollicitation le plus cité par les étudiants et les directeurs est le courrier électronique « *qui a révolutionné la façon de fonctionner* » (D7, 1.294-295), c'est le moyen « *le plus simple* » (D12, 1.208). Il tend à remplacer l'utilisation du téléphone « *il y a le mail maintenant plutôt que les coups de fil* » (D24, 1.236). Contrairement au téléphone, le mail est asynchrone et donc moins intrusif. Le mail peut s'envoyer à toute heure de la journée, il n'interfère donc pas de la même manière dans la vie personnelle du directeur, parce que celui-ci traite l'information lorsqu'il le décide.

Ensuite, contrairement au courrier postal, le courrier électronique permet d'interagir rapidement avec son directeur, parfois de manière quasi instantanée, il permet une certaine immédiateté des échanges « *j'écrivais un mail le matin elle me répondait l'après-midi* » (E19, 1.65-66), « *la meilleure façon de me contacter c'est par email parce que je regarde tous les jours et je réponds généralement dans la journée* » (D9, 1.61-62). L'utilisation du courrier électronique permet de correspondre malgré la distance géographique qui peut séparer le directeur et son étudiant. L'accompagnement à distance est donc possible « *je n'habite pas V et elle n'habite pas V non plus [...] donc en fait on fonctionne énormément par mails* » (E19, 1.21-24).

Enfin, l'utilisation du mail tend à rendre l'étudiant plus autonome dans sa recherche parce qu'il devient l'initiateur des contacts, gère son rythme de travail et le rythme des rencontres « *le fait d'avoir fonctionné pas mal par mail moi ça m'a permis d'avancer quand même assez vite et puis de fixer moi-même mon rythme, puisque je suis salarié en même temps* » (E19, 1.61-63). Si l'utilisation du courriel rend l'étudiant plus autonome dans sa recherche, on remarque également, dans l'autre sens, que son utilisation nécessite une certaine autonomie de la part de l'étudiant. En effet, comme on l'a vu, il faut que l'étudiant accepte de devenir demandeur, au risque de se faire refuser ou juger par son directeur. On remarque qu'il s'agit là d'une difficulté pour bon nombre d'étudiants en formation initiale. L'utilisation du courriel nécessite aussi de la part de l'étudiant qu'il soit capable de prendre en charge l'organisation de son planning de travail, et de contacter son directeur au moment opportun, lorsqu'il est en difficulté par exemple.

1.2.2. L'écrit comme condition préalable à l'entretien

La majorité des directeurs attendent que leurs étudiants leur soumettent un écrit préalable à l'entretien individuel « *il connaît la règle du jeu, la règle du jeu c'est que je suis disponible s'il y a du grain à moudre s'il n'y a rien ce n'est pas la peine de me déranger* » (D16, 1.382-383). L'écrit constitue une condition à l'entretien individuel et possède trois fonctions principales : une *fonction d'ajustage*, une *fonction de formalisation*, et une *fonction d'évaluation* du travail fourni.

L'écrit préalable à l'entretien possède une *fonction d'ajustage*. Dans ce cas l'écrit sert de support à l'interaction « *je trouve que les rendez-vous sont profitables lorsque l'étudiant a remis un document faisant état de son avancement de ses interrogations, et à partir de là on discute* » (D19, 1.12-14). Les directeurs n'attendent pas nécessairement un long « *texte* » (D26, 1.100), cela peut se résumer à « *quelques pages* » (D1, 1.56). Le directeur réagit sur l'écrit de l'étudiant, il pointe les éléments à retravailler. Ces rétroactions permettent à l'étudiant d'identifier les attentes de son directeur et les attentes de l'institution validante pour pouvoir s'y ajuster, d'où le terme retenu d'*ajustage* pour catégoriser cette fonction.

Certains directeurs insistent sur la deuxième fonction de l'écrit intermédiaire : sa *fonction de formalisation*. Comme on a pu l'étudier précédemment (cf. chapitre 8, I, 3), l'écrit possède une fonction scientifique « *je crois que les idées ne tombent pas du ciel, elles s'élaborent à l'écriture* » (D8, 1.130). De cette manière, l'écrit intermédiaire sert à développer la réflexion de l'étudiant et sa compétence rédactionnelle scientifique.

D'autres directeurs pointent une troisième fonction, une *fonction d'évaluation*, que je développerai plus loin (cf. chapitre 9, III). La demande d'un écrit préalable à l'entretien permet au directeur d'évaluer de manière formative l'état d'avancement du travail de l'étudiant. Il permet aussi au directeur de contrôler l'investissement de l'étudiant dans sa recherche. Pour certains directeurs, cela va alors déterminer leur degré d'implication dans la recherche de l'étudiant.

On observe que cette attente d'un écrit préalable à l'entretien est généralement explicitée à l'étudiant en début d'année, dans le cadre d'une contractualisation initiale « *je demande* » (D1, 1.56) « *je préviens* » (D16, 1.380), « *je les invite* » (D10, 1.8). L'écrit en amont de la rencontre constitue, pour la plupart des directeurs, un « *modèle immuable* » (D26, 1.99), une « *règle du jeu* » (D16, 1.383), une « *règle de fonctionnement* » (D7, 1.26-27). D7 le contractualise avec l'étudiant « *je n'ai pas fait [...] d'explicitation écrite de ces règles de fonctionnement là, mais je leur dis* » (D7, 1.26-27).

Cette attente semble faire partie, en apparence, des clauses non négociables, et les directeurs choisissent d'appliquer ce qu'ils considèrent comme une règle à l'ensemble de leurs étudiants. On s'aperçoit, néanmoins, qu'il s'agit d'une règle qui tend à se personnaliser en fonction des caractéristiques de l'étudiant. En apparence non négociable, certaines conditions de sa mise en œuvre permettent sa négociation « *certain m'envoient des choses avant, d'autres pas, vous savez il y a tellement peu d'étudiants que c'est forcément individualisé* » (D1, 1.99-100). On remarque par exemple que la rencontre sans support peut être acceptée si l'étudiant se trouve en difficulté, c'est-à-dire s'il « *n'arrive pas à écrire* » (D13, 1.29), s'il a « *un blocage* » (D10, 1.14) ou « *beaucoup de difficultés* » (D8, 1.100). L'entretien vise alors à débloquer la situation par le biais de l'interaction « *en général c'est ce qui se passe [ils m'envoient un écrit avant], sauf s'il y a un blocage à un moment donné où il aurait besoin d'en parler* » (D10, 1.14-15).

Les écrits intermédiaires qui conditionnent l'obtention d'un entretien sont attendus par les directeurs avec un délai suffisant avant l'entretien pour qu'ils puissent avoir le temps de les corriger. Cette clause est parfois explicitée par le directeur « *je leur demande de me l'envoyer quelques jours à l'avance* » (D25, 1.130), mais elle reste souvent implicite « *ils devraient le deviner plutôt qu'on leur dise* » (D22, 1.69). Certains étudiants semblent avoir intégré cette attente, ce qui est une marque de *familiarisation* de l'étudiant « *comme ça on ne perd pas de temps, c'est-à-dire elle a le temps de le corriger, moi je lui envoie avant* » (E18, 1.51-52). On constate, là encore, que cette clause est négociable, et qu'elle peut faire l'objet d'une négociation au cas par cas en fonction des caractéristiques individuelles de l'étudiant « *ce sont des professionnels qui sont pris par ailleurs* » (D11, 1.369-370), « *on s'arrange après* » (D15, 1.212).

1.3. Le moment de la sollicitation

L'étudiant qui prend en charge la sollicitation doit se questionner sur le moment de la sollicitation, c'est-à-dire d'une part sur le moment de la journée et de la semaine, d'autre part sur le moment de l'année. S'il choisit de contacter son directeur sur son téléphone personnel par exemple, l'étudiant est amené à s'interroger sur le moment de la journée et de la semaine le plus propice à la sollicitation sans risquer de le déranger ou d'interférer dans sa vie privée. Certains étudiants, comme E13, mentionnent que le moment de la sollicitation a été explicité par leur directeur « *elle nous a dit n'hésitez pas [à m'appeler], bon soyez intelligent appelez à*

des heures correctes » (E13, 1.423-424). Si le directeur ne l'explique pas, généralement les étudiants tendent à réguler d'eux-mêmes leurs appels « *j'ai jamais eu vraiment besoin d'une information vraiment urgente au point de devoir l'appeler chez lui* » (E25, 1.100-101). Je peux noter que les étudiants en formation initiale hésitent en général à téléphoner sur la ligne privée de leur directeur « *on peut l'appeler si on veut mais bon ça se fait pas non plus* » (E13, 1.418-419), « *il n'a qu'un numéro personnel c'est toujours plus ou moins délicat quand même* » (E22, 1.96). En revanche, E15, un étudiant en formation continue, n'hésite pas à utiliser ce numéro privé « *c'est quelqu'un qui donne facilement son mail privé son numéro de téléphone privé donc je l'appelle souvent, l'année dernière je l'ai appelé toutes les semaines* » (E15, 1.72-73). On observe ici deux types de comportement. Certains considèrent que le téléphone personnel est un outil de communication intrusif, qui appartient à la sphère du privé, et ne l'utilisent alors qu'en cas d'urgence. D'autres étudiants considèrent que dès lors que le directeur transmet son numéro de téléphone personnel, c'est qu'il accepte « l'intrusion ». On peut supposer aussi qu'ils envisagent ce moyen de communication comme appartenant à la sphère professionnelle du directeur, car le domicile de l'enseignant-chercheur constitue aussi son lieu de travail.

L'étudiant doit s'interroger aussi sur le moment dans l'année : à quels moments de l'année risque-t-il de moins déranger son directeur et donc d'obtenir une réponse à son mail ? On remarque que les directeurs sont relativement disponibles par courrier électronique durant les vacances intermédiaires « *les petites vacances moi je ne sais pas ce que c'est* » (D10, 1.82). Pendant les grandes vacances, en revanche, certains directeurs, comme D17 et D10, ont choisi de fixer des limites institutionnelles à leur direction « *c'est fini de recevoir du courrier sur mon lieu de vacances* » (D17, 1.91-92), « *moi je n'y arrive plus, c'est-à-dire je n'ai plus le temps pour moi d'écrire, ça fait partie des exigences de mon métier* » (D10, 1.76). La directrice D17 souhaite préserver son temps personnel de son temps professionnel et la directrice D10, quant à elle, souhaite préserver son travail de chercheuse de celui de directrice de mémoire. Toutes deux ont explicité cette clause à leurs étudiants « *je les ai prévenus que s'ils avaient des choses à me donner il fallait que ce soit avant cet été* » (D10, 1.76-77). À l'inverse, D7 accepte de poursuivre la direction de mémoire pendant les grandes vacances mais sans garantir sa disponibilité à l'étudiant car il hiérarchise les priorités, qu'il désigne comme « *le jeu des priorités* » (D7, 1.50), en fonction du niveau universitaire de l'étudiant :

« elles peuvent toujours me contacter pendant les vacances mais [...] les jeux de priorité [...] peuvent jouer là aussi, ces dernières vacances par exemple j'avais trois thésards qui espéraient pouvoir soutenir assez rapidement et donc ben quand on a le choix entre une thèse sur le point d'être soutenue et un Master 2 [...] ça va plutôt dans le sens de la thèse que du Master 2 » (D7, 1.49-54).

2. Fréquence et durée des rencontres, et disponibilité du directeur

2.1. Lien entre avancement de la recherche et fréquence des rencontres

2.1.1. *Fréquence maximum et fréquence minimum*

Au moment de la passation, entre le mois de mars et le mois de mai, la grande majorité des étudiants avaient rencontré leur directeur trois fois, ce qui correspond à une fréquence moyenne d'environ une fois tous les deux mois. Je vais m'appuyer ici sur le cas des étudiants qui se situent soit au-delà, soit en-deçà, de la moyenne de trois rencontres, afin de déterminer s'il y a un lien entre la fréquence des rencontres et l'avancement de l'étudiant dans sa recherche.

Deux étudiants, E19 et E26, disent avoir rencontré leur directeur au-delà de trois fois au moment de notre entretien. Notons que ces étudiants sont peu précis sur le nombre de rencontres qu'ils ont pu avoir avec leur directeur, et aucun ne semble avoir pris note de ces rencontres dans son agenda : « *entre cinq et dix* » fois pour l'étudiant E19 (E19, 1.20), et presque chaque semaine, à la permanence de son directeur, pour l'étudiante E26 :

« il a sa permanence à onze heures, et puis moi je bosse à X de neuf heures à treize heures donc à onze heures je prends ma pause pendant une heure [...] je me casse (sic) pendant une heure pour voir mon directeur, bon pas tous les mardis, mais une grande partie » (E26, 1.129-133).

E26 ne sollicite donc pas un temps de rencontre spécifique, mais elle se sert d'un temps institutionnel défini pour les rencontres. Elle semble considérer que la permanence de son directeur est un temps accordé aux étudiants qui le souhaitent, quels qu'ils soient, et quelles qu'en soient les raisons. Ce temps individuel passé avec son directeur lui semble bénéfique pour l'avancement de sa recherche. L'étudiante indique en effet qu'elle a besoin d'un contact fréquent, de tisser un lien affectif avec son directeur pour pouvoir s'investir dans sa recherche « *je bosse avec les gens que j'aime bien sinon je ne bosse pas avec* » (E26, 1.300-301). Ce lien affectif, activé par la grande fréquence des rencontres, semble avoir un effet positif sur l'avancement de sa recherche, puisqu'elle a validé son Master et poursuit en doctorat.

Trois étudiants, E24, E23, et E10 n'ont pas encore rencontré leur directeur de mémoire en entretien individuel au moment de l'enquête. E24 et E23 sont des étudiants en formation initiale et E10 est un étudiant en formation continue.

L'absence de prise en charge de la sollicitation par E24 s'explique par son expérience de M1. D'après elle, en M1, son directeur ne lui a pas apporté le *soutien psychologique* escompté « *il ne répondait jamais à mes attentes, il ne me rassurait pas* », malgré une explicitation de ses difficultés à son directeur « *je profitais toujours de l'occasion de le voir pour lui exprimer le fait que j'avais énormément de mal à m'en sortir* » (E24, 1.58-59). Elle semble percevoir l'absence de *soutien psychologique* de son directeur comme une négligence et ne montre pas du tout que cette attitude pourrait relever d'une conception différente des deux acteurs quant au rôle relationnel et scientifique du directeur. En l'absence du discours de son directeur, on ne peut confronter ici leur vision de ce rôle, mais d'après le discours de E24, on peut supposer qu'elle attendait un *soutien psychologique*, alors que son directeur lui apporterait uniquement un *soutien scientifique*, en lui proposant notamment, des pistes bibliographiques « *il me balançait quatre cents références à la tête* » (E24, 1.60-61). En M2, l'étudiante a dû changer de directeur de mémoire parce que son directeur de M1 n'avait pas l'habilitation à diriger des recherches. Malgré ce changement de directeur, son expérience en M1 l'a amenée à compenser négativement ce qu'elle considérait comme un manque dans sa direction de M1, elle a donc « *appris à faire sans* » (E24, 1.76) directeur de mémoire en M2. En M2, elle a fait le deuil du rôle d'accompagnateur du directeur pour ne considérer que son rôle d'évaluateur « *je ne vois plus tellement l'intérêt, non je vois plus, en fait je n'ai pas compris quel était l'intérêt d'avoir un directeur de mémoire, enfin d'après mon expérience, ça n'a servi qu'à sanctionner chaque année le travail fini* » (E24, 1.76-79). On s'aperçoit alors qu'elle se retranche dans une attitude attentiste, qui a un effet négatif sur l'avancement de sa recherche, puisqu'elle ne rencontre pas son directeur et elle ne prend pas en charge la sollicitation « *j'aurais voulu qu'il témoigne d'un intérêt pour moi, pour le sujet que j'avais choisi, qu'il s'inquiète tout simplement de savoir si son étudiante n'était pas en train de perdre pied [...] et puis voilà j'aurais aimé qu'il me sollicite* » (E24, 1.82-85). Cette étudiante a abandonné son Master au cours de l'année. Dans le cas des deux étudiantes, E26 et E24, on remarque que la fréquence de leurs entretiens dépend, pour toutes les deux, des attentes relationnelles qu'elles ont envers leur directeur. Mais bien qu'elles possèdent les mêmes attentes de *soutien psychologique* de la part de leur directeur, elles agissent de manière diamétralement opposée. E26 rencontre son directeur fréquemment pour aller chercher ce type de soutien. À l'inverse, E24 s'attend à ce que son directeur lui apporte ce soutien, qu'elle envisagerait comme une marque d'intérêt, pour se permettre de le contacter. On constate alors que l'avancement dans leur recherche qui en découle est différent puisque E26 parvient à obtenir, en allant le chercher, le soutien escompté, ce qui lui permet d'avancer dans sa recherche. On peut dire

qu'elle compense alors positivement un certain manque de *soutien psychologique*. E24, quant à elle, le compense négativement, c'est-à-dire que les procédures de compensation qu'elle utilise ont un effet négatif sur sa formation à la recherche *par* la recherche : elle a un comportement attentiste qui ne lui permet pas d'avancer dans sa recherche.

Comme pour E24, l'expérience de M1 de E23 a eu un effet sur sa prise en charge de la sollicitation de son directeur en M2 (il a gardé le même directeur en M1 et en M2). En M1, devant ses sollicitations restées vaines, il en a déduit que son directeur était peu disponible « *ça vaut même pas le coup d'aller le voir pour une ou deux questions* » (E23, 1.123-124). Mais contrairement à l'étudiante E24 qui est restée dans une attitude attentiste insatisfaite, E23 semble avoir intégré les attentes de son directeur en M2 et s'être « *adapté à son mode de fonctionnement* » (E23, 1.122). Il contacte son directeur lorsque son travail est suffisamment avancé pour justifier une demande de rendez-vous. Il s'agit d'une marque de *familiarisation* car E23 a su compenser positivement le manque de disponibilité de son directeur, jusqu'à en modifier ses attentes initiales.

Enfin, le troisième cas que j'aborderai ici est celui de E10, un étudiant en formation continue, qui n'a pas encore rencontré sa directrice (D10) de manière individuelle au moment de la passation. Contrairement aux deux étudiants précédents, E10 la rencontre néanmoins régulièrement en groupe, à l'occasion des séminaires que D10 organise avec l'ensemble des étudiants de M2 qui sont sous sa direction. Il s'agit ici d'un choix personnel de l'étudiant, à qui la dynamique de groupe et la réflexion collective des séminaires semblent suffire pour alimenter sa propre réflexion. Il ne ressent donc pas le besoin de compléter ces rencontres de groupe par des rencontres individuelles « *avec ma directrice de mémoire on travaille en petits groupes, ce qui est tout à fait intéressant d'ailleurs [...] les retours que j'en ai eus ça a modifié la forme des choses* » (E10, 1.32-34). Dans ce cas, c'est la réflexion en groupe qui tend à favoriser l'avancement de l'étudiant dans sa recherche, et rend inexistant le besoin de rencontre individuelle. On ne se situe pas ici dans une procédure de compensation de la part de l'étudiant car il n'y a pas de manque, il a fait le choix d'une direction « *groupale* ».

La fréquence des rencontres peut faire l'objet d'une négociation explicite avec le directeur de mémoire. S'il n'y a pas d'entente au sein du binôme sur ce point, c'est à l'étudiant d'auto-évaluer ce qu'il considérerait comme une fréquence « *idéale* » de rencontres. Si la fréquence des rencontres ne correspond pas aux attentes de l'étudiant, soit parce qu'il a des difficultés à devenir initiateur de la sollicitation, soit parce que son directeur est peu disponible, il doit

compenser ce manque, ou faire évoluer ses propres conceptions, sinon il peut y avoir un risque d'abandon. Dans ce cas, l'étudiant devient alors l'initiateur de la rupture du contrat.

2.1.2. Facteurs de variation de la fréquence des rencontres

Comme on l'a vu avec les deux étudiants E24 et E26, la fréquence des rencontres peut dépendre d'éléments qui ont trait à la *dimension relationnelle*. On constate également que la fréquence des rencontres peut dépendre d'éléments relatifs à la *dimension scientifique*. Les directeurs soulignent par exemple que la fréquence des rencontres dépend du degré d'autonomie de l'étudiant « *il y a des étudiants qui ont besoin d'une guidance très très serrée et d'autres qui au contraire sont beaucoup plus autonomes et fonctionnent de manière plus solitaire, c'est très très variable* » (D18, 1.26-28). Ces directeurs s'adaptent alors à la demande de l'étudiant.

D4 considère, quant à elle, que la formation à la recherche *par* la recherche nécessite une certaine autonomie de la part de l'étudiant, qui ne peut s'opérer par une sollicitation systématique de son directeur :

« il ne faut pas que ce soit trop fréquent non plus parce que ça n'a pas de sens [...] parce qu'il y a une autonomisation nécessaire [...] au niveau des Master 2 recherche quand même c'est plus des gamins c'est leur recherche, donc c'est à eux de faire le travail de réfléchir et de répondre à un certain nombre de questions, sinon il faut qu'ils fassent autre chose » (D14, 1.108-114).

D14 envisage ici l'autonomie comme une compétence déjà acquise par l'étudiant à son entrée en M2, et considère alors qu'il n'est pas nécessaire de rencontrer fréquemment l'étudiant de manière individuelle.

La fréquence des rencontres dépend aussi de l'état d'avancement de l'étudiant dans sa recherche. Les directeurs disent que les rencontres se font plus fréquentes en début d'année. D'une part, les étudiants les sollicitent davantage à cette période. D'autre part, les directeurs acceptent de rencontrer plus fréquemment les étudiants en début d'année pour leur apporter une aide à la stabilisation de l'objet de recherche et à la finalisation des outils méthodologiques « *au début, au lancement, on se voit plus* » (D5, 1.483-484). Ensuite, en milieu d'année d'après les directeurs, les entretiens deviennent moins fréquents, voire absents. Cette période de creux correspond à la période de l'enquête « *s'ils ont deux mois de recueil de données, je ne vais peut-être pas les voir pendant deux mois* » (D20, 1.308-309). Puis, en fin d'année, les rencontres se font de nouveau plus fréquentes. D'après les seconds entretiens que j'ai réalisés post-soutenance, les étudiants revoient en moyenne une ou deux fois leur directeur avant leur soutenance, pour apporter les dernières corrections à leur mémoire. On

remarque que cette variation de la fréquence des rencontres correspond à la fréquence des rencontres évoquée par Royer dans sa modélisation de Royer (*cf.* chapitre 4, I, 3, 3.1).

La fréquence des rencontres peut dépendre enfin, d'éléments liés à la *dimension institutionnelle*. Par exemple, la fréquence des rencontres varie aussi en fonction de la distance géographique qui sépare le directeur de mémoire et son étudiant. Plus la distance est grande, plus les rencontres physiques entre le directeur et l'étudiant se compensent par une communication à distance « *j'habite loin, donc ce n'est pas pratique car c'est à une heure et demie de TGV ce n'est pas évident [...] donc [les contacts] c'était essentiellement par mail* » (E7, 1.61-66). Ce contact à distance résulte généralement d'une négociation préalable entre l'étudiant et son directeur concernant les modalités de communication et/ou de rencontres.

La période des examens universitaires constitue une autre contrainte institutionnelle qui tend aussi à faire diminuer les possibilités de rencontres physiques avec le directeur de recherche. Le temps des révisions réduit, voire suspend, temporairement l'activité de l'étudiant sur son mémoire. Dans ce cas, on observe une baisse de tous les contacts, qu'ils soient physiques ou à distance « *au niveau du M2 il faut qu'ils passent des examens sur table, donc ça a aussi un impact, il y a des moments où ils sont moins sur leur mémoire, donc je les vois moins* » (D5, 1.484-486).

Les aspects conjoncturels peuvent aussi réduire le nombre de rencontres. Cet élément qui a trait à la *dimension institutionnelle* a pu être mis en évidence parce que les universités étaient bloquées lors de l'enquête en raison des mouvements de grèves anti CPE « *là avec la grève ça se tasse, il y a eu un tassement [des rendez-vous]* » (D5, 1.484). Ainsi, pendant plusieurs semaines, les blocages ont empêché les étudiants de fréquenter les lieux universitaires habituels (la bibliothèque universitaire, les salles de cours, la cafétéria). Leurs repères universitaires ont été suspendus, par exemple, l'arrêt des cours, et les contacts physiques entretenus avec leurs pairs et le personnel universitaire (enseignants, directeur de mémoire) sont devenus difficilement envisageables. Cette rupture prolongée avec l'institution universitaire a entraîné la démotivation de certains étudiants qui se sont quelque peu désinvestis de leur recherche pendant le temps de cette période de mobilisation. J'ai pu constater leur difficulté à prendre en charge l'organisation de leur formation en l'absence d'un cadre universitaire. L'étudiante E13 mentionne que sa directrice a essayé de compenser cette absence en reconstituant une partie de ce cadre par l'envoi d'un mail d'encouragement « *[ma directrice] a envoyé un mail en disant qu'elle se doutait que ça ne devait pas être très facile en ce moment [à cause de la grève] et qu'il ne fallait pas s'éparpiller* » (E13, 1.126-127). On

s'aperçoit alors de l'importance du cadre universitaire pour la formation à la recherche *par* la recherche, notamment pour les étudiants en formation initiale, qui sont aussi les étudiants les moins autonomes. On peut noter également que pour ces étudiants, les contacts virtuels ne remplacent pas les rencontres en présentielle.

2.2. Lien entre durée de l'entretien et avancement de l'étudiant dans sa recherche

2.2.1. Variation de la durée de l'entretien en fonction du motif de la rencontre

D'après les éléments recueillis auprès des directeurs de mémoire, les entretiens individuels en M2 varient entre vingt minutes et deux heures, avec une moyenne d'environ une heure. Cette variation semble être tributaire de nombreux facteurs et notamment du motif de la rencontre. Certaines rencontres visent uniquement à « *donner un document* » (D5, 1.97) à son directeur ou à « *dire une bricole* » (D5, 1.98). Dans ce cas, le directeur et l'étudiant se mettent d'accord sur un temps de rencontre très spécifique et la rencontre est déjà programmée pour être rapide. Ce type de rencontres peut être aussi parfois de l'ordre de l'« *imprévu* » (D5, 1.95), parce que l'étudiant ne contacte pas toujours préalablement son directeur pour organiser cette rencontre.

Les rencontres rapides se distinguent des rencontres que D5 nomme les « *vrais rendez-vous* » (D5, 1.95), c'est-à-dire ceux qui sont planifiés par le directeur et son étudiant et qui nécessitent une plage horaire plus conséquente. Dans ce cas, on peut remarquer que, comme la fréquence des rencontres, la durée de l'entretien varie aussi en fonction de la phase d'avancement de l'étudiant dans son mémoire « *ça peut aller de vingt minutes à une demi-heure au départ [...] peut-être à deux heures à la fin ou même plus quand il va s'agir effectivement de corriger une version déjà bien avancée du travail* » (D3, 1.196-198).

2.2.2. Variation de la durée de l'entretien en fonction des limites prédéfinies par le directeur

La durée de l'entretien est un objet de tension entre l'étudiant et le directeur. Un premier groupe de directeurs délimite préalablement la durée de l'entretien. Par exemple D6 et D22 posent une durée maximale à ne pas dépasser (une heure pour D6 et trois quarts d'heure pour D22). D22 prévoit des entretiens avant et après pour respecter la durée qu'il s'est imposée « *je mets les rendez-vous tous les trois quarts d'heure environ [...] j'essaie [de ne pas dépasser*

cette limite] mais c'est aussi pour ça que je préfère en mettre un deuxième après » (D22, 1.239-243). Rappelons qu'en Licence le début et la fin du cours est fixe et imposé. En l'absence de la contrainte matérielle d'hétérodirection, on observe alors que certains directeurs, comme D22, recréent ce cadre en planifiant des entretiens à la suite. Ces entretiens que je qualifierais d'entretiens « à la chaîne » peuvent avoir l'inconvénient de cumuler de fait le retard des premiers entretiens sur le temps prévu, comme en témoigne le discours d'une étudiante « *j'ai attendu une heure pour un entretien de cinq minutes, il y en avait d'autres avant moi* » (E6, 1.63-64). L'étudiant peut interpréter le manque de disponibilité de son directeur comme un manque d'intérêt à son encontre et à l'encontre de sa recherche, ce qui peut contribuer à sa démotivation et conséquemment à une baisse de son implication dans sa recherche, voire à son abandon. L'étudiante citée, E6, a développé une procédure compensatoire en utilisant un autre mode de communication « *sinon [je le contacte] au téléphone si j'ai besoin* » (E6, 1.64). D'autres étudiants essaient de s'adapter aux contraintes horaires en essayant de tirer un bénéfice maximum de ces rencontres, ce qui constitue une marque de *familiarisation* « *c'est vrai qu'il y a des contraintes de temps, pas pour moi je suis là [mais] pour elle moi, je sais qu'elle vient, ça va vite [dix minutes vingt minutes] donc [...] j'essaie de dire l'essentiel* » (E15, 1.124-126). On voit émerger alors des stratégies telles que la préparation d'une liste de questions avec, comme le souligne E15, une hiérarchisation des éléments importants à aborder avec son directeur qui vont lui permettre d'obtenir de l'aide sur les points que l'étudiant considérera comme les plus urgents, et qui pourraient le « bloquer » dans sa recherche. On observe d'autres stratégies qui consistent par exemple à centrer la discussion uniquement sur le mémoire, en évitant les discussions extra-mémoire « *en une heure on ne parle que de ça on n'a aucune divergence, on ne parle pas de trucs à droite à gauche* » (E7, 1.540-541).

On peut mettre en exergue ici que le directeur qui fixe au préalable la durée de la rencontre tend à se positionner dans une posture de *conduite*. C'est le directeur qui gère la clôture de l'entretien, et l'étudiant doit apprendre à s'adapter à cette contrainte. Il doit apprendre à optimiser le temps que le directeur peut lui consacrer. L'optimisation du temps *via* des stratégies ou les procédures de compensation, telles que l'on vient de les voir, sont des clauses implicites que l'étudiant doit apprendre à gérer, sans quoi il risque de ne pas bénéficier de toute l'aide nécessaire à l'avancement de ses travaux. Là encore, l'étudiant qui n'est pas parvenu à optimiser ce temps ou à le compenser risque d'abandonner par manque d'aide ou par sentiment de manque d'aide (il devient alors souvent initiateur de la rupture).

Pour un second groupe de directeurs, qui se situent dans une posture d'*accompagnement*, une limite temporelle à la rencontre est préalablement fixée, mais elle n'est cependant pas figée. Si le directeur fixe préalablement un créneau horaire pour la rencontre, il s'agit davantage d'un repère temporel pour lui-même et son étudiant, que pour véritablement imposer une durée et la respecter. La structure d'autoformation de Master permet en effet au directeur et à l'étudiant de négocier cette durée, comme en témoigne D9, qui accepte de dépasser la durée initialement envisagée « *il faut quand même mettre une limite je sais que parfois je déborde très largement* » (D19, 1.17). Le directeur accepte de dépasser la durée de l'entretien qu'il s'est préalablement fixée, il adapte la durée de l'entretien en fonction des besoins de l'étudiant, ce qui sous-entend que l'étudiant doit donc être capable d'identifier ses besoins et d'en faire part à son directeur. D4, ne pose pas de limites à la durée de l'entretien. Les limites s'imposent d'elles-mêmes : les contraintes de planning, la fin de la discussion « *en général, les entretiens sont longs entre une heure et une heure et demie [...] [les limites ce sont] la fatigue, ma disponibilité, oh non je ne fixe pas de limites a priori c'est quand on a fini on s'arrête* » (D4, 1.210-214). C'est alors à l'étudiant qui prendre en charge la clôture de l'entretien.

2.2.3. Variation de la durée de l'entretien en fonction des caractéristiques personnelles de l'étudiant

De la même manière que la fréquence des rencontres, on peut noter que le directeur peut faire varier la durée de l'entretien en fonction de certaines caractéristiques personnelles de l'étudiant, notamment en fonction de son niveau universitaire. La durée accordée par le directeur semble en effet croître avec le niveau universitaire de l'étudiant « *un étudiant de ce niveau-là [M2], je cale deux heures* » (D16, 1.152). Le directeur accorde en général moins de temps individuel à un étudiant de M1 qu'à un étudiant de M2 ou de Doctorat.

Le directeur peut aussi faire varier la durée de l'entretien en fonction de l'analyse qu'il peut faire du degré d'autodirection de l'étudiant. Certains étudiants n'oseront peut-être pas faire part à leur directeur de leur incompréhension. Dans ce cas c'est au directeur de s'assurer de la compréhension de l'étudiant :

« *ça dépend aussi de la personnalité des étudiants mais certains disent oui oui oui oui j'ai compris ou je vois et en fait ce n'est pas le cas, soit ils n'osent pas demander des précisions soit je me suis mal exprimé ou mal fait comprendre, donc maintenant je prends vraiment du temps pour essayer de vérifier leur compréhension* » (D2, 1.111-114).

On observe par ailleurs, que les discussions extra mémoire sont des temps de discussion qui s'ajoutent aux thèmes qui ont pu motiver préalablement la rencontre, et qui en allongent la durée. Par exemple, en axant exclusivement la discussion autour du mémoire, les entretiens de E7 respectent la durée initialement prévue par le binôme « *en une heure on ne parle que de ça on n'a aucune divergence, on ne parle pas de trucs à droite à gauche, pendant une heure on parle du sujet* » (E7, 1.540-541). À l'inverse les rencontres entre E21 et sa directrice dépassent ce temps « *la dernière fois ça a duré une heure et demie parce que je lui avais parlé d'une émission que j'avais vue à la télé* » (E21, 1.411-412).

2.3. Lien entre disponibilité du directeur et avancement de l'étudiant dans sa recherche

La plupart des directeurs disent qu'ils considèrent que l'un des aspects de leur rôle relatif à la *dimension institutionnelle* consiste à se rendre disponible pour l'étudiant « *je trouve ça normal d'accepter les rendez-vous et de les donner le plus rapidement possible* » (D1, 1.104-105). Les étudiants s'attendent à ce que leur directeur se rende disponible car ils considèrent, eux aussi, qu'il s'agit là du rôle du directeur de mémoire « *il doit répondre aux mails* » (E3, 1.308). La disponibilité est une qualité très appréciée par les étudiants.

On remarque que certains étudiants n'envisagent cependant pas la disponibilité de leur directeur de la même manière que leur directeur. Par exemple, trois étudiants en formation initiale sont en attente d'une disponibilité qui se définirait par une présence permanente et continue de leur directeur à leur bureau, de manière à bénéficier d'une aide continue « *si je vais à son bureau elle n'y sera pas ou elle sera en rendez-vous* » (E22, 1.347). Il s'agit ici d'un manque de *familiarisation* de cette étudiante qui ne parvient pas à prendre en charge la sollicitation et qui souhaiterait rester dans une modalité hétérodirective. On s'aperçoit alors que la négociation peut être parfois difficile entre le directeur et son étudiant, et que le manque de disponibilité du directeur peut donc avoir une influence sur l'avancement de l'étudiant dans l'élaboration de son travail de recherche :

« *[la directrice] que j'avais eue en maîtrise, moi je me souviens elle n'avait jamais voulu me recevoir avant le mois de février, avant les vacances ce n'était pas possible, elle n'avait pas le temps donc forcément pour mon dossier d'étape il me manquait plein de choses, c'est sûr je ne l'avais pas vue* » (E3, 1.329-332).

Les étudiants et les directeurs conçoivent différemment la « disponibilité du directeur », ce qui peut expliquer que le manque de disponibilité et d'accessibilité de leur directeur constituent les deux principaux éléments de la *dimension institutionnelle* dont souffrent le

plus les étudiants. Ceci peut conduire dans certains cas à leur démotivation, comme en témoigne le récit de l'étudiante E3 sur son année de M1 :

« [ma directrice de M1] n'était pas facile d'accès [...] quand on a à rédiger un tel mémoire quand on en a jamais fait j'avoue que ça déstabilise, moi j'ai connu plusieurs de mes collègues qui ont tout lâché avec des choses comme ça [...] par exemple on vous dit bon ben voilà on va vous accueillir à telle heure bon très bien vous trouvez la porte fermée, personne, vous n'avez pas eu d'avertissement ni quoi que ce soit voilà » (E3, 1.275-285).

« j'ai senti ça en maîtrise c'est clair l'impression qu'on me met des bâtons dans les roues quelquefois [...] j'ai quand même eu une porte qui m'a été flanquée au nez parce que soi-disant je devais pas revenir c'était terminé, alors que la fois d'avant elle m'avait dit on se revoit une dernière fois, et bien il fallait ignorer cette porte et puis il y avait quelqu'un juste avant moi j'ai apporté mon dossier et puis j'ai fait comme si la porte n'avait pas été fermée comme ça brutalement, il faut être accroché » (E3, 1.275-288).

Mais contrairement à d'autres étudiants qui ont choisi d'abandonner (rupture du contrat initiée par l'étudiant), E3 s'est imposée auprès de sa directrice sans tenir compte de ses retours négatifs.

Certains étudiants parviennent à user de stratégies ou de procédures de compensation pour pallier le manque d'accessibilité de leur directeur, comme le mentionne E6 :

« je lui ai dit je vous envoie des mails mais vous ne répondez pas, [...] ah oui mais j'ai un problème d'ordinateur je ne peux pas, c'est pas son truc quoi il le dit lui-même donc je l'appelle si j'ai besoin d'un rendez-vous » (E6, 1.51-54).

D'une part, l'étudiante a su solliciter une explicitation à son directeur relative à son manque d'accessibilité (stratégie) et d'autre part, elle a pris l'initiative d'utiliser un autre moyen de communication plus « efficace » (compensation).

Pour résumer cette partie, au niveau de la *dimension institutionnelle*, l'étudiant doit développer une deuxième compétence : une *compétence interactionnelle*. Il passe d'une logique de « rencontres groupales programmées » en Licence, à une logique de « rencontres duales à programmer » en Master, c'est-à-dire que l'étudiant doit prendre en charge la sollicitation de la rencontre avec son directeur. Les directeurs attendent de l'étudiant qu'il soit l'initiateur de la rencontre individuelle : cette clause est généralement explicitée par le directeur par le biais d'une contractualisation initiale. Si les étudiants conçoivent aussi leur rôle institutionnel de cette manière, c'est-à-dire à l'initiative du contact, on observe que les étudiants en formation initiale ont des difficultés à prendre en charge cette sollicitation. Certains directeurs prennent alors le parti de relancer leurs étudiants en cas d'absence de sollicitation prolongée. La rupture du contrat peut être initiée par les deux contractants. Elle peut être initiée par l'étudiant. En effet, s'il ne parvient pas à devenir l'initiateur du contact, le manque d'aide qui en résultera peut motiver son choix d'abandon. La rupture peut être à l'initiative du directeur qui, par l'absence de sollicitation de son étudiant peut faire le choix de

mettre un terme à la direction en cours d'année ou de ne plus poursuivre la direction avec cet étudiant l'année suivante. Ici, l'étudiant *familiarisé* parvient à devenir initiateur de la rencontre, à compenser cette difficulté, ou à utiliser des stratégies telles que celles de programmer avec son directeur le rendez-vous suivant à la fin de chaque rencontre.

III. Une compétence de production autonome

La « production autonome » renvoie ici aux écrits intermédiaires remis par l'étudiant à son directeur tout au long de l'année. Les rétroactions du directeur constituent une évaluation formative pour l'étudiant, qui se différencie de l'évaluation terminale qui se déroule en fin d'année et qui correspond, elle, à une évaluation sommative du produit mémoire *via* la remise du document et sa présentation orale (soutenance).

Deux types d'écrits intermédiaires peuvent être distingués : les écrits intermédiaires obligatoires et les écrits intermédiaires facultatifs :

- les écrits intermédiaires obligatoires sont des écrits sollicités par le règlement du diplôme en milieu d'année et qui font l'objet d'une notation. Ils ont donc une fonction évaluative mais ils possèdent aussi une visée formative, comme je l'étudierai dans ce chapitre.

- les écrits intermédiaires facultatifs sont des écrits que l'étudiant rend à son directeur de mémoire au cours de l'année et qui ne font pas l'objet d'une notation. Il peut s'agir d'écrits rendus par l'étudiant de sa propre initiative, ou d'écrits explicitement ou implicitement attendus par son directeur. Ces écrits intermédiaires et annotés sont une particularité du Master, puisqu'en Licence les seuls écrits rendus sont terminaux et notés.

En termes de *passage* à l'autodirection, l'étudiant qui entre en Master doit apprendre à développer une *compétence de production autonome*. Cette partie interroge le passage de l'écrit terminal, explicitement attendu et noté (en Licence), à l'écrit intermédiaire, implicitement attendu et annoté (en Master) : les étudiants parviennent-ils à se *familiariser* à ce nouveau mode de production écrite, et de quelles manières ? Comment les directeurs apportent-ils leur aide à l'étudiant dans le développement de cette compétence ?

1. L'écrit intermédiaire obligatoire : l'enchâssement de l'évaluation formative dans l'évaluation sommative

L'écrit intermédiaire obligatoire est une modalité d'évaluation sommative, c'est-à-dire une évaluation qui a pour but de « sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage, afin de comptabiliser ce résultat en vue d'un classement ou d'une sélection » (Raynal & Rieunier, 1997, p.133). Cet écrit permet au directeur de mémoire d'évaluer, dans le sens de mettre une note, l'état d'avancement de la recherche de l'étudiant. Mais si l'évaluation de cet écrit permet de sanctionner, positivement ou négativement, le travail de l'étudiant, on observe qu'elle possède également une visée formative, c'est-à-dire qu'elle a aussi pour objectif « d'informer l'apprenant, puis l'enseignant, du degré d'atteinte des objectifs » (Raynal & Rieunier, 1997, p.134). L'évaluation formative est en quelque sorte enchâssée dans l'évaluation sommative car elle permet de renseigner le directeur sur le degré d'acquisition des compétences qui ont trait à la *dimension scientifique* de son étudiant. De son côté, par le biais des rétroactions écrites et orales de son directeur sur cet écrit, l'étudiant est lui aussi informé du degré d'acquisition de ses compétences. Ces retours lui permettent par ailleurs de pouvoir cerner les attentes de son directeur et celles de l'institution validante. Les retours formatifs de cette évaluation sommative permettent ainsi au directeur et à l'étudiant de travailler ensemble les compétences à développer et les points qui font défaut. Comme je vais l'étudier maintenant, si les directeurs envisagent l'écrit intermédiaire obligatoire à la fois comme une évaluation sommative et formative, les étudiants en formation initiale tendent à ne percevoir essentiellement que la dimension sommative.

1.1. Une évaluation sommative et formative selon les directeurs

Je vais présenter ici trois types d'écrits demandés à l'étudiant dans trois laboratoires de recherche différents. La plupart des directeurs de mémoire du groupe d'étude disent qu'il est demandé à l'étudiant de produire un écrit en milieu d'année ou de présenter sa recherche à l'oral (que je nommerai également « écrit » car l'étudiant passe par l'écrit). Cet écrit est obligatoire et noté, soit par le directeur seul, soit en collaboration avec d'autres collègues.

Le premier exemple que je citerai concerne un laboratoire de recherche rattaché à l'université U2. Un écrit intermédiaire obligatoire est sollicité en cours d'année. Les directeurs désignent cet écrit par des expressions telles que « *note intermédiaire* » (D6, l.166),

« *note d'étape* » (D7, 1.37), ou encore « *pré-mémoire* » (D6, 1.79). Ces dénominations marquent clairement le caractère inachevé de l'écrit attendu. Les directeurs n'attendent donc pas de l'étudiant un produit fini mais l'état de sa réflexion à un moment donné. Au-delà de son objectif d'évaluation, il a aussi un objectif formatif puisqu'une fois noté et rendu à l'étudiant, cet écrit peut servir de support réflexif à un entretien individuel « *il y [a] un écrit institutionnalisé, et cætera sur lequel on peut s'appuyer [pour l'entretien]* » (D7, 1.37-38).

Au laboratoire rattaché à l'université U3, les étudiants doivent réaliser « *une présentation intermédiaire de [leurs] travaux* » (D11, 1.50-51) devant plusieurs enseignants dont leur directeur de mémoire. Cette présentation est une évaluation sommative puisqu'elle est notée, mais elle est aussi formative car les membres du jury font part à l'étudiant des points à retravailler dans sa recherche. Par ailleurs, cette présentation orale peut aussi faire l'objet d'une discussion entre le directeur de mémoire et son étudiant dans une visée d'amélioration de ses travaux.

Enfin, au laboratoire rattaché à l'université U5, un « *dossier documentaire* » (D4, 1.385) est demandé aux étudiants. Il s'agit d'une compilation de fiches de lecture qui, là encore, ne possède pas uniquement une visée sommative. D'une part, ce dossier peut servir de base bibliographique à l'étudiant s'il projette de poursuivre en Doctorat « *c'est une ressource qui lui permet de ne pas recommencer à refaire toute sa recherche documentaire, il a déjà isolé les documents qui l'intéressent* » (D4, 1.391-392). D'autre part, on pourrait supposer, bien que les directeurs n'en fassent pas mention, que ce dossier permette au directeur de vérifier que l'étudiant a compris ses lectures, et peut lui proposer, le cas échéant, de les revoir.

A chaque fois, les rétroactions sur ces trois types d'écrits permettent à l'étudiant de réajuster son mémoire en fonction des attentes de son directeur et de l'institution validante. Ensuite, elles donnent une indication à l'étudiant sur le développement de ses compétences qui ont trait à la *dimension scientifique*. Par ailleurs, l'écrit obligatoire est prévu comme permettant à l'étudiant de formaliser sa recherche, dans le cas d'un écrit, ou de préparer sa soutenance, dans le cas d'une présentation orale. Outre ces objectifs scientifiques, on observe que l'écrit obligatoire possède aussi des objectifs institutionnels sous-jacents.

1.2. Une évaluation uniquement sommative selon les étudiants en formation initiale

Je souhaiterais commencer par la conception que se font les étudiants en formation continue de l'écrit obligatoire, parce qu'elle paraît davantage en adéquation avec celle des

directeurs. Je peux relever par exemple que les étudiants en formation continue emploient les mêmes termes que les directeurs pour désigner l'écrit obligatoire : « *pré soutenance* » (E8, 1.52), « *soutenance intermédiaire* » (E9, 1.207-208) « *présentation intermédiaire* » (E10, 1.219). De la même manière que les directeurs, ces désignations renvoient au caractère inachevé et intermédiaire de l'écrit. Il s'agit d'une marque de *familiarisation* de ces étudiants. Ils ont intégré les objectifs formatifs de l'écrit imposé pour le développement de leur compétence de chercheur, comme en témoigne d'ailleurs, la description que dresse l'étudiant E4 de cet écrit. Il emploie le même terme que son directeur :

« on a fait ce qu'on appelle une note d'étape, où est-ce qu'on en est dans la recherche [...] on fait l'état de la recherche, où est-ce que j'en suis les difficultés autres que j'ai rencontrées et après j'ai terminé par une série de questionnements » (E4, 1.229-232).

« je vais rencontrer E4 pour travailler sur sa note d'étape » (D7, 1.36-37).

Les étudiants en formation initiale ont tendance, quant à eux, à percevoir essentiellement le caractère sommatif de l'écrit obligatoire. De la même manière qu'un examen, ils semblent dissocier cette évaluation de leur processus de formation à la recherche *par* la recherche. Ils perçoivent l'écrit obligatoire plutôt comme un écrit finalisé qui doit respecter certains critères pour l'obtention d'une note favorable. On remarque d'ailleurs que les étudiants utilisent un vocabulaire très scolaire pour désigner cet écrit, et ils gardent les termes de la Licence. Ils se situent dans une conception sommative de type « *examen* » (E11, 1.93), « *partiel* » (E24, 1.33). La description que fait l'étudiant E11 de l'écrit obligatoire est assez représentative du discours des étudiants en formation initiale. Contrairement à la description que fait son directeur D12 de l'écrit obligatoire, E11 déroule les étapes de la démarche de recherche de façon très linéaire :

« il y avait aussi un travail qu'il fallait rendre [...] on a un examen ici on a un premier examen où vous présentez, tu fais, disons, la problématique, les hypothèses les objectifs, en cinq pages [...] tu fais ta présentation les profs te posent des questions et tu es noté par rapport à ça » (E11, 1.92-97).

« on a demandé [aux M2], à mi-étape, de produire un document de cinq pages dans lequel on leur demande de faire état de leur travail » (D12, 1.226-228).

E11 conçoit cet écrit comme un exercice à réaliser, qui doit répondre au mieux aux attentes du « *prof* », comme il le nomme, de manière à obtenir une note satisfaisante. Cette attitude que je qualifierais d'« attitude scolaire » vis-à-vis de l'écrit imposé montre la tendance des étudiants en formation initiale à dissocier cette « épreuve » obligatoire de leur travail de recherche. Ils ont des difficultés à faire le *passage*.

On peut noter que pour certains étudiants, l'écrit obligatoire participe à leur échéancier, car il constitue souvent leur premier écrit. Pour d'autres étudiants, l'obligation d'écriture leur permet de franchir le premier pas en matière de rédaction ou de rencontre avec leur directeur, puisque l'écrit donne lieu à une discussion au sein du binôme. Il s'agit d'un premier contact rédactionnel et relationnel que certains étudiants n'auraient peut-être pas sollicité seuls.

2. Les écrits intermédiaires facultatifs : une évaluation continue et formative

Les écrits intermédiaires facultatifs sont généralement à l'initiative de l'étudiant. Ils peuvent être aussi implicitement ou explicitement attendus par le directeur de mémoire. Ces écrits permettent à l'étudiant d'obtenir les rétroactions de son directeur sur son travail de recherche (l'évaluation formative), tout au long de l'année (l'évaluation continue). Dans cette partie, je commencerai par exposer les différents types d'écrits intermédiaires que j'ai pu relever dans le discours des directeurs de mémoire. J'aborderai ensuite la perception qu'ont les directeurs de ces écrits, que je comparerai avec la perception que peuvent avoir les étudiants.

2.1. Nature des écrits intermédiaires facultatifs

Les écrits intermédiaires facultatifs peuvent revêtir différents contenus. Certains écrits portent sur les outils du travail de recherche « *les questionnaires* » (D17, 1.63-64), un début d'analyse « *le début d'un dépouillage d'une étude* » (D6, 1.73-74). D'autres portent sur le travail de rédaction du mémoire « *un plan de travail* » (D3, 1.207) ou le « *plan* » (D7, 1.11) du mémoire.

Les écrits intermédiaires les plus fréquemment cités par les étudiants et les directeurs sont les écrits relatifs à l'avancement du mémoire. On relève alors deux formes différentes d'écrits : les écrits intermédiaires facultatifs temporaires qui « *ne figureront pas comme tels dans le mémoire* » (D4, 1.346) et les écrits intermédiaires facultatifs finalisés qui, à l'inverse, visent à constituer « *un élément du mémoire final* » (D4, 1.350-351). Ces formes d'écrits varient ainsi en fonction du moment de l'année : les écrits intermédiaires facultatifs temporaires interviennent plutôt en début d'année alors que les écrits intermédiaires facultatifs finalisés sont plutôt rendus en milieu et fin d'année « *au début ça peut être des projets et en cours d'année ça peut être des parties de chapitres* » (D13, 1.24-25).

D'après le discours des directeurs, les étudiants en formation initiale considèrent souvent que les matériaux bruts, tels que les transcriptions d'entretiens par exemple, constituent des écrits intermédiaires. Or, très peu de directeurs acceptent de réagir sur des matériaux bruts, qui n'ont pas encore fait l'objet d'une analyse préalable par l'étudiant. Ils considèrent, en effet, que leur rôle en tant que directeur de mémoire consiste à apporter une aide dans l'exploitation des matériaux bruts, sans se substituer à l'étudiant dans cette tâche « *il y a le problème des étudiants qui [...] aimeraient bien qu'on relise leurs entretiens par exemple* » (D17, 1.177-182). On découvre alors un hiatus entre la perception qu'ont les étudiants d'un écrit intermédiaire facultatif, et la conception qu'en ont les directeurs : où s'arrête l'aide du directeur et où commence le travail en autonomie de l'étudiant ? Ce hiatus peut avoir son origine dans le fait que les directeurs n'explicitent pas à leurs étudiants leurs attentes quant à la nature des écrits intermédiaires attendus. On remarque que cette clause tend alors à s'expliciter dans le refus, c'est-à-dire lorsque l'étudiant propose à son directeur de lire ses données brutes « *je dis il ne faut pas m'envoyer des tableaux bruts, ce qu'il faut c'est m'envoyer des tableaux avec des commentaires* » (D9, 1.480-487).

2.2. Les écrits intermédiaires facultatifs comme propices au développement des compétences qui ont trait à la *dimension scientifique*

La plupart des directeurs attendent que leurs étudiants rendent ces écrits de manière régulière et de leur propre initiative. Les directeurs soulignent que l'écriture régulière possède un rôle formatif car elle permet à l'étudiant d'une part, de progresser dans l'apprentissage de l'écriture scientifique « *[l'écriture] c'est un peu comme nager on apprend en le faisant* » (D2, 1.258-259), et d'autre part, d'alimenter sa réflexion pour avancer dans sa recherche « *je les encourage vraiment à écrire en même temps qu'ils réfléchissent* » (D2, 1.79-80). On observe là encore des postures de direction différentes en fonction des directeurs.

Un seul directeur, D20, adopte une posture de *conduite* en imposant à son étudiant de lui rendre des écrits réguliers. Dans ce cas, l'imposition par le directeur d'une production régulière permet certes à l'étudiant d'avancer dans sa recherche et de développer sa compétence rédactionnelle, mais sans doute au détriment du développement de sa compétence d'autodirection « *[mon étudiant de Master 2] de cette année tous les quinze jours je le voyais pour voir comment progressait son cadrage théorique, qu'est-ce qu'il avait lu, qu'est-ce qu'il avait compris et comment il avait formulé ça* » (D20, 1.310-313).

Les directeurs se positionnent majoritairement dans une posture d'*accompagnement-conseil*, c'est-à-dire qu'ils laissent l'étudiant prendre ses responsabilités. Parfois ils explicitent à l'étudiant leur attente d'écrits réguliers sans toutefois la lui imposer « *je leur dis que je souhaite avoir des écrits* » (D15, 1.201-202). Même si les écrits réguliers sont attendus par les directeurs, cette attente, qu'elle soit ou non explicitée, reste flexible, et s'individualise. Les directeurs s'adaptent par exemple à la situation de l'étudiant ou à son rythme de travail :

« *dans la réalité ça veut pas dire que ça fonctionne toujours comme ça [...] parce que [...] c'est des professionnels la plupart du temps [...] donc [...] ils vont pouvoir travailler ou avancer pendant les périodes où ils sont un petit peu plus libres, les vacances ou autres, donc il y a pas cette régularité* » (D11, 1.68-74).

« *ça dépend du type de confiance que j'ai en lui, si j'ai le sentiment que si je ne l'oblige pas à me remettre de temps en temps quelque chose rien ne se fera bon dans ce cas j'interviens, mais si je sais que c'est sa manière de travailler [...] il y a des gens qui rédigent tout au dernier moment* » (D22, 1.190-194).

Dans le discours de D22, on remarque que pour un même directeur, la posture de direction peut varier en fonction de la perception qu'il se fait du degré d'autonomie de l'étudiant et aussi en fonction de ses caractéristiques personnelles (profession, rythme de travail, etc.). On perçoit donc ici une différence entre l'attente prescrite institutionnellement, celle de rendre des écrits réguliers de leur propre initiative, et les attentes réelles, qui s'individualisent en fonction des étudiants.

Peu nombreux sont les directeurs qui se situent dans une posture d'*accompagnement-suivi*, c'est-à-dire qu'ils n'attendent pas nécessairement de productions régulières de la part de l'étudiant. Ces directeurs laissent l'étudiant prendre en charge le développement de sa compétence rédactionnelle en autodirection « *je les laisse vraiment conduire* » (D3, 1.187). On remarque alors que l'étudiant n'est plus considéré ici comme un étudiant, mais déjà comme un apprenti-chercheur, voire un chercheur, autonome et responsable de sa formation « *[les écrits sont] essentiellement de leur propre initiative* » (D7, 1.13). Le risque de cette posture est que l'étudiant ne produise pas d'écrits intermédiaires, et que cela ait un effet négatif sur sa formation à la recherche *par* la recherche. D'une part l'étudiant risque de ne pas valider son mémoire, d'autre part, il risque de ne pas développer la compétence rédactionnelle attendue.

Si la plupart des directeurs attendent des écrits intermédiaires réguliers, qu'ils envisagent comme formateurs pour le développement des compétences scientifiques, on va voir maintenant que cette attente est plutôt perçue par les étudiants comme une contrainte.

2.3. Les écrits intermédiaires facultatifs, une contrainte pour les étudiants

La plupart des étudiants en formation initiale tendent à éprouver des difficultés à comprendre qu'ils doivent produire des écrits réguliers, si cette clause n'a pas été préalablement explicitée par leur directeur « *les attentes qu'elle avait en fait au départ, mais ça je l'ai su après coup [post soutenance], c'est qu'elle aurait aimé [que je] lui envoie régulièrement des semblants de travail on va dire, pour montrer un peu l'évolution du mémoire* » (E12.2, 1.9-11). Certains étudiants n'ont pas fait ce *passage* car ils ne perçoivent pas l'intérêt formateur des écrits intermédiaires. E12 caractérise ici les écrits intermédiaires de « *semblants de travail* » : même post soutenance, il ne semble toujours pas avoir perçu l'utilité formative de l'écrit intermédiaire régulier. Qu'elle soit explicitée ou non, l'attente d'écrits intermédiaires est souvent perçue par les étudiants en formation initiale comme une contrainte « *il me le demande pas donc si tu veux moi non plus je ne me force pas à le faire [...] si [...] il me demandait de rédiger plein de trucs je n'aurais pas le temps de le faire* » (E7, 1.221). Comme pour l'écrit obligatoire, cette étudiante semble dissocier l'écriture de sa recherche et sa recherche, ce qui constitue un manque de *familiarisation*. Deux étudiantes en formation initiale envisagent même l'écrit intermédiaire comme une requête personnelle de leur directeur « *je suis plus la personne qui fait sa recherche jusqu'en juin et qui commence à écrire qu'en juillet [...] je pense que ça l'embête un petit peu ou que ça l'inquiète* » (E17, 1.215-218), « *D25 il aime bien qu'on se voie régulièrement pour corriger* » (E26, 1.382-383). E26 semble s'adapter aux exigences de son directeur. On remarque qu'elle analyse cette attente sous un angle affectif « *il aime bien* ». Cette idée est présente dans de nombreux discours. Les étudiants en formation initiale tendent en effet à dissocier le travail pour soi et le travail pour leur directeur, c'est-à-dire un travail qui vise à satisfaire la demande ou les attentes du directeur et non à faire progresser sa propre recherche, comme en témoigne d'ailleurs les termes employés par E17 (« *ça l'embête* », « *ça l'inquiète* »). L'intérêt de l'écriture régulière pour la formation à la recherche *par* la recherche, est une clause qui reste trop souvent implicite et qui n'est généralement pas perçue par les étudiants en formation initiale.

A l'inverse, on peut noter que la plupart des étudiants en formation continue semblent percevoir l'intérêt formateur d'une production régulière d'écrits pour l'avancement de leurs travaux et le développement de leurs compétences de chercheur « *c'est moi qui en prends l'initiative [...] c'est pas elle qui me l'a demandé, mais ça me paraît logique, si je veux* »

terminer il faut bien que je me fixe un but » (E3, 1.235-240), « *j'ai fait des moutures et des moutures avant véritablement de bien cerner le sujet* » (E9, 1.114-115). Les écrits intermédiaires rendus par ces étudiants le sont d'ailleurs généralement de leur propre initiative, que le directeur ait ou non explicité cette attente. Cette prise d'initiative constitue une marque de *familiarisation* de l'étudiant.

2.4. Les écrits intermédiaires facultatifs sont-ils obligatoires ?

Cet oxymore vise à interroger le caractère facultatif de l'écrit intermédiaire non noté institutionnellement. On peut se questionner sur les deux points suivants : dans le cas où le directeur de mémoire attend implicitement des écrits intermédiaires de la part de son étudiant, accepte-t-il de ne pas recevoir de versions intermédiaires du mémoire avant la soutenance ? Dans le cas où le directeur de mémoire n'attend pas nécessairement d'écrits intermédiaires de la part de l'étudiant, accepte-t-il pour autant que celui-ci lui rende une unique version finale de son mémoire ?

Que les directeurs attendent ou non des écrits intermédiaires, on constate qu'ils souhaitent généralement lire avant la soutenance une « *version moins un* » (D1, 1.151) du mémoire, c'est-à-dire un « *brouillon global* » (D26, 1.68). Les directeurs y apportent alors leurs annotations de manière à « *corriger le tir* » (D26, 1.68-70) pour que le mémoire puisse correspondre aux attentes de l'institution validante. Cette version préalable permet également au directeur de vérifier que le produit mémoire peut être soutenu devant un jury car l'un des rôles institutionnels du directeur consiste à donner ou non son accord de soutenance « *je demande en général d'avoir quelque chose pour voir si c'est soutenable ou pas* » (D1, 1.152-153).

Si l'étudiant n'a rendu aucun écrit intermédiaire, ni même une « *version moins un* » de son mémoire à son directeur, les directeurs refusent généralement de le faire soutenir « *si à la fin quelqu'un me donne ça, on ne l'a pas dirigé, ça veut dire qu'on a été utilisé comme potiche* » (D25, 1.156-157). Ainsi D25 entend jouer son rôle de directeur, c'est-à-dire certes un rôle d'évaluateur mais aussi et surtout un rôle d'accompagnateur. Il n'accepte donc pas que le mémoire puisse être soutenu sous son nom sans qu'il ne puisse vérifier qu'il corresponde aux critères attendus et sans qu'il n'ait fait l'objet d'une co-construction « *je crois que c'est un parcours qu'on fait ensemble* » (D25, 1.152-153). Il envisage la relation de direction non seulement comme l'aboutissement d'un produit fini mais aussi et surtout comme un processus, une formation au métier de chercheur. Les compétences de l'étudiant ne peuvent se

développer que par un travail collaboratif. D25 semble alors concevoir l'absence d'écrits intermédiaires comme un manque de responsabilités et donc comme un manque d'autonomie de l'étudiant.

À la différence de D25 qui conçoit l'absence d'écrits intermédiaires comme un manque d'autonomie de l'étudiant, D11 considère que l'absence d'écrits est la marque de l'acquisition de cette compétence par l'étudiant « *si ce qu'il propose est soutenable tout ça me dérange absolument pas moi je suis content qu'il soit autonome* » (D11, 1.318-319). Comme D11, quatre autres directeurs disent qu'ils acceptent que l'étudiant leur soumette le mémoire final sans production de versions intermédiaires de leur travail, à la condition toutefois que le produit final soit acceptable, c'est-à-dire qu'il réponde aux attentes « *quand le contenu est vraiment très très très contestable ça me fiche un peu en colère* » (D22, 1.186-187). Dans ce cas, le directeur se « repose » sur les capacités d'auto-évaluation de l'étudiant. En revanche, comme le souligne D22, si la version unique et finale du mémoire est mauvaise, il arrive que le directeur donne son accord de soutenance, mais dans ce cas aux « *risques et périls* » (D3, 1.230) du candidat, c'est-à-dire que la note obtenue peut être inférieure à la moyenne et que le directeur n'entend pas soutenir l'étudiant durant sa soutenance. Cette clause tend à s'explicitier lorsque l'étudiant s'approche des limites « *je lui ai dit écoutez [...] si vous le souhaitez vous soutenez, mais dites-vous que vous pouvez très bien ne pas valider votre mémoire* » (D12, 1.163-165).

Pour résumer cette partie, au niveau de la *dimension institutionnelle*, l'étudiant doit développer une troisième compétence : une *compétence de production autonome*. Il passe d'une logique de « productions finalisées et terminales » en Licence à une logique de « productions intermédiaires et régulières » en Master. La plupart des directeurs s'attendent à ce que l'étudiant soit capable de produire des écrits réguliers. Généralement on peut noter que cette clause est explicitée par les directeurs, mais les étudiants éprouvent des difficultés dans ce *passage* à l'écriture régulière. La rupture du contrat peut alors être initiée par l'étudiant qui ne parviendrait pas à gérer ce *passage*. La rupture peut aussi provenir du directeur qui peut refuser la soutenance si l'étudiant ne lui a fait part d'aucune production intermédiaire. La *familiarisation* de l'étudiant passe par la réalisation de productions régulières, l'explicitation de ses difficultés de production à son directeur, ou encore la compensation de ces difficultés.

IV. Une compétence d'ajustage

1. S'ajuster aux attentes de son directeur

La rédaction d'un mémoire de Master est un exercice complexe pour l'étudiant puisqu'il s'agit d'une écriture longue et scientifique, qui nécessite un apprentissage souvent douloureux, comme je l'ai déjà étudié (*cf.* chapitre 8, I, 3). Cet apprentissage se réalise avec l'aide des rétroactions écrites et orales de son directeur. Les rétroactions permettent à l'étudiant de percevoir les attentes rédactionnelles de son directeur et de l'institution validante pour pouvoir s'y ajuster. Je commencerai par m'intéresser aux différents types de rétroactions à fournir par le directeur à l'étudiant. Je m'interrogerai ensuite sur les effets des rétroactions sur le développement de la compétence rédactionnelle de l'étudiant.

1.1. Les rétroactions révélatrices de la posture de direction

Via leurs rétroactions, les directeurs apportent leur aide à l'étudiant dans l'apprentissage de l'écriture scientifique. L'étudiant peut ainsi cerner les attentes rédactionnelles de son directeur pour pouvoir s'y ajuster. Les rétroactions portent sur différents éléments de la rédaction. Les directeurs réagissent par exemple sur le vocabulaire employé par les étudiants, souvent inadéquat « *c'est des mots inadaptés* » (D9, 1.161-162). Les incohérences de l'argumentation sont aussi pointées par certains directeurs « *l'étudiant est dans une logique linéaire donc quelquefois il oublie que ce qu'il a écrit quelques pages avant* » (D26, 1.157-158), « *ce qui est difficile c'est articuler ça de façon cohérente* » (D8, 1.263), « *tel point ne correspond pas du tout à l'intitulé du paragraphe* » (E9, 1.308-310). Les directeurs apportent leur aide aussi sur la forme. Un directeur mentionne, par exemple, qu'il intervient sur la ponctuation « *les virgules il les mettait n'importe où, donc on lui expliquait les règles, c'est qu'entre le sujet et le verbe en général on ne met pas de virgule* » (D9, 1.443-445). D7 par exemple indique qu'il apporte une aide au niveau de l'argumentation :

« [j'interviens] très souvent aussi sur la rhétorique c'est-à-dire sur l'argumentation, ça je trouve que c'est difficile, c'est peut-être le plus difficile dans l'écriture [...], l'argumentation pour arriver à dire quelque chose, comment est-ce qu'on dit, qu'est-ce qu'on ne dit pas à certains moments, qu'est-ce qu'on dit à certains moments » (D7, 1.154-157).

Six directeurs mentionnent qu'ils regardent la structuration du mémoire « *il n'y avait pas de liens entre ses recherches* » (D6, 1.197-198), « *ce sont des corrections considérables sur le plan, la logique du plan, l'équilibre des parties* » (D9, 1.163-164). Certains étudiants font

également mention des annotations de leur directeur sur les normes de présentation du mémoire, telles que la pagination, les notes de bas de page, les citations, les références bibliographiques ainsi que la présentation générale du mémoire « *elle me fait des remarques sur le fait que je n'ai pas paginé, la mise en page* » (E21, 1.304-305).

Le positionnement des directeurs vis-à-vis de la correction orthographique permet de les relier aux deux postures de direction déjà discutées. Certains directeurs se placent dans une posture de *conduite* car ils corrigent ou soulignent l'intégralité des fautes d'orthographe présentes dans les écrits intermédiaires de leurs étudiants « *je crois être un lecteur assez pointilleux sur la forme elle-même, sur la syntaxe et l'orthographe* » (D3, 1.279-280). Dans ce cas, le mémoire ne comprendra pas de faute d'orthographe mais le risque ici c'est que l'étudiant fasse l'impasse sur le temps de relecture de ses écrits intermédiaires et qu'il laisse en quelque sorte cette tâche à son directeur.

D'autres se positionnent davantage dans une posture d'*accompagnement-conseil*, parce qu'ils ne corrigent pas l'ensemble des fautes d'orthographe. Deux d'entre eux disent par exemple qu'ils se centrent uniquement sur les plus grosses erreurs orthographiques « *je corrige quand c'est vraiment trop gros* » (D5, 1.182), « *au passage* » (D21, 1.48). D10 corrige les fautes d'orthographe s'il y en a peu, c'est-à-dire qu'il s'attend à ce que l'étudiant fasse l'effort de les corriger préalablement, en amont de sa correction, qu'il fasse preuve d'autodirection « *quand il y a beaucoup de correction orthographique à un moment donné moi je dis j'arrête* » (D10, 1.268). D15, quant à lui, corrige l'orthographe dans les dix premières pages et s'attend à un investissement de l'étudiant dans sa correction orthographique, en aval de sa correction.

Enfin, on observe la posture d'*accompagnement-suivi* chez certains directeurs qui n'interviennent pas dans l'orthographe. Ils peuvent en faire explicitement mention à l'étudiant par un commentaire général « *il y a des commentaires généraux : vérifiez l'orthographe* » (D15, 1.257-258). Dans ce cas, le directeur s'attend à ce que l'étudiant prenne totalement en charge la correction orthographique. Pour compenser ses difficultés orthographiques, l'étudiant peut alors solliciter l'aide d'un proche pour relire son travail, ce qui constituerait une marque de *familiarisation*. Cette attente peut aussi rester implicite, non discutée au sein du binôme, parce que le directeur ne considère pas que la correction orthographique fasse partie de son rôle « *ce serait beaucoup de temps que d'avoir une lecture de correcteur fautes de français et une lecture du directeur de recherche* » (D8, 1.279-281). Le risque ici est que, si

l'étudiant n'est pas parvenu à compenser ses difficultés orthographiques, son mémoire ne corresponde pas aux attentes sur ce point.

Les annotations doivent être lisibles pour qu'elles soient bénéfiques à l'étudiant, c'est-à-dire pour qu'il puisse les comprendre de manière à pouvoir s'ajuster aux attentes rédactionnelles et développer sa compétence rédactionnelle « *j'annote beaucoup [...] ça fait des fois peut-être un peu gribouillis, pour dire les choses honnêtement* » (D5, 1.152-153) « *ça fait des pages très souvent barbouillées* » (D9, 1.159). Certains directeurs s'interrogent d'ailleurs sur la lisibilité de leurs annotations « *j'espère que les étudiants peuvent me lire* » (D21, 1.43). D'autres comme D11 reconnaissent que le déchiffrement des annotations peut s'avérer complexe « *en général il n'arrive pas à lire ce que j'écris* » (D11, 1.390-391). On peut s'interroger ici sur le caractère formatif des annotations illisibles : comment l'étudiant peut-il améliorer la qualité de ses écrits s'il ne parvient pas à lire les remarques de son directeur ? Pourrait-on aller jusqu'à dire que le déchiffrement des annotations de son directeur constituerait en soi une nouvelle compétence à acquérir ? Ceci amènerait à penser que certains étudiants parviendraient mieux et plus rapidement que d'autres à développer cette compétence, en fonction de l'écriture de leur directeur ou en fonction de leur « habileté de déchiffrement ». Les difficultés de déchiffrement pourraient aussi contribuer à la démotivation de l'étudiant et à son abandon. Pour s'assurer de la compréhension des annotations, neuf directeurs mentionnent qu'ils les commentent oralement lors d'un entretien individuel. Certains reprennent « *page par page* » (D24, 1.147) les annotations, d'autres reprennent oralement essentiellement les remarques générales « *le niveau le plus petit je ne l'aborde pas* » (D10, 1.96-97) et laissent l'étudiant prendre en charge la lecture des annotations. Pour pallier cette éventuelle difficulté de déchiffrement, quatre directeurs disent qu'ils annotent le texte de l'étudiant directement sur un logiciel de traitement de texte « *je travaille le texte qui m'a été envoyé sous forme de fichier Word* » (D7, 1.126). L'étudiant n'a donc pas de difficultés à lire les annotations de son directeur. En revanche s'il n'y a pas de retours oraux du directeur sur ses annotations, c'est-à-dire si le directeur renvoie le fichier à l'étudiant sans le rencontrer, on peut s'interroger sur la compréhension de celles-ci par l'étudiant.

1.2. Effets des rétroactions sur le développement de la compétence rédactionnelle de l'étudiant

Dans cette partie, je vais aborder les rétroactions sous deux angles principaux qui ressortent du discours des acteurs : la quantité et la modalité de contenu. On observe que le positionnement du directeur sur ce que je nommerai *l'axe de la quantité* et *l'axe du contenu des annotations* va avoir un effet, positif ou négatif, sur le développement de la compétence rédactionnelle de l'étudiant

1.2.1. *L'axe de la quantité*

A l'une des extrémités de l'axe de la quantité, il y a « l'absence d'annotation » et à l'autre extrémité « la surabondance des annotations ». Comme on va le voir ici, l'absence comme l'abondance des annotations ont un effet négatif sur le développement de la compétence rédactionnelle de l'étudiant. L'absence d'annotation freine l'étudiant dans son apprentissage de l'écriture scientifique. L'abondance des annotations, d'une part, décourage l'étudiant dans cet apprentissage, et d'autre part peut entraîner que le directeur se substitue à lui en tant que rédacteur, au détriment de son apprentissage « *je récrivais son travail* » (D9, 1.456). Le directeur doit donc trouver un juste milieu qui puisse permettre à l'étudiant de développer la compétence rédactionnelle, mais d'un autre côté, l'étudiant doit parvenir à développer des procédures compensatoires si son directeur se situe à l'une ou l'autre des extrémités de cet axe.

Sur *l'axe de la quantité*, deux directeurs seulement, D4 et D18, tendent vers l'extrémité « absence des annotations ». Ils disent qu'ils font simplement des remarques générales à l'étudiant, qu'elles soient écrites ou orales, sans annoter le texte de l'étudiant « *c'est un document qui est simplement un support à la discussion et à l'échange* » (D18, 1.146-147). Dans ce cas, il n'y a pas ou peu de travail sur le texte de l'étudiant. La compétence rédactionnelle est peut-être considérée ici par les directeurs comme une compétence déjà acquise par l'étudiant avant son entrée en M2, auquel cas l'étudiant qui ne l'aurait pas développée devrait alors trouver les moyens de compenser ce manque, comme l'a fait E14 par exemple. Cette étudiante n'a pas bénéficié d'annotations ni de remarques de la part de son directeur mais elle a su néanmoins développer des procédures compensatoires en se

« *fais[ant] corriger par d'autres* » (E14, 1.320), ce qui constitue une marque de *familiarisation*.

La majorité des directeurs tendent vers l'extrémité « abondance des annotations » de *l'axe de la quantité*. Ces directeurs disent qu'ils annotent de manière linéaire l'ensemble du texte de l'étudiant « *il y a à la fois un commentaire un peu linéaire et puis il y a des remarques générales* » (D15, 1.259-260). Ces annotations permettent ainsi à l'étudiant de pouvoir retravailler son texte pour qu'il devienne « *présentable devant le jury* » (D25, 1.141), en correspondant aux attentes de l'institution validante. Certains directeurs s'interrogent sur le degré d'exigence de leurs annotations « *c'est difficile de savoir [ce] que l'on peut exiger pour un Master 2, pour un thésard, en termes de niveau de formulation* » (D9, 1.641-642) :

« *Je comprends bien que c'est horriblement décourageant de se retrouver avec cent cinquante pages qui sont raturées de partout mais en même temps, s'il y a quelque chose qui me paraît ne pas aller je ne me vois pas ne pas le corriger en me disant ça c'est trop compliqué, il ne comprendra pas, alors que le jour de la soutenance il y a forcément quelqu'un qui va lui dire là ça ne va pas. Donc je suis pris entre la nécessité d'une certaine transparence sur le niveau exigé et la nécessité d'aider un étudiant, donc on a cette double casquette qui est un peu difficile à porter quand même [...], là je suis sorti il était sûrement découragé mais moi j'étais découragé de l'avoir découragé* » (D9, 1.385-393).

Le directeur D9 oscille entre son rôle institutionnel qui consiste à être le garant du respect des attentes rédactionnelles académiques, son rôle d'accompagnateur qui vise à aider l'étudiant dans le développement de sa compétence rédactionnelle, et son rôle relationnel qui consiste à éviter de démotiver l'étudiant par l'abondance des annotations. Dans le cas de D9, on remarque que les écrits des étudiants de Master 2 font l'objet d'une correction identique à celle d'un article scientifique : « *je corrige leur travail exactement comme si je corrigeais un travail que je fais* » (D9, 1.160-161). L'étudiant est considéré ici comme un apprenti-chercheur qui doit apprendre à développer la compétence rédactionnelle, une compétence qui ne peut se développer que par un réel travail sur le texte. Comme D9, cinq autres directeurs se considèrent exigeants, « *pointilleux* » (D3, 1.279) dans la correction des écrits intermédiaires de leurs étudiants. Ils envisagent d'ailleurs que cette correction rigoureuse fait partie de leur rôle de directeur de mémoire « *tout enseignant doit lire attentivement les travaux de ses étudiants* » (D26, 1.120-121).

On observe que la manière dont le directeur se situe par rapport à l'une ou l'autre des extrémités de cet axe peut dépendre de l'intérêt du directeur pour le travail de l'étudiant. Le nombre d'annotations tend en effet à croître avec l'intérêt, comme le soulignent trois directeurs « *les critiques [...] montrent que je m'investis dans mon travail et que je*

m'intéresse » (D17, 1.133-134), « *plus je fais de remarques [sur le document de l'étudiant], plus j'ai été intéressé* » (D21, 1.43-44).

Ainsi la surabondance des rétroactions témoigne de l'intérêt du directeur pour le travail de l'étudiant et de son aide au développement de la compétence rédactionnelle.

On peut remarquer cependant que certains étudiants, surtout ceux en formation initiale, ont plutôt tendance à analyser l'accumulation des annotations comme une sanction. Les rétroactions abondantes produisent l'effet inverse de l'effet escompté par les directeurs « *il y avait au moins trente corrections à la page, moi ça me déprimait complètement, je me suis dit bon, je me suis enfermée dans mon petit univers, j'ai fait mon mémoire toute seule* » (E26, 1.244-246). On constate que cette étudiante, E26 a adopté un comportement compensatoire négatif. Elle a préféré adopter une attitude de retrait, c'est-à-dire un refus d'échange et de co-construction, de manière à préserver sa motivation, mais au détriment de son apprentissage.

D'autres étudiants ont parfois tendance à ne pas comprendre la rigueur de leur directeur, et considèrent leurs annotations comme des corrections exagérées et non comme une aide à l'apprentissage de l'écriture scientifique. Dans ce cas, les annotations sont là encore envisagées par les étudiants comme non productives :

« au niveau du plan c'était sur des détails [...] par exemple un mot de liaison qui était mal choisi, c'était vrai il était mal choisi, mais bon c'était quand même un détail » (E1, 1.126-128).

« il y a des fois je trouvais qu'il abusait, parce qu'il est très très rigoureux, même le choix des mots, si je marquais par exemple belle esthétiquement, il va me dire ben non esthétique ça veut déjà dire le beau alors tu ne me mets pas belle [...] [il] est très très maniaque, hyper maniaque » (E26, 1.163-168).

Ce positionnement des étudiants sur les annotations de leur directeur pourrait s'expliquer par une absence d'explicitation de la part du directeur sur ce qui constitue un écrit scientifique (on apprend en écrivant). On observe en effet qu'il s'agit bien souvent d'une clause qui reste implicite et les étudiants ont des difficultés à cerner cette attente. Cette absence d'explicitation peut entraîner chez les étudiants des difficultés à développer leur compétence rédactionnelle parce qu'ils ont tendance à utiliser des procédures compensatoires négatives qui ont un effet négatif sur leur formation à la recherche *par* la recherche.

1.2.2. L'axe du contenu des annotations

L'axe du contenu des annotations comporte à l'une de ses extrémités « les annotations positives » (annoter essentiellement ce qui va), et à l'autre extrémité « les annotations négatives » (annoter essentiellement ce qui ne va pas). Comme je vais l'étudier ici, l'une et

l'autre des extrémités de cet axe ont un effet négatif sur le développement de la compétence rédactionnelle de l'étudiant. Annoter essentiellement ce qui va risque de faire barrage à l'apprentissage de l'écriture scientifique, mais annoter essentiellement ce qui ne va pas risque de décourager l'étudiant dans cet apprentissage.

Qu'il s'agisse de remarques globales ou d'annotations linéaires, on peut noter que la plupart des directeurs ont tendance à pointer essentiellement les éléments négatifs du travail de l'étudiant, c'est-à-dire les points à retravailler. Implicitement, les éléments non annotés sont considérés comme satisfaisants :

« la plupart du temps on apporte des commentaires sur ce qui ne va pas et donc même si on dit que cette partie-là est bien on met pas partout là ça va ça va ça va ça va ça va ça va ça va et donc ce qui est plus difficile pour eux c'est qu'ils ont l'impression, ils ont le sentiment, qu'on leur met que ce qui ne va pas » (D6, 1.579-583).

Or, comme le souligne D6, on observe que les étudiants ont tendance à ne pas découvrir cet implicite et se découragent souvent devant l'accumulation d'annotations négatives *« il y avait beaucoup de négatif [...] j'étais [...] quand même un peu [découragée] je me dis vraiment il y avait pas vraiment grand-chose de bon » (E9, 1.334-338)*. Certains directeurs régulent alors d'eux-mêmes cette situation en évoquant oralement les points positifs ou en soulignant aussi les points positifs du travail de l'étudiant dans leurs annotations :

« il y a [...] des annotations de type méthodologique aussi du genre ça c'est une excellente idée il faut voir comment méthodologiquement on va pouvoir la mettre en place ou alors ça c'est une très bonne idée mais attention c'est beaucoup trop vaste » (D7, 1.149-152).

Les étudiants apprécient ces annotations positives et se sentent encouragés dans leur travail *« ils [il s'agit d'une co direction] m'encouragent dans la façon où ils me soulignent les choses positives » (E22, 1.287-288)*.

1.2.3. Favoriser le développement des compétences par les rétroactions

Comme on vient de l'étudier, le directeur de mémoire qui privilégie les rétroactions qui se situent à l'extrémité « surabondance des annotations » de l'axe de la quantité et/ou à l'extrémité « annotations négatives » de l'axe du contenu, peut tendre à démotiver l'étudiant ou à le détacher de la direction comme relation d'aide. Le risque est aussi que le directeur se substitue à l'étudiant dans la rédaction. Dans ce cas, l'étudiant se situerait plutôt dans une position d'hétérodirection, peu favorable au développement de sa compétence rédactionnelle.

À l'inverse, le directeur de mémoire qui privilégie les rétroactions qui se situeraient à l'extrémité « absence d'annotations » de l'axe de la quantité et/ou à l'extrémité « annotations

positives » de l'axe du contenu peut faire obstacle au développement de la compétence rédactionnelle de l'étudiant par son absence d'aide dans cet apprentissage. L'étudiant se situerait alors dans une position d'autodidaxie et devrait compenser le manque d'aide rédactionnelle de son directeur par d'autres moyens (ouvrages, sollicitation des pairs, d'autres enseignants...).

Entre l'hétérodirection et l'autodidaxie, les directeurs doivent alors parvenir à trouver un équilibre de manière à ce que l'étudiant puisse se situer dans une position d'autodirection favorable au développement de la compétence rédactionnelle, c'est-à-dire sans qu'il ne se substitue à lui dans cet apprentissage, mais aussi sans le freiner.

On remarque que l'orientation du directeur vers l'une ou l'autre des extrémités de *l'axe de la quantité* et de *l'axe de la modalité de contenu* dépend de sa posture de direction.

Premièrement, cette orientation dépend de la conception que se fait le directeur de son rôle. Si le directeur tend à envisager l'écriture scientifique comme un pré-requis à l'entrée en Master 2, il va tendre vers le pôle « absence d'annotations » et le pôle « absence d'annotations négatives », car il n'interviendra pas ou peu sur le texte de l'étudiant. À l'inverse, si le directeur conçoit l'écriture scientifique comme une compétence à acquérir tout au long de l'année de Master 2, il tend à intervenir davantage sur le texte. Le directeur se situe alors davantage vers le pôle « abondance des annotations ».

Deuxièmement, la posture du directeur dépend de la conception qu'il peut se faire des rétroactions formatives : est-ce pour lui plus formateur de pointer essentiellement les éléments à revoir, ou de fournir aussi à l'étudiant des rétroactions positives de manière à maintenir sa motivation mais au risque peut-être que l'étudiant se « repose sur ses acquis » ?

D'un autre côté, on peut noter que certains directeurs individualisent leurs rétroactions en fonction de l'étudiant. Ainsi, comme on l'a vu, la quantité des annotations et leur contenu (positif ou négatif) peuvent dépendre de l'intérêt du directeur pour le sujet développé par l'étudiant. Ils peuvent dépendre également du degré d'implication de l'étudiant dans sa recherche ou encore de la personnalité de l'étudiant. Pour les directeurs, certains étudiants ont en effet besoin, plus que d'autres, d'avoir aussi des retours positifs sur leur travail pour pouvoir avancer.

Enfin, les rétroactions dépendent de l'état d'avancement des travaux de l'étudiant. Les annotations semblent plus abondantes lorsque l'étudiant présente à son directeur des versions finalisées de son mémoire « *supposons que l'on soit à trois mois de la fin du mémoire ou*

quatre mois [...] si je commence à passer une heure à pinailler les virgules je pense que c'est pas intéressant » (D11, 1.380-382). En début d'année, les annotations ne sont pas tant sur la forme rédactionnelle que sur l'état d'avancement de la réflexion de l'étudiant. En fin d'année, les directeurs interviennent davantage sur le texte proprement dit.

Les étudiants réagissent différemment aux rétroactions de leur directeur. Les étudiants en formation initiale tendent à considérer, de la même manière qu'ils ont pu le concevoir en Licence, que les rétroactions servent à valider ou sanctionner un contenu. Ils sont alors souvent démotivés par l'abondance des annotations et l'abondance des annotations négatives. À l'inverse, les étudiants en formation continue, sont beaucoup plus autonomes, et se situent davantage en adéquation avec la perception que se font les directeurs des rétroactions. Ils les considèrent comme des retours formatifs et constructifs, ce qui est favorable au développement de la compétence rédactionnelle.

2. S'ajuster aux exigences de l'institution validante

2.1. Découvrir les critères d'évaluation du mémoire de recherche

L'étudiant doit rendre un mémoire de recherche qui correspond aux attentes de l'institution validante. On s'aperçoit néanmoins, dans le discours des étudiants, que ces attentes ne sont pas toujours bien cernées car elles restent souvent implicites *« on ne sait pas du tout leurs critères, leurs barèmes [...], moi je l'ai pas vu exactement* » (E12.2, 1.162-163). La *familiarisation* de l'étudiant passe alors par la demande d'une explicitation de ces attentes institutionnelles. Il arrive cependant que l'étudiant arrive au bout de sa formation sans être parvenu à cerner ces attentes. Il ne les découvre qu'au moment de la soutenance orale, à travers les retours des membres du jury *« au travers de ce qu'elles m'ont dit [à la soutenance], [le mémoire] correspondait à ce qui était attendu [...] j'ai appris des choses et puis manifestement je les ai réinvesties de façon correcte* » (E2.2, 1.52-56). Malgré les remarques du jury, certains étudiants, dont E12, ne parviennent toujours pas à cerner ces attentes :

« c'est même pas tant sur le contenu même du mémoire mais c'est plus sur la forme, par exemple mes notes de bas de page qui étaient mal faites [...] à la limite ils m'ont repris que là-dessus quoi » (E12.2, 1.184-189).

« il y avait la moitié des pages, il n'y avait aucune référence, ce n'est pas un mémoire d'un M2 recherche » (D17.2, 1.69-70).

« il [E12] n'a pas exploité ses données jusqu'au bout [...] il nous a fait une abomination sur un tableau, il le touille à la manière des psychos avec le jargon [...] une honte » (D16.2, 1.65-70).

Dans son discours post soutenance, l'étudiant E12 considère que son mémoire était insatisfaisant uniquement au niveau de la forme, ce qui ne semble pas important pour lui. Alors que ses directeurs mentionnent d'une part, que la forme fait partie des exigences et d'autre part, que le fond non plus ne correspondait pas aux attentes.

2.2. Découvrir les critères d'évaluation de la soutenance orale

« je pense qu'elle ne s'attendait pas à ce qu'une soutenance se passe comme ça en fait, elle pensait qu'une soutenance c'était pour qu'elle valide le travail et qu'on fasse que des compliments or, une soutenance de DEA on demande aussi au candidat de défendre son projet » (D6.2, 1.23-26).

Comme le souligne la directrice D6, l'épreuve orale de soutenance est souvent perçue par l'étudiant comme une simple validation du mémoire, et non comme une épreuve à part entière qui requiert des compétences communicationnelles bien spécifiques. La présentation orale de son travail débute en amont de la soutenance, par sa préparation. E10 par exemple mentionne qu'il s'est préparé à sa soutenance en anticipant les faiblesses de sa recherche « *les faiblesses, j'en ai un peu dans mon mémoire au niveau méthodologique, [...] j'avais déjà anticipé un peu* » (E10.2, 1.32-37). Mais, cette attente reste bien souvent de l'ordre de l'implicite. Si l'étudiant E10 semble l'avoir découvert, d'autres étudiants envisagent que la défense de leur travail fait plutôt partie du rôle de leur directeur « *quand j'ai passé mon oral normalement tu vois dans le jury [le directeur de mémoire] c'était un peu la personne qui allait relever mon [travail] et en fait il m'a sorti des trucs, [...] on aurait pu en discuter avant* » (E23, 1.71-73). Ici, E23 a des difficultés à dissocier le rôle d'accompagnateur de son directeur, qui l'a accompagné tout au long de l'année, de son rôle d'évaluateur, qui apporte ses critiques lors de la soutenance. Elle perçoit les remarques de son directeur comme une sorte de « trahison » (« *on aurait pu en discuter avant* »). On observe donc un hiatus, lié à un manque d'explicitation de cette attente, entre la perception que les directeurs se font du rôle de l'étudiant, à savoir prendre en charge la défense de sa recherche au moment de la soutenance, et la perception que s'en font les étudiants qui considèrent qu'il s'agit davantage du rôle de leur directeur.

La plupart des directeurs s'attendent à ce que le contenu de la présentation orale soit différent du contenu du mémoire de recherche « *malheureusement la plupart de ses transparents étaient exactement les mêmes phrases que le mémoire et ils étaient trop chargés* » (D6.2, 1.119-121). On observe là encore, que les attentes sur le contenu de la

présentation orale sont rarement explicitées par le directeur à l'étudiant, et certains étudiants ne les découvrent que le jour de la soutenance :

« mon jury m'a assez déstabilisée [...] il ne restait plus un centimètre carré de mon mémoire qui n'avait pas été passé au crible, donc j'étais un peu surprise parce que rien ne me faisait attendre ça avant dans le travail qui avait été fait auparavant » (E3.2, 1.20-23).

Lorsque le directeur ne prend pas lui-même en main l'explicitation de ces attentes, un signe de *familiarisation* serait que l'étudiant ait un rôle actif en demandant, par exemple comme ce fut le cas pour l'étudiante E16, une explicitation de ces attentes :

« on se retrouve en soutenance sans savoir les objectifs de cette soutenance [...] je lui ai demandé les objectifs, les différences avec le M1, mais [...] j'aurais aimé par exemple que le directeur du M2, à la fin de l'année, qu'il y ait un séminaire collectif, tous, tout le groupe, qu'on soit réuni une dernière fois ensemble pour, ne serait-ce que pour parler de cette soutenance tous ensemble, pour qu'ils me disent les objectifs qui étaient attendus » (E16.2, 1.116-127).

E16 s'est appuyée sur le témoignage de pairs qui avaient déjà expérimenté l'épreuve de soutenance orale *« j'ai sollicité justement quelques-uns du groupe pour savoir s'ils avaient bouclé, soutenu, pour voir comment ça s'était passé » (E16.2, 1.130-141)*. On retrouve cette attitude compensatoire principalement dans le discours des étudiants en formation continue. Les étudiants en formation initiale ont tendance à découvrir les critères d'évaluation de la soutenance le jour de leur soutenance à travers les remarques des membres du jury. Il peut arriver aussi qu'ils ne les découvrent pas même à l'issue de la soutenance, comme en témoigne la différence entre le discours de l'étudiant E12 et le discours de son directeur de mémoire :

« j'avais préparé une bonne partie, une bonne présentation très schématique pour tenir dix quinze minutes, bon ça j'avais bien préparé, donc ça allait plus ou moins et puis on va dire qu'oralement ça se tenait, j'étais pas trop stressé » (E12.2, 1.41-42).

« il s'est défendu bravement, mais ça ne tenait pas » (D17.2, 1.113-116).

L'étudiant a obtenu six à l'issue de sa soutenance. Cette note reflète bien le fait qu'il n'a pas développé les compétences attendues en termes de présentation orale de son travail de recherche.

Pour résumer cette partie, on constate que l'étudiant qui entre en Master doit développer une quatrième compétence qui a trait à la *dimension institutionnelle* : une *compétence d'ajustage*. Il passe ici d'une logique d'« évaluation terminale » en Licence à une logique d'« évaluation continue et terminale » en Master. Au niveau des rétroactions écrites et orales qui constituent l'évaluation continue, les directeurs s'attendent à ce que les étudiants en tiennent compte pour l'amélioration de leur mémoire de manière à ce qu'il corresponde aux attentes du directeur et de l'institution validante. Concernant le dépôt du produit mémoire et la

soutenance orale, qui représentent l'évaluation terminale, les directeurs s'attendent à ce que les étudiants parviennent à réaliser un mémoire et une présentation orale, *via* la soutenance, qui correspondent là encore aux attentes de l'institution validante (ajustage aux critères d'évaluation de l'institution validante). Ici, on remarque que les critères d'évaluation du mémoire et de la soutenance tendent à rester de l'ordre de l'implicite. Or, la plupart des étudiants ne parviennent pas à les découvrir ou à les compenser. La rupture peut être initiée par le directeur si le mémoire ne correspond pas aux attentes. Dans ce cas, la rupture peut se traduire par un avis non favorable pour la soutenance ou par une notation du mémoire et/ou de la soutenance qui ne permettrait pas à l'étudiant de poursuivre au niveau universitaire supérieur. La *familiarisation* de l'étudiant passe ici par sa capacité à identifier ces attentes implicites, à se les approprier ou à les compenser par la sollicitation d'un pair ayant déjà soutenu par exemple.

V. Discussion : la notion de *passage* dans la *dimension institutionnelle*

Pour le rappeler brièvement, au niveau de la *dimension institutionnelle*, l'étudiant qui entre en Master passe d'une structure d'*hétérodirection* à une structure d'*autodirection*. Je vais m'intéresser dans cette partie à la *dimension institutionnelle* du *passage* en Master. On a pu dégager quatre compétences principales que l'étudiant de Master devait développer : une *compétence organisationnelle*, une *compétence interactionnelle*, une *compétence de production autonome* et une *compétence d'ajustage* (cf. figure 7).

Lors de la phase de *déstabilisation*, l'étudiant doit parvenir à identifier les attentes relatives à la *dimension institutionnelle*. S'il ne parvient pas à les identifier, il risque de rester dans une posture d'hétérodirection qui se traduit par un comportement passif et attentiste. Ce type de comportement aura des effets négatifs sur sa réussite et sur le développement de ses compétences scientifiques.

Lors de la phase d'*adaptation*, l'étudiant doit parvenir à s'approprier les compétences d'*autodirection* qui sont attendues. On remarque que le développement des compétences liées à l'*autodirection* se réalise souvent dans la douleur, surtout pour les étudiants en formation initiale. Ils tendent à comprendre cette attente d'autodirection comme une absence d'aide de la part de leur directeur plutôt que comme faisant partie intégrante de leur formation à la recherche *par* la recherche. Certains étudiants compensent alors négativement leurs difficultés

d'*autodirection*, ce qui peut engendrer leur échec ou leur abandon. D'autres étudiants parviennent à compenser positivement leurs difficultés d'*autodirection*. Cette compensation positive se répercute positivement sur le développement de leurs compétences liées à la *dimension scientifique*.

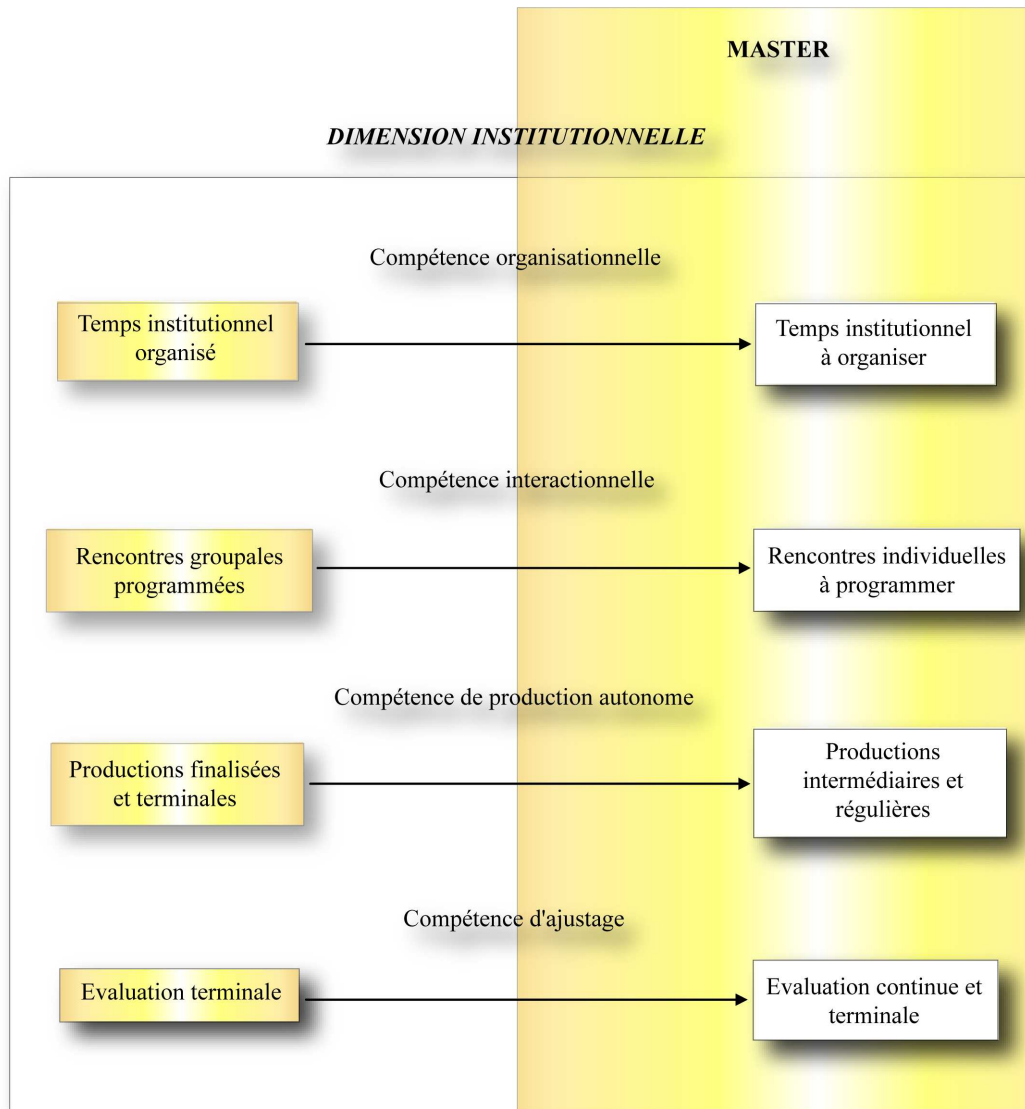


Figure 7. Le passage dans la *dimension institutionnelle*

La *familiarisation* passe par la capacité de l'étudiant à s'autodiriger dans sa recherche. Les chances de réussite sont plus grandes s'il y a le développement des compétences liées à l'*autodirection*, car elles vont permettre le développement des compétences scientifiques. Le *passage* à l'*autodirection* prend du temps et se réalise généralement en parallèle au développement des compétences scientifiques. On remarque que la *familiarisation* de l'étudiant au niveau de la *dimension institutionnelle* peut être *réelle*, c'est-à-dire que l'étudiant a acquis ou est en train de développer les compétences attendues en termes

d'autodirection. La *familiarisation* peut aussi être *simulée*, dans le sens où l'étudiant aurait validé son mémoire sans avoir réellement développé les compétences : soit parce que sa direction est trop directive, soit parce qu'il a compensé négativement ses difficultés d'autodirection. Comme la *dimension institutionnelle* est en lien avec la *dimension scientifique*, on peut se demander si la *familiarisation simulée* au niveau de la *dimension institutionnelle* n'entraînerait pas aussi une *familiarisation simulée* au niveau de la *dimension scientifique*. L'étudiant pourrait-il alors valider son mémoire sans avoir développé des compétences réelles d'autodirection et de recherche ?

Résumé du Chapitre 9

Le rôle de l'étudiant relatif à la *dimension institutionnelle* évolue. Il doit s'approprier quatre nouvelles compétences dans son *passage* d'une structure d'hétérodirection (Licence) à une structure d'autodirection (Master) :

- une *compétence organisationnelle* : l'étudiant passe d'une logique de « temps institutionnel organisé » (en Licence), à une logique de « temps institutionnel à organiser » (en Master) ;
- une *compétence interactionnelle* : il passe d'une logique de « rencontres groupales programmées » (Licence), à une logique de « rencontres duales à programmer » (Master) ;
- une *compétence de production autonome* : il passe d'une logique de « productions finalisées et terminales » (Licence) à une logique de « productions intermédiaires et régulières » (Master) ;
- une *compétence d'ajustage* : l'étudiant passe d'une logique d' « évaluation terminale » (Licence) à une logique d' « évaluation continue et terminale » (Master).

On perçoit ici quatre principaux décalages quant à la conception des acteurs de leurs rôles institutionnels respectifs :

- les directeurs s'attendent à ce que l'étudiant prenne en charge l'élaboration de son planning de recherche et de travail, alors que les étudiants en formation initiale tendent à percevoir ce rôle comme celui du directeur ;
- les directeurs s'attendent à ce que l'étudiant prenne en charge la sollicitation, alors que les étudiants en formation initiale attendent plutôt cette sollicitation de la part de leur directeur ;
- les directeurs conçoivent les écrits réguliers comme formateurs alors que les étudiants en formation initiale tendent à les considérer comme une contrainte, qu'ils dissocient de leur travail de recherche ;
- les directeurs envisagent leurs rétroactions comme formatives, alors que les étudiants en formation initiale tendent à les concevoir comme démotivantes.

La rupture du contrat dans la *dimension institutionnelle* peut être initiée par l'étudiant ou le directeur, si l'étudiant ne parvient pas à découvrir son nouveau rôle implicitement attendu par son directeur (ou à le compenser), c'est-à-dire à prendre en charge l'élaboration du planning de recherche et de travail, à percevoir le caractère formateur des rétroactions et à découvrir les critères d'évaluation du mémoire et de la soutenance orale. La rupture du contrat peut aussi être initiée par les deux partis si l'étudiant ne parvient pas à prendre en charge la sollicitation et à rendre des écrits réguliers, deux clauses explicitement attendues par les directeurs.

CHAPITRE 10. LA DIMENSION RELATIONNELLE ET SES EFFETS SUR LE « PASSAGE »

Je vais aborder dans ce chapitre les effets de la *dimension relationnelle* sur le *passage* au statut d'*apprenti-chercheur (dimension scientifique)* et sur le *passage* à l'*autodirection (dimension institutionnelle)*. Dans une première partie, j'analyserai la mise en rapport de la *dimension relationnelle* avec la *dimension scientifique*. Dans une deuxième partie, je ciblerai sur les effets du développement des compétences de l'étudiant relatives à la *dimension relationnelle* sur le développement des compétences qui ont trait aux dimensions *scientifique* et *institutionnelle*. Dans la troisième partie, je dégagerai les quatre principaux régulateurs de la *dimension relationnelle* qui permettent au directeur de maintenir une distance professionnelle avec l'étudiant. Enfin, dans une dernière partie, j'aborderai la notion de *passage* du point de vue de la *dimension relationnelle*.

I. La mise en rapport de la *dimension relationnelle* avec la *dimension scientifique*

À travers le discours des enquêtés, que ce soient les directeurs ou les étudiants, on découvre que la *dimension relationnelle* se trouve mise en rapport avec la *dimension scientifique*, dans le sens où la relation interpersonnelle entre le directeur et son étudiant se mêle à la construction du travail de recherche. Les quatre thématiques que je vais aborder ici correspondent aux quatre critères d'analyse relatifs à la *dimension relationnelle* et à la *dimension scientifique*. Dans un premier temps, j'étudierai les critères de *choix du directeur* : sur quels critères les étudiants choisissent-ils leur directeur de mémoire ? Quelle est la part des critères relationnels dans ce choix ? Dans un deuxième temps, je m'intéresserai au *type de soutien*, et je distinguerai le *soutien psychologique* (qui fait partie intégrante de la *dimension relationnelle*) et le *soutien scientifique* (qui est un élément de la *dimension scientifique*) : quel type de soutien les directeurs offrent-ils à leurs étudiants ? S'agit-il du type de soutien attendu par les étudiants ? Mon attention se portera dans un troisième temps sur les *rapports interpersonnels* entretenus entre le directeur de mémoire et son étudiant : peut-il y avoir une relation de proximité au sein de la relation professionnelle de direction de mémoire ? Quels peuvent être les effets d'une proximité relationnelle sur la formation à la recherche *par* la recherche de l'étudiant ? Enfin, dans un quatrième temps, je m'intéresserai à l'adaptation du

directeur à l'étudiant-apprenti-chercheur et à l'étudiant-individu : comment cette adaptation est-elle envisagée par les directeurs ? Les étudiants les perçoivent-ils de la même manière ?

1. Le choix d'un directeur de recherche : entre critères relationnels et critères scientifiques

Le « choix du directeur » constitue l'un des critères d'analyse qui portent à la fois sur la *dimension relationnelle* et sur la *dimension scientifique*. À travers les entretiens, on constate que les modalités de constitution des binômes directeur-étudiant peuvent prendre deux formes : soit le directeur est imposé à l'étudiant par le laboratoire de recherche, soit c'est à l'étudiant de prendre en charge ce choix, sous réserve de l'accord du directeur choisi par celui-ci. Dans ce second cas, l'étudiant se voit donc attribuer un nouveau rôle *institutionnel* par rapport à celui qu'il pouvait avoir en Licence : comment les étudiants gèrent-ils la prise en charge du choix de leur directeur ? Comment s'y prennent-ils pour effectuer ce choix et sur quels critères ce choix repose-t-il ? Les critères de choix sont-ils les mêmes que ceux envisagés par les directeurs ?

1.1. Le critère scientifique, prioritaire selon les directeurs

Lorsque le choix du directeur est décidé par le laboratoire, le directeur est imposé à l'étudiant en fonction de critères qui ont trait à la *dimension scientifique* « on regarde [...] leur projet de recherche et donc on essaie de voir [...] si l'un d'entre nous pourrait les encadrer [...] soit en fonction des thématiques soit en fonction des compétences méthodologiques » (D12, 1.13-19). Lorsque le choix du directeur revient à l'étudiant, les directeurs pensent que l'étudiant lui aussi choisit son directeur en fonction de critères relatifs à la *dimension 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 » (D2, 1.38-39) « en fonction des thématiques que l'on propose sur une plaquette [...] c'est eux qui nous sollicitent » (D6, 1.12-14). Ce type de choix, fondé sur des critères scientifiques, est envisagé par les directeurs comme un « allant de soi », dans la mesure où ils considèrent que leur rôle est avant tout d'apporter une aide *scientifique* à l'étudiant dans la construction de son travail de recherche.

Certains étudiants sont en adéquation avec cette perception du rôle du directeur et choisissent d'orienter leur choix selon des motivations scientifiques. Les critères de choix peuvent porter sur le domaine de recherche du directeur « proche [de leur] sujet » (E14, 1.4-

5), sur ses compétences spécifiques, méthodologiques ou disciplinaires « *je suis plutôt orientée psycho, il me semblait que c'était celle qui pouvait se rapprocher un peu plus de mon domaine de recherche* » (E3, 1.52-54), ou encore sur la perception que peuvent faire les étudiants des qualités de chercheur du directeur « *[je l'ai choisi pour] la rigueur de son travail* » (E27, 1.31). Le choix de son directeur sur des critères scientifiques constitue une marque de *familiarisation* de l'étudiant, car il choisit un directeur selon son appréciation de qui sera le plus à même de l'aider à développer ses compétences de recherche.

1.2. Le critère relationnel, prioritaire selon la majorité des étudiants

Cependant, on découvre dans le discours des étudiants d'autres critères de choix du directeur qui ne se fondent pas sur des considérations scientifiques. Un directeur s'interroge d'ailleurs sur les motivations réelles des étudiants concernant le choix de tel ou tel directeur « *j'ai du mal encore à décrypter les motifs du choix de tel ou tel enseignant, je sais qu'il y a de viles motivations, quelquefois des étudiants s'inscrivent avec untel ou untel parce qu'il note large* » (D26, 1.368-370). De fait, comme le souligne D26, certains étudiants semblent rester dans la logique stratégique qu'ils ont pu développer pour le premier cycle et choisissent leur directeur en fonction de sa notation « *j'avais eu seize [avec elle en Licence] je voulais bosser avec elle [en Master]* » (E26, 1.23-24). On remarque alors que ce critère de choix est souvent lié chez les étudiants à la priorité donnée à la certification ou à l'obtention d'une mention. Le risque ici est que ce critère de choix par la notation se réalise au détriment de la formation à la recherche *par* la recherche. Par ailleurs, l'étudiant tend à choisir son directeur en fonction du rôle qu'il connaît, à savoir celui d'enseignant-évaluateur, et non en fonction du nouveau rôle de directeur-accompagnateur que nécessite le Master. Or, comme on l'a étudié, le Master est placé dans une logique de développement de compétences de recherche où la « consommation » de savoirs ne suffit plus à la réussite de l'étudiant. L'obtention d'une note satisfaisante en premier cycle avec un enseignant ne lui garantit donc pas l'obtention d'une note satisfaisante à son mémoire.

Ensuite, on observe que l'admiration intellectuelle que peut porter un étudiant à un enseignant de premier cycle constitue un atout qui peut aussi faire partie des critères de choix du directeur « *il m'avait plu en tant que prof [...] il est super intéressant [...] il a une culture impressionnante [...] donc du coup j'ai continué [avec lui en M2]* » (E6, 1.20-23), « *je l'avais en cours je trouvais que c'était quelqu'un de compétent [...] sa personnalité me plaisait bien*

[...] c'est le vieux prof qui est fascinant je trouve, parce qu'il est super intéressant, il a une culture générale impressionnante » (E23, 1.13-18). Les étudiants se représentent alors les compétences scientifiques de leur directeur en fonction de la perception qu'ils ont pu avoir de ses compétences scientifiques à travers son activité d'enseignant. On remarque ici que les étudiants fondent leur choix sur des éléments qu'ils connaissent, comme certains le faisaient déjà en Licence d'ailleurs, en fonction de leur intérêt pour la matière qu'il a enseignée en Licence. Or, les compétences scientifiques d'un enseignant ne garantissent pas sa compétence de direction. Enseigner et diriger des mémoires sont deux compétences différentes. Il s'agit ici d'une généralisation « abusive » de la part des étudiants car la structure formative à laquelle ils vont se confronter en Master va changer la nature de leur relation avec le directeur. Ils misent sur une relation qui n'est pas celle qu'ils vont avoir.

Enfin, le troisième critère que j'aborderai ici relève plutôt de l'appréciation relationnelle que l'étudiant a pu avoir vis-à-vis de son enseignant en Licence :

« il y avait toute une liste de tuteurs et d'intervenants que je ne connaissais pas du tout, donc sachant que j'étais seule avec une espèce de prospectus de la fac avec deux trois thèmes par directeur pour que je choisisse quoi, donc D8 par contre je l'avais eu en cours en Licence maîtrise et je le connaissais un petit peu » (E5, 1.34-37).

« une des raisons pour laquelle je l'avais sollicité c'est qu'il me semblait que dans les échanges entre prof et élève on avait eu des échanges qui étaient plaisants » (E9, 1.567-569).

Le discours de l'étudiante E5, qui a choisi son directeur en fonction de critères relationnels plus que scientifiques, est fréquent chez les étudiants en formation initiale. On peut en effet noter que même si l'aspect scientifique revient fréquemment dans le discours des étudiants comme critère de choix, il n'est jamais le seul. Les qualités relationnelles du directeur sont en revanche extrêmement prisées par les étudiants dans leurs critères de choix. Il s'agit du critère le plus cité et utilisé en priorité *« je l'ai choisi aussi en fonction de sa nature [...] elle est très humaine, très humaine et très ouverte et je trouve que c'est important »* (E18, 1.103-159). L'absence de qualités relationnelles peut devenir un critère excluant dans le choix du directeur et ce, malgré sa compétence scientifique dans le domaine de recherche choisie par l'étudiant :

« je n'aurais pas aimé un enseignant hyper brillant, compétent, tout ce qu'on veut, mais avec une relation, une distance [...] il faut les deux [le scientifique et le relationnel] mais pour moi, pour faire quelque chose avec quelqu'un oui [le relationnel] prime. après l'expertise ben on s'arrange avec » (E15, 1.62-66).

Ainsi, contrairement aux directeurs qui tendent à privilégier l'aspect scientifique en s'accommodant par la suite de l'aspect relationnel, beaucoup d'étudiants font l'inverse, comme c'est le cas ici pour E15. Or, connaître et apprécier un enseignant en Licence n'est pas un gage de bonne entente avec lui en tant que directeur de recherche, puisque la relation

groupale imposée par les enseignements de Licence est différente de la situation relationnelle duale impliquée par la direction de mémoire.

1.3. L'imposition d'un directeur empêche-t-elle le choix par l'étudiant ?

Comme on l'a vu plus haut, dans certains laboratoires de recherche, ce sont les étudiants qui sont à l'initiative du choix de leur directeur. Je vais maintenant m'intéresser aux laboratoires de recherche qui « imposent » le directeur de recherche à l'étudiant : s'agit-il pour autant d'un non-choix pour l'étudiant ?

Un directeur fait remarquer que

« [l'étudiant] peut très bien orienter son sujet [...] il peut se dire je viens là parce que j'ai envie de travailler avec D13 donc du coup il va orienter son mémoire et il va tomber forcément sur le [professeur] si le prof l'accepte » (D11, 1.214-216).

On trouve la trace de cette stratégie estudiantine dans le discours de certains étudiants *« je sais quelles sont ses préoccupations ses objets de recherche [...] donc quand j'ai présenté mon avant-projet de recherche je l'ai présenté dans le sens de ses travaux à elle, de ce qui pourrait un peu l'intéresser »* (E16, 1.19-22). Cette stratégie permet à l'étudiant de se faire choisir par le directeur désiré. L'étudiant doit pour cela identifier les attentes du directeur qu'il envisage (son orientation de recherche, son orientation méthodologique) afin d'y faire correspondre son projet de recherche. Dans ce cas, l'étudiant utilise le critère scientifique prioritaire des directeurs, au profit de ses propres critères, principalement relationnels. Il s'agit ici d'une marque de *familiarisation* car l'étudiant parvient à « utiliser » le fonctionnement institutionnel à son avantage.

Certains étudiants ne souhaitent pas user de ces stratégies estudiantines et sélectionnent leur directeur en fonction du domaine d'étude qu'ils envisagent *« certains élèves vont choisir, vont apprécier un professeur et puis à la fin choisir leur sujet en fonction de ce professeur, moi je n'ai pas fait ça »* (E25, 1.200-202). L'étudiante E25 conçoit le choix institutionnel, c'est-à-dire fondé sur des critères scientifiques, comme *« une règle »* (E25, 1.210) qu'elle souhaite respecter pour assurer la qualité de sa formation à la recherche *par* la recherche, et qui repose sur l'aide scientifique que son directeur pourra lui apporter. Il s'agit ici d'une autre marque de *familiarisation*.

2. Le type de soutien : entre *soutien psychologique* et *soutien scientifique*

La mise en rapport de la *dimension relationnelle* avec la *dimension scientifique* se trouve aussi dans un autre des critères d'analyse, à savoir le type de soutien que le directeur va apporter à l'étudiant tout au long de l'année. On constate que les directeurs distinguent deux types de soutien : le *soutien scientifique* et le *soutien psychologique*. Le *soutien scientifique* est un soutien qui vise à aider l'apprenti-chercheur à mener sa recherche et son mémoire de recherche à terme. Il a trait à la *dimension scientifique* et *institutionnelle*. Le *soutien psychologique* est un soutien qui vise à accompagner psychologiquement l'étudiant-individu dans son processus de *déstabilisation -familiarisation* et touche essentiellement à la *dimension relationnelle*. Quel type de soutien les directeurs privilégient-ils ? Correspond-il aux attentes de soutien des étudiants ?

2.1. Le *soutien scientifique* : de l'étudiant vers l'apprenti-chercheur

2.1.1. Un type de soutien qui fait l'unanimité chez les directeurs

Le *soutien scientifique* fait l'unanimité auprès des directeurs. Ils considèrent, en effet, que leur rôle consiste à apporter un *soutien scientifique* à l'étudiant tout au long de l'année « *j'essaie de leur expliquer par rapport à ma propre expérience qu'une recherche ça bouge tout le temps jusqu'à la fin, [...] c'est normal que ça bouge* » (D17, 1.197-199). Les formes de ce soutien sont variées : les directeurs interrogés mentionnent ainsi « *donner des échéances* » (D4, 1.588) aux étudiants, ou « *les stresser raisonnablement* » (D7, 1.249). Nombre d'entre eux considèrent le *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 « *c'est une conception que j'ai de ce travail, je considère que ça fait partie de mon travail de soutenir le projet jusqu'à son terme* » (D10, 1.150-152), « *mon rôle c'est de tout faire [...] pour aider au maximum l'étudiant à aller au bout* » (D11, 1.337). Pour eux, le *soutien scientifique* permet de fournir un cadre, parfois imposé, dans lequel l'étudiant pourra mettre en œuvre sa faculté d'autodirection et valider son mémoire.

Les directeurs négocient, de fait, entre le caractère non-décisionnel de la direction de mémoire et l'expertise que leur donne leur 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 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 : six directeurs disent qu'ils ne s'y investissent qu'à cette condition « *le problème du soutien c'est jusqu'où aller dans le soutien sachant que quelquefois 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* » (D9, 1.397-399). Ainsi, le directeur s'attend alors à ce que son « investissement » en soutien soit « rentabilisé » par un investissement correspondant de l'étudiant dans sa recherche. L'investissement doit être réciproque et non unilatéral de la part du directeur.

2.1.2. Un type de soutien surtout attendu par les étudiants en formation continue

On relève dans les entretiens des étudiants en formation continue la présence d'une attente de *soutien scientifique* de la part de leur directeur. Ces étudiants identifient le *soutien scientifique* comme une reconnaissance par le directeur de leur investissement dans leur recherche « *[mes deux directeurs] me disent par exemple on a besoin de gens comme moi à l'université, ça on me l'a déjà dit, ils m'encouragent aussi en me donnant des opportunités d'être publié* » (E27, 1.257-258), « *j'attends qu'on me dise ça c'est valable, [...] c'est intéressant* » (E9, 1.813). Ils apprécient ce type de soutien. Certains d'entre eux s'attendent à être rassurés par leur directeur sur des compétences d'apprenti-chercheur qu'ils ont acquises, par exemple en relevant les éléments positifs de leur travail de recherche « *pour moi c'est [...] important d'avoir quelqu'un qui me renvoie aussi du positif* » (E20, 1.205-207), ou en confortant l'étudiant dans ses aptitudes d'autonomie « *au début j'ai manqué un peu de cette réassurance c'est-à-dire qu'on me dise [...] que ça allait que j'étais pas complètement à côté de la plaque, de mise au point visant à réassurer un peu* » (E9, 1.754-757) ou encore, en le confortant dans son cheminement réflexif :

« je me suis dit je suis pas à la hauteur, c'est pour ça ça va pas là ça y est j'ai peut-être un peu atteint la limite, je vais pas réussir à me débrouiller, [...] je me suis dit est-ce que je vais réussir à être suffisamment autonome pour bosser et mener ce travail à bien toute seule, et puis finalement au bout d'un moment il y a eu des réassurances c'est-à-dire tiens telle chose c'est vraiment bien » (E9, 1.790-794).

E9 a su décoder à travers le discours de son directeur des marques de *soutien scientifique* qui l'ont encouragée à poursuivre sa recherche, ce qui constitue une marque de *familiarisation* de l'étudiante.

2.2. Le soutien psychologique : de l'étudiant vers l'individu

2.2.1. Un soutien sujet à controverse chez les directeurs

Les directeurs interrogés ont une approche différenciée du *soutien psychologique*. Six directeurs disent qu'ils le considèrent comme faisant partie intégrante de leur rôle, et cela leur permet d'accompagner ainsi les moments de *déstabilisation* 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 « empathique » pourrait impliquer « *il faut qu'il y ait la distance [mais] on ne peut pas s'empêcher d'avoir [des] affinités* » (D14, 1.180-181), « *[il faut] bien doser* » (D17, 1.133). Une relation de proximité peut avoir un effet négatif sur la formation à la recherche par la recherche de l'étudiant, comme je l'étudierai plus tard (cf. chapitre 10, II). En revanche, les « *affinités* » facilitent le développement d'une relation de confiance au sein du binôme qui peut être bénéfique à l'étudiant dans l'avancement de sa recherche.

À l'opposé, six directeurs semblent rejeter un quelconque apport de *soutien psychologique* dans leurs modalités de direction, parce que cela relève, selon eux, d'un « *maternage* »⁴¹ 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 M2 de façon autonome ils ne feront jamais de thèse parce qu'il faut être encore plus autonome pour une thèse* » (D1, 1.67-69).

Enfin, cinq directeurs disent qu'ils ne soutiennent pas systématiquement tous leurs étudiants, et individualisent le *soutien psychologique* qu'ils vont apporter à chacun d'entre eux. Ils envisagent plutôt le *soutien psychologique* comme une gratification offerte aux étudiants les plus impliqués dans leur travail de recherche. Le *soutien psychologique* ici est vu comme le résultat de l'engagement de l'étudiant dans sa recherche, et non comme une condition de sa mise en œuvre :

« *quand je les sens très impliqués je leur dis que [...] que ça fait plaisir de travailler avec des gens comme ça [...] c'est une gratification on va dire [...] que je leur renvoie, si je les sens pas impliqués [...] je reste sur une sorte de neutralité* » (D15, 1.398-403).

⁴¹ Dans le discours de ces directeurs, les termes « mater » et « paterner » sont systématiquement employés de manière péjorative.

Dans ce cas, le *soutien psychologique* peut être assimilé à une clause implicite du *contrat d'accompagnement* qui serait que le directeur soutient l'étudiant si celui-ci s'engage dans sa recherche. Comme en témoigne l'extrait de D4, le soutien sans implication en retour de l'étudiant dans sa recherche ne dure pas et cette clause initialement implicite finit par être explicitée par le directeur :

« à chaque fin de rendez-vous elle me dit oh, comme tu m'as confortée, ah oui maintenant ça y est je vois ce qu'il faut faire [...] si elle me le redit une troisième fois je lui dirai maintenant il ne faut pas que tu voies il faut que tu fasses » (D4, 1.597-600).

On remarque alors que si le *soutien scientifique* à l'étudiant est considéré par les directeurs comme faisant partie de leur rôle, le *soutien psychologique* est, quant à lui, sujet à controverse. En fonction de la représentation que les directeurs se font de leur rôle de directeur de mémoire, ils vont considérer le *soutien psychologique* soit comme extérieur à leur rôle, soit inclus dans celui-ci.

2.2.2. Un type de soutien principalement souhaité par les étudiants en formation initiale

De leur côté, on constate que les étudiants en formation initiale, dans leur grande majorité, attendent un *soutien psychologique* de la part de leur directeur. C'est le cas de la plupart des étudiants en formation initiale qui, de plus, ne font pas une distinction claire entre *soutien scientifique* et *soutien psychologique* : on retrouve ici leur grande propension à placer la *dimension relationnelle* au centre du binôme. Ils cherchent à être rassurés par leur directeur sur leurs inquiétudes « j'attends [...] qu'elle me rassure aussi [...] quand j'ai des doutes au niveau de mon travail, quand j'ai des doutes dans la rédaction du mémoire, dans les pistes que je suis en train de prendre » (E18, 1.110-121).

Pour trois étudiants en formation initiale, ce *soutien psychologique* passe par une aide à la motivation de la part de leur directeur « je voudrais [...] qu'il [mon directeur] me remotive » (E17, 1.226-227), « c'est l'idéal avoir quelqu'un qui motive un peu son étudiant » (E23, 1.210).

Une seule étudiante en formation initiale ne considère pas le *soutien psychologique* comme une posture centrale à l'accompagnement. Elle souhaite essentiellement un *soutien scientifique* qui vise selon elle à « encadr[er] le chercheur en tant que tel » (E25, 1.130) pour « arriver au mémoire final » (E25, 1.122).

En l'absence de ce *soutien psychologique*, on remarque que certains étudiants en formation initiale restent dans une position attentiste (compensation négative) qui peut les conduire vers

l'abandon. D'autres étudiants vont adopter des stratégies plus positives. Par exemple, l'étudiant explicite ses attentes de soutien à son directeur ou essaie de découvrir dans le discours « scientifique » de celui-ci des éléments qui lui permettront d'être rassuré sur son travail « *j'ai appris que [pour mon directeur] le silence est un compliment* » (E26, 1.774).

On observe également des procédures compensatoires *intra-groupe* et *extra-universitaire*:

- les *compensations intra-groupe* sont des compensations que l'étudiant recherche à l'intérieur de son groupe de masterants : « *j'ai des amis en Master avec moi, on se soutient* » (E23, 1.260-261). Le groupe de pairs constitue un réseau dans lequel l'étudiant va puiser ;

- les *compensations extra-universitaires*. L'étudiant va chercher son soutien à l'extérieur de l'université auprès de son entourage proche ou professionnel « *mes sources de confiance, d'encouragement je les cherche en dehors je dirais autre que universitaire* » (E23, 1.258-260).

Dans la compensation *intra-groupe* on peut distinguer deux comportements différents. On observe que les masterants recherchent du soutien au sein de leur groupe de pairs, en adoptant une attitude d'entraide, c'est-à-dire un soutien mutuel, mais on remarque également qu'ils peuvent aussi s'en servir pour se comparer aux autres membres de leur groupe « *il n'est pas plus convivial avec mes deux potes qui sont [avec lui] en Master 2 qu'il ne l'est avec moi* » (E23, 1.325-326), « *j'ai l'impression de [...] ne pas savoir m'en tirer quoi, j'ai l'impression que les autres s'en sortent bien et qu'à la fois ils savent bien gérer cette relation* » (E24, 1.98-100). Ces deux comportements rappellent les travaux de Turner (1969) sur le *communitas*, évoqués précédemment (cf. chapitre 5, II, 3). A la manière du *communitas* développé par Turner qui rassemble les initiés autour d'un rite commun, les étudiants inscrits à un même Master sont rassemblés autour d'un objectif commun, à savoir la construction d'un travail de recherche. Ils se retrouvent tous dans la « même galère » ou dans « le même sous-marin », pour reprendre la métaphore (cf. chapitre 6, II), et se développe alors une solidarité entre les membres du groupe.

Comme les étudiants en formation initiale, deux étudiants en formation continue disent que le *soutien psychologique* fait aussi partie du rôle du directeur « *ça fait partie du suivi* » (E10, 1.189). Ils ne ressentent cependant pas le besoin d'être soutenus de cette manière « *je n'ai pas besoin qu'on me materne* » (E9, 1.748-749). La plupart des étudiants en formation continue ne considèrent pas en revanche que le *soutien psychologique* fasse partie de l'un des rôles du directeur de mémoire « *quand j'ai besoin de soutien ce n'est pas elle que je vais voir* » (E1, 1.87) et vont chercher ce soutien plutôt auprès de leurs proches. Dans ce cas, même si E1 va

chercher ce type de soutien à l'extérieur de son binôme, on ne peut pas parler ici de compensation, dans le sens où il n'y a pas de manque ressenti par l'étudiante.

3. La relation interpersonnelle au sein du binôme : entre rapports de proximité et rapports professionnels

On observe une mise en rapport de la *dimension relationnelle* avec la *dimension scientifique* dans la « relation interpersonnelle » qui se développe au sein du binôme. La nouvelle relation pédagogique *duale* qu'implique la direction de mémoire n'est pas simple à appréhender pour l'étudiant. Il était jusque-là accoutumé à une relation de type groupal avec l'enseignant. Le *passage* à une relation pédagogique *duale* entraîne-t-elle chez l'étudiant une évolution de ses attentes relationnelles ? L'attente de rapports de proximité est-elle compatible avec les rapports professionnels qu'implique la direction de mémoire ?

3.1. L'attente d'une relation plus symétrique chez les étudiants en formation initiale

D'après leurs discours, les étudiants en formation initiale attendent une évolution dans le rapport hiérarchique qu'ils ont pu entretenir avec leur enseignant en Licence, qui se traduit par une attente et/ou une satisfaction de l'établissement d'une relation plus symétrique en Master.

On constate par exemple qu'ils apprécient l'accessibilité verbale de leur directeur « *on peut dialoguer facilement avec lui, il est ouvert, ça c'est bien* » (E6, 1.22-23), « *il est cool quoi, tu vois il parle un peu comme nous [...] il dit merde (sic) tu vois il dit des mots familiers et ça j'aime bien quoi, il n'est pas prétentieux* » (E7, 1.502-504).

Certains étudiants ressentent le besoin d'être psychologiquement et relationnellement à l'aise avec leur directeur, parce que cela semble leur permettre de s'exprimer librement sur leur sujet d'étude, sans craindre de leur faire part de leurs incertitudes, de leurs maladroites ou de leurs faux pas « *[il a] une qualité d'écoute [...] pour me mettre suffisamment à l'aise pour que moi aussi je puisse suffisamment m'exprimer* » (E5, 1.285-286).

Certains étudiants en formation initiale sont dans l'attente d'un rapport de convivialité « *[mon co-directeur] me tutoie [...], on se boit des godets, j'ai eu l'occasion d'aller chez lui* » (E12, 1.249-250), « *c'est peut-être une image idéale que j'avais, un fantasme [...] une image idéale d'une direction [...] qu'il y ait un rapport aussi convivial [avec ma directrice] que j'ai par exemple avec [mon co-directeur]* » (E12, 1.359-363). En l'absence d'une relation de convivialité avec son directeur, « *mon regret vis-à-vis de cette relation ce serait le manque de*

convivialité tout simplement » (E23, 1.357-358), E23 a su compenser ce qu'il considérait comme un manque en établissant une relation de proximité avec d'autres enseignants, dans un autre cadre universitaire, ce qui témoigne d'une certaine *familiarisation* de l'étudiant « *c'est [une relation] vraiment hiérarchique quoi mais en même temps ça me dérange pas plus que ça parce que cette relation-là [conviviale] je l'ai eue avec les profs à P* » (E23, 1.228-229).

L'attente d'une relation plus symétrique peut se traduire par l'attente d'une transformation de la relation initialement professionnelle en relation amicale « *moi je travaille avec des gens si je les aime bien* » (E26.2, 1.68-70). Il s'agit ici d'un cas extrême, mais pour cette étudiante, la relation amicale contribue à son implication dans son travail de recherche, contrairement à une relation plus hiérarchisée qui tendrait à constituer un frein à la collaboration scientifique « *je suis incapable d'avoir des rapports suivis avec des gens si je ne suis pas copine ou si je n'ai pas de rapports de proximité* » (E26, 1.296-297), « *j'aime bien travailler avec des gens [avec qui] j'ai un bon contact sinon je n'avance pas* » (E26, 1.25-26).

3.2. L'attente d'une relation avant tout professionnelle chez les étudiants en formation continue

Contrairement aux étudiants en formation initiale, les étudiants en formation continue ne ressentent pas le besoin d'entrer dans une relation de proximité avec leur directeur pour pouvoir avancer dans leur travail de recherche « *je n'ai pas l'impression que j'aie besoin d'une intimité relationnelle pour les besoins de ma recherche, ce n'est pas ce que j'attends de sa part, c'est vraiment un éclairage de la pensée* » (E16, 1.373-376). On peut faire l'hypothèse que la vie professionnelle permet à ces étudiants de développer des outils pour apprendre à gérer une relation hiérarchisée, puisqu'ils sont habitués à travailler avec des collègues et une hiérarchie.

Ils savent distinguer les rapports professionnels et les rapports personnels ou amicaux peut-être davantage que les étudiants en formation initiale qui ont souvent moins d'expérience professionnelle. Deux étudiants en formation continue, par exemple, ont déjà expérimenté dans leur milieu professionnel le rapprochement relationnel et ne souhaitent pas renouveler une expérience douloureuse avec leur directeur « *[en tant que doctorant] j'ai tutoyé et j'ai eu des rapports trop directs avec des chercheurs à qui j'ai dû me confronter après à la fin de ma thèse et [...] je ne veux pas trop [...] reproduire ça* » (E8, 1.171-173). E8 fait la distinction entre la relation de proximité qu'il a pu entretenir avec des chercheurs d'un laboratoire au long de ses années doctorales, et leur posture d'évaluateur lors de sa soutenance. Comme le

souligne E8, les rapports de proximité sont plus difficiles à assumer en cas de conflit, de désaccord ou lors de l'évaluation, qu'une relation professionnelle.

4. Adaptation à l'étudiant-apprenti-chercheur et adaptation à l'étudiant-individu

On peut remarquer enfin, une mise en rapport de la *dimension relationnelle* avec la *dimension scientifique* au niveau de la manière dont le directeur va individualiser sa direction de mémoire en fonction de l'étudiant. Je vais m'intéresser dans cette partie à la manière dont les directeurs adaptent leur direction à leurs étudiants et comment les étudiants perçoivent cette adaptation. L'individualisation de la direction de mémoire sera abordée à travers deux critères d'analyse : l'adaptation du directeur à « l'étudiant apprenti-chercheur » et « l'étudiant-individu ». L'adaptation à « l'étudiant apprenti-chercheur » est une individualisation de la direction en fonction de l'avancement de l'apprenti-chercheur dans sa recherche. L'adaptation à « l'étudiant-individu » porte sur l'individualisation de la direction en fonction des caractéristiques personnelles de l'étudiant en tant qu'individu.

4.1. L'adaptation à l'étudiant apprenti-chercheur

On observe dans le discours des directeurs que la plupart d'entre eux ont tendance à s'adapter à l'étudiant apprenti-chercheur en individualisant le planning de formation de l'étudiant en fonction de son orientation future. Comme je vais l'étudier maintenant, ces informations permettent au directeur d'ajuster son planning de direction, de déterminer le type de mémoire à réaliser et d'adapter ses exigences de travail.

En début d'année, l'étudiant est très rarement à l'initiative d'une discussion basée sur son orientation future car il ne parvient pas toujours à se projeter au-delà du M2 « *aujourd'hui une thèse c'est un langage étranger pour moi* » (E16, 1.326). En général, « *les étudiants attendent d'avoir suffisamment avancé dans leur mémoire* » (D12, 1.257-258) pour décider de leur poursuite ou non en Doctorat : une maturation leur est nécessaire pour s'assurer de leurs motivations professionnelles et de leurs compétences de chercheur. L'étudiant éprouve, en effet, des difficultés à auto-évaluer les compétences de chercheur qu'il acquiert. Ces étudiants se situent encore dans une vision relativement hétérodirigée de leur formation. De la même manière qu'en Licence, l'évaluation finale externe, fournie par la soutenance, semble constituer en quelque sorte pour l'étudiant la preuve tangible de son aptitude à poursuivre « *tant que je n'ai pas rendu le mémoire et que je n'ai pas la note je n'arrive pas à me*

projeter » (E13, 1.597-598). D'ailleurs la note obtenue au mémoire peut effectivement les empêcher de poursuivre en Doctorat.

Si l'étudiant n'aborde pas spontanément les questions d'orientation, la plupart des directeurs questionnent l'étudiant sur ce sujet dans le but d'individualiser leur direction en termes de planification « *j'aime bien savoir quelle est leur situation actuelle* » (D12, 1.250-251), « *je me renseigne* » (D19, 1.248) :

« je connais des étudiants qui sont des professionnels à temps plein il faut en tenir compte, savoir s'ils sont disponibles ou pas » (D12, 1.252-253).

« on sait par exemple pour une personne qui prend un congé comme E3 [...] on va pas lui demander de le faire en deux ans par exemple donc on va être exigeant en termes de timing pour que ça puisse réussir à cadrer ça donc là c'est à moi à m'adapter à son profil » (D6, 1.642-647).

On remarque que certains directeurs individualisent l'organisation de leur direction en fonction de la disponibilité et de la mobilité de l'étudiant, et tendent à faire varier leurs attentes et leur posture de direction. Ainsi, le directeur peut proposer à l'étudiant qui envisage de passer un concours de se consacrer pleinement à sa préparation en menant son Master sur deux années, pour qu'il puisse « *passe[r] ses évaluations [la première] année et ses concours, et qu'[il] se consacre au mémoire l'année suivante* » (D6, 1.334-335). À l'inverse, les directeurs encouragent fortement l'étudiant qui se décrit comme futur doctorant à ne « *pas mettre deux ans à faire un mémoire de M2* » (D4, 1.544-545), sans quoi le Doctorat risque fort de se poursuivre au-delà des trois années institutionnellement requises.

Les informations concernant le choix d'orientation de l'étudiant permettent également au directeur de « *défini[r] [...] le type de mémoire* » (D4, 1.36) qu'il envisage pour son étudiant. Si l'étudiant ne projette pas de poursuivre en doctorat, le mémoire tendra plutôt vers un « *produit fini* » (D4, 1.38). Si l'étudiant souhaite continuer en Doctorat, le directeur peut exiger ou accepter que la recherche constitue la partie théorique de la recherche doctorale. Les directeurs ont tendance à contractualiser dès les premiers entretiens le type de mémoire à réaliser par l'étudiant. Cette contractualisation implique une discussion entre le directeur et l'étudiant concernant la finalité du diplôme de Master pour l'étudiant. Ensuite on peut supposer que s'ensuit une négociation au sein du binôme sur le type de mémoire à réaliser puis un engagement moral réciproque: le directeur s'engagerait à préparer l'étudiant au Doctorat et celui-ci s'engagerait à orienter son mémoire de M2 vers un travail doctoral :

« je leur demande d'explicitier leur projet [...] on définit un peu quelle est la place de la recherche dans leur trajectoire personnelle, et du coup ça définit un petit peu le type de mémoire qu'ils vont écrire parce que si c'est un mémoire qui est une préparation pour une recherche ce n'est pas la même chose qu'un mémoire qui doit être un produit fini, s'arrête là, donc là on contractualise un petit peu sur ça » (D4, 1.30-39).

Par ailleurs, les directeurs se renseignent en début d'année sur les projets de l'étudiant de manière à adapter leurs exigences en conséquence « *s'ils ont un projet de thèse est-ce que je serai plus exigeant avec eux, peut-être oui* » (D12, 1.254-255) « *quand ce sont des étudiants jeunes qui me disent moi j'ai envie de candidater à l'université, là je suis peut-être un petit peu plus féroce sur les rendez-vous, les échéances* » (D4, 1.533-535). On observe alors une individualisation de la direction en fonction de l'orientation envisagée par l'étudiant. De la même manière que la détermination du type de mémoire, l'exigence, en termes de rigueur dans la recherche et de respect des échéances, vise à préparer l'étudiant pour sa candidature en Doctorat et/ou à l'allocation de recherche. La finalité est également plus lointaine puisque le directeur prépare déjà l'étudiant au développement de ses compétences de recherche doctorale « *j'anticipe toujours en disant attention si vous voulez faire une thèse, il faudra être rigoureux sur ça ça ça* » (D12, 1.255-256).

4.2. L'adaptation à l'étudiant-individu

On relève dans les entretiens que les étudiants en formation initiale s'attendent à ce que leur directeur s'adapte à eux en tant qu'individus. Néanmoins, la distinction entre une adaptation à soi en tant qu'individu et une adaptation à soi en tant qu'apprenti-chercheur n'est pas toujours clairement identifiée par les étudiants. Ils tendent à entremêler les deux dans leurs discours.

L'attente d'adaptation se traduit par l'attente de marques d'intérêt à leur égard « *j'aurais voulu qu'il témoigne d'un intérêt pour moi [...] qu'il s'inquiète tout simplement de savoir si son étudiante, n'était pas en train de perdre pied* » (E24, 1.84), « *on a eu un cours super, mais à aucun moment il ne s'est approché de moi pour me dire quelque chose du genre bon ça en est où, je ne sais même pas s'il se souvient que [je suis sous sa direction]* » (E24, 1.89-91). L'étudiante E22 par exemple apprécie que sa directrice s'intéresse à elle en tant qu'étudiant - individu et non seulement en tant qu'étudiant apprenti-chercheur :

« monsieur Y [...] parle plus au nom de la sociologie [...] c'est une science il faut [...] respecter le contexte historique, et cætera, et cætera, il veille à ça, madame X elle est plus humaine, elle voit moins la socio la matière, elle voit plus ben que je suis moi et que j'ai une volonté enfin d'y arriver [...] elle prend plus en compte ce qu'on veut faire et ce qu'on est » (E22, 1.257-261).

L'écoute est une qualité particulièrement appréciée par les étudiantEs en formation initiale, comme en témoignent les adverbes qu'elles emploient « *elle est beaucoup dans l'écoute* » (E18, 1.162-163), « *très à l'écoute* » (E7, 1.102), « *il est vraiment à l'écoute* » (E7, 1.277), « *[il a] une qualité d'écoute* » (E5, 1.285). Une étudiante note son insatisfaction quant à la qualité

d'écoute de son directeur, et se sent incomprise « *je sais que là si je vais le voir et que je lui dis ça va pas il va m'écouter mais il ne va pas m'entendre [...] il va me sortir des auteurs* » (E24, 1.108-110). Par l'écoute, les étudiants s'attendent à ce que leur directeur s'adapte aux différentes situations de vie qu'ils rencontrent ou pourraient rencontrer :

« *l'année dernière j'ai eu des gros soucis de santé personnels et elle a très bien su comprendre ma situation ce qui n'est pas donné à tout le monde et voilà ça a renforcé quelques liens* » (E18, 1.127-129)
« *je pense que c'est important que je lui dise ben voilà là je suis beaucoup en déplacement ou oh ben là ça ne va pas très bien [...] qu'il ait un aperçu de ce que je vis à côté pour me dire oh ben là vous pouvez y aller ou là je comprends si vous n'avez pas fait ça* » (E17, 1.193-196).

En l'absence de ces marques d'intérêt, on peut observer que certains étudiants, comme E24, restent avec cette insatisfaction sans parvenir à la compenser. Dans ce cas, ce que l'étudiant peut percevoir comme un manque d'intérêt de son directeur à son égard peut se répercuter négativement sur l'avancement de son travail de recherche. L'étudiant peut en effet choisir de ne plus solliciter son directeur, s'il se sent incompris. Il s'agit dans ce cas d'une compensation négative de la part de l'étudiant car elle est préjudiciable au développement des compétences de chercheur de l'étudiant qui se prive d'une aide. D'autres étudiants à l'inverse, telle que E14, tentent de compenser ce manque, auprès de personnes extérieures à l'université par exemple :

« *J'aurais voulu qu'il soit plus proche [...] mais plus proche dans le sens plus facile à contacter [...] qu'il y ait un vrai travail en commun, oh ben j'ai pensé à vous j'ai vu tel article, oh ben moi aussi j'ai pensé à vous parce qu'il y a tel colloque [...] mais bon j'ai d'autres personnes avec qui discuter donc non ça ne me manque pas outre mesure* » (E14, 1.286-294).

On observe qu'elle a su compenser ce qu'elle considérait comme un manque, jusqu'à en modifier ses attentes initiales « *ça ne me manque pas outre mesure* ». Cette compensation positive témoigne d'une marque de *familiarisation* de l'étudiante.

Outre les marques d'intérêt à leur égard, les étudiants en formation initiale s'attendent à ce que leur directeur s'adapte à eux en tant qu'étudiant-individu en tenant compte de leurs problèmes personnels. J'y reviendrai plus amplement dans la partie III de ce chapitre. Les entretiens font apparaître cinq types de problèmes personnels auxquels les étudiants peuvent être confrontés : les problèmes professionnels, financiers, sentimentaux, familiaux et les problèmes de santé.

D'après le discours des directeurs, ces problèmes, qui « *empêche[nt] le travail* » (D17, 1.253) de recherche, sont souvent abordés spontanément par les étudiants « *eux-mêmes disent je n'arrive pas à avancer* » (D22, 1.319-320) :

« les jeunes [...] peuvent avoir des problèmes d'ordre affectif amoureux et cætera, j'ai déménagé je quitte mon copain donc vous comprenez je n'ai pas le temps je ne sais pas quoi et je dis bon oui effectivement [...], si ça vient de la part de l'étudiant, sinon non [je ne pose] pas de questions » (D24, 1.223-232).

Certains directeurs considèrent que les problèmes personnels de l'étudiant sont de l'ordre du privé *« ce sont des questions [...] indiscrettes » (D9, 1.333-334)*, l'initiative doit donc essentiellement provenir de l'étudiant *« c'est à l'étudiant éventuellement de faire part de ses difficultés » (D9, 1.334-335)*. D9 par exemple, ne souhaite pas *« utiliser [s]a position de prof » (D9, 1.335)* pour questionner l'étudiant à ce sujet, mais il s'attend néanmoins à ce que l'étudiant lui en fasse part au cas où ces problèmes viendraient perturber l'avancement de ses travaux de recherche *« j'ai un étudiant en thèse là bon en fait il n'a jamais rien fait, j'ai appris par une collègue que sa femme était malade, il m'en a jamais parlé donc peut-être qu'il ne se sentait pas en confiance » (D9, 1.338-339)*. Le fait que l'étudiant aborde spontanément les difficultés personnelles qui font obstacle à son travail de recherche est considéré comme une marque de confiance par le directeur.

On remarque que les directeurs se positionnent de manière différente vis-à-vis de ces discussions privées. Dans un premier cas de figure, certains directeurs les acceptent tout à fait et discutent volontiers des problèmes personnels rencontrés par l'étudiant, même s'ils n'ont pas ou peu d'impact sur l'avancement du mémoire. Ces directeurs considèrent que le statut d'apprenti-chercheur n'est que l'*« une des composantes de l'individu » (D25, 1.246-247)* et souhaitent s'adapter à l'individu dans sa globalité, c'est-à-dire prendre également en considération ses autres rôles, familial, professionnel et personnel *« la vie ce n'est pas que le mémoire » (D25, 1.251)*. Ils acceptent alors d'épauler l'étudiant dans ses difficultés personnelles, considérant qu'il s'agit là de leur rôle de directeur *« je crois que la vie moderne c'est bourré de problèmes pour tout le monde [...] mon rôle c'est aussi de faire que les gens se sortent de ça » (D17, 1.261-264)*. Dans un deuxième cas de figure, certains acceptent que l'étudiant aborde ses problèmes personnels uniquement s'ils retardent la construction du mémoire (sous condition) *« s'il y a des événements qui viennent perturber on peut en discuter [...] si ça a un impact c'est normal qu'on en parle mais sinon moi je ne suis pas à rechercher une grosse proximité » (D19, 1.251-254)*. Dans ce cas, le directeur ne *« rentre pas dans les détails » (D16, 1.224)*. Les directeurs qui acceptent les discussions privées, et ceux qui les acceptent sous condition, tendent à adapter le planning de direction en conséquence, c'est-à-dire à accepter ce que je nommerais des *aménagements ponctuels* du planning, qui consistent

à repousser une échéance, et/ou des *aménagements globaux*, c'est-à-dire sur l'ensemble de la formation :

« si le gars me dit j'ai pas rendu grand-chose cette fois-ci parce que je suis un petit peu à plat, j'ai des problèmes familiaux, je dis ben OK on marque pour la fois prochaine mais il faudra quand même surmonter » (D16, 1.222-224).

« E18 c'est quelqu'un qui a eu de gros problèmes personnels [...] [elle m'en a parlé] et donc c'est avec elle en particulier que j'ai dit écoute là non tu lâches pas, tu continues tu prends le temps qu'il faut, tu prends une année de plus c'est pas grave » (D10, 1.177-183).

Deux étudiants, E7 et E11, ne souhaitent pas évoquer leur situation afin de ne pas bénéficier de ce qu'ils considèrent comme des « *traitement[s] de faveur* » (E7, 1.551) de la part de leur directeur, que « *ça [ne] puisse [pas] servir d'alibi pour expliquer [leurs] difficultés* » (E11, 1.237). Ces deux étudiants ressentiraient ici la clémence de leur directeur comme un feed-back négatif qui pointerait leurs difficultés à concilier plusieurs statuts, celui d'étudiant et de professionnel pour E7, et celui d'étudiant en Sciences de l'éducation et d'étudiant en Economie pour E11 « *je n'ai pas envie qu'il me plaigne* » (E7, 1.549). Ces étudiants considèrent que leur choix d'effectuer un Master est un « *choix personnel* » (E11, 1.236-237) qui appartient uniquement à la sphère du privé et n'entre pas dans le cadre de sa direction.

Enfin, dans un troisième cas de figure, certains directeurs refusent d'écouter les problèmes personnels de l'étudiant, que ces problèmes retardent ou non l'avancement de ses travaux. À l'inverse des directeurs qui considèrent l'étudiant-individu, ces derniers envisagent l'étudiant sous son unique statut d'apprenti-chercheur « *l'étudiant qui me dit ah ben moi j'ai des problèmes, je n'ai pas pu avancer, moi je dis moi je n'ai pas à savoir ça, je vois ce que vous avez fait* » (D1, 1.248-250). Ils considèrent leur rôle uniquement sous l'angle de la relation scientifique et l'écoute des problèmes personnels de l'étudiant n'en fait pas partie. Dans ce cas c'est à l'étudiant de les prendre en charge et d'apprendre à les gérer.

II. Effets des éléments qui ont trait à la *dimension relationnelle* sur le développement des compétences relatives aux deux autres dimensions

La relation duale qu'implique la direction de mémoire peut contribuer à l'introduction dans la relation directeur de mémoire-étudiant à une plus grande part d'affect que celle qui peut exister dans la relation enseignant-étudiant. Je vais m'interroger dans cette partie sur l'effet des éléments qui ont trait à la *dimension relationnelle* sur la formation à la recherche *par* la recherche : en quoi les éléments de la *dimension relationnelle* peuvent-ils constituer un frein

pour l'étudiant dans le développement des compétences relatives à la *dimension institutionnelle* et à la *dimension scientifique* ?

1. Les éléments de la *dimension relationnelle* déclencheurs de comportements attentistes

1.1. L'*évitement* des rencontres

1.1.1. L'*évitement* de Goffman

Je souhaiterais faire référence ici à Goffman (1974)⁴², qui s'est intéressé aux interactions entre les individus, afin d'expliquer les comportements attentistes de certains étudiants, notamment ceux qui se sentent mal jugés par leur directeur. Goffman (1974) a introduit le principe de ce qu'il nomme la « figuration », une règle fondamentale au maintien du lien social, qu'il définit de la manière suivante : « par figuration (*face-work*) j'entends désigner tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (Goffman, 1974, p.15). L'individu en interaction avec autrui doit éviter de perdre la face pour des raisons « d'amour propre », selon les termes de Goffman, mais éviter aussi de la faire perdre aux autres, en raison de ce qu'il nomme la « considération ». Goffman souligne que la « face » ne correspond pas uniquement à la ligne de conduite de l'individu, mais aussi à la perception que se font les autres de cette ligne de conduite « un individu *garde la face* lorsque la ligne d'action qu'il suit manifeste une image de lui-même consistante, c'est-à-dire appuyée par les jugements et les indications venus des autres participants, et confirmée par ce que révèlent les éléments impersonnels de la situation » (Goffman, 1974, p.10). L'individu qui « perd la face » « *fait mauvaise figure* lorsqu'il est impossible, quoi qu'on fasse, d'intégrer ce qu'on vient à apprendre (sic) de sa valeur sociale dans la ligne d'action qui lui est réservée » (Goffman, 1974, p.11) ou il « *fait piètre figure* lorsqu'il prend part à une rencontre sans disposer d'une ligne d'action telle qu'on l'attendrait dans une situation de cette sorte » (Goffman, 1974, p.11). Lorsque l'individu ressent qu'il fait « piètre figure » ou que sa « face » est rejetée par autrui, il va ressentir de la honte, de l'humiliation.

Goffman distingue alors deux types de « figurations » : l'« évitement » et la « réparation ». L'« évitement » consiste à prévenir le danger, c'est-à-dire éviter de « perdre la

⁴² Traduit de l'anglais par Alain Kihm.

face », en évitant la rencontre avec autrui. Si, toutefois, l'individu prend le risque de la rencontre, des stratégies d'« évitement » peuvent être utilisées par l'individu, telles que l'écartement des sujets sensibles, la dissimulation d'un acte, l'indifférence lors de la survenue d'un accident, ou au contraire la reconnaissance qu'il est arrivé. Lorsque l'individu ne parvient pas à prévenir un événement, « qui, par ce qu'il exprime, est incompatible avec les valeurs sociales défendues » (Goffman, 1974, p.20), et que cet événement est reconnu, il essaie d'en réparer les effets par la formulation d'excuses ou un échange de cadeaux par exemple, c'est ce que Goffman nomme la « réparation ».

1.1.2. L'évitement : un comportement récurrent chez les étudiantEs en formation initiale dirigées par un directeur de mémoire de sexe masculin

Des éléments qui ont trait à la *dimension relationnelle* peuvent être à l'origine de comportements attentistes de la part des étudiants. Ces comportements résultent d'une perception négative des étudiants de leurs propres compétences scientifiques. J'ai pu relever ce type de comportement attentiste plus spécifiquement chez les étudiantEs en formation initiale qui sont dirigées par un directeur de sexe masculin. J'ai donc choisi, dans cette partie, de me centrer plus particulièrement sur les huit étudiantEs en formation initiale qui appartiennent à ce type de binôme.

La peur de « perdre la face », étudiée par Goffman, se retrouve dans le discours de ces étudiantEs et non chez les autres étudiants. Deux d'entre elles craignent d'être jugées négativement par leur directeur. Pour reprendre les termes de Goffman, elles craignent que leur directeur perçoive une « face » plus défavorable que ce qu'elles espéreraient lui renvoyer « *j'ai un peu honte de lui [...] montrer que je suis paumée* » (E24, l.112). Ces étudiantes ont peur de *perdre la face* auprès de leur directeur, elles craignent que celui-ci interprète leur difficulté de travail comme de la paresse et non comme la conséquence des difficultés qu'elles peuvent rencontrer dans leur recherche. Paradoxalement, pour s'assurer de « garder la face », elles tendent alors à pratiquer l'« évitement » analysé par Goffman. Elles évitent de prendre contact avec leur directeur pour ne pas avoir à se confronter à son jugement qu'elles pensent défavorable.

Une autre étudiante, à l'inverse, a peur de « perdre la face », parce que selon elle, son directeur leur donnerait une face plus favorable que ce qu'elle estime renvoyer « *c'est ça mon problème c'est qu'il me surestime* » (E6, l.166-167), ce qui entraîne une peur de ne pas « être à la hauteur ».

Une seconde caractéristique des étudiantEs en formation initiale sous la direction d'un directeur de mémoire de sexe masculin est précisément la difficulté qu'elles ont à prendre en charge la sollicitation. Six des huit étudiantes éprouvent cette difficulté. Là encore, il semble s'agir d'un comportement spécifique à ces binômes. J'étudierai ici le cas de l'étudiante E5 qui a su compenser ses difficultés de sollicitation.

Lors de notre premier entretien, au mois d'avril, l'étudiante E5 n'avait pas encore sollicité de rendez-vous individuels. Son unique entretien individuel a été sollicité par son directeur lui-même, et portait sur un écrit obligatoire qui devait être rendu par l'étudiante. Le rendez-vous avec son directeur s'est déroulé à la cafétéria, c'est-à-dire dans un cadre moins institutionnel que le bureau du directeur de mémoire. Les autres rencontres avec son directeur ont eu lieu de manière groupale par le biais des séminaires méthodologiques. Les rencontres dans des cadres informels (la cafétéria) ou au sein d'un groupe (séminaires méthodologiques), sont des rencontres qui ne sont pas duales ou pas intimes. L'étudiante semble vouloir rester dans la relation enseignant-enseigné qu'elle connaît, plutôt que d'entrer dans une relation directeur de mémoire-apprenti-chercheur qui est attendue à ce niveau universitaire (en Master), mais qui lui est inconnue. Les termes scolaires qu'elle utilise sont assez représentatifs de cet état d'esprit : elle utilise le terme de « tuteur » pour désigner son directeur de mémoire, « mes cours de fac » pour nommer les séminaires méthodologiques, elle parle également de « sanction » pour évoquer la critique et aussi d' « évaluation » pour désigner l'écrit obligatoire, alors que cet écrit possède aussi un objectif formatif qu'elle ne paraît pas envisager. D'après son témoignage, ses difficultés relationnelles à passer de la relation pédagogique *groupale* à la relation pédagogique *duale* s'expliqueraient par la crainte de ne pas savoir alimenter la conservation, la crainte de « déranger » son directeur, la crainte de ne pas « être à la hauteur », et par son appréhension de l'asymétrie statutaire qui les sépare :

« quand tu as un tuteur c'est forcément quelqu'un de relativement brillant forcément quelqu'un pour lequel tu as une estime [...] je bloque, je manque d'oser y aller [...] [j'ai peur] de ne pas dire ce qu'il faut ou d'apparaître complètement à côté de la plaque [...] et sincèrement je n'ose pas » (E5, 1.159-157).

Elle craint de « perdre la face » auprès de son directeur. D'après son discours, elle appréhende également les critiques de son directeur qu'elle envisage non comme une aide à la progression de sa recherche mais plutôt comme un frein et une sanction « *je me disais que j'allais le contacter [...] et chaque fois je me disais ouais mais pour un peu qu'il me donne une autre direction et que je doive tout recommencer [...] j'avais peur aussi de la sanction* » (E5.2, 1.48-52). En évitant les rendez-vous, E5 évite de fait, la critique. Pour résumer, E5 éprouve des

difficultés à instaurer un dialogue et une relation de direction de mémoire avec son directeur « *je lui ai écrit plein de mails que je n'ai jamais réussi à lui envoyer* » (E5, 1.180-181).

Néanmoins, on peut remarquer que E5 est parvenue à compenser ses difficultés de sollicitation. D'une part, elle essaie de tirer profit des interactions entre pairs et des discussions qui ont lieu lors des séminaires méthodologiques « *les séminaires [...] moi je trouve que c'est une forme qui est intéressante [...] c'est intéressant aussi de présenter la difficulté que l'on rencontre pour que tout le monde réagisse* » (E5, 1.86-98). D'autre part, on peut noter qu'elle se sert des séminaires pour se fixer des échéances de travail, ce qui lui permet d'avancer dans sa recherche et ce, malgré l'absence de rencontre individuelle avec son directeur « *je revois mon tuteur le 8 avril en séminaire, donc pour le séminaire j'aurai mes entretiens, [...] je continue à avancer un peu sur mon boulot* » (E5, 1.228-229). On remarque alors que ses difficultés à appréhender la relation duale n'interfèrent pas négativement dans le développement de ses compétences scientifiques et institutionnelles car elle parvient à les compenser.

Ces procédures de compensation ne se retrouvent pas dans le discours de l'étudiante E24 et E7 par exemple, deux étudiantes qui sont sous la direction d'un directeur de mémoire et qui ont choisi d'abandonner leur mémoire en cours d'année.

1.2. Attente d'une prise en charge de la sollicitation par le directeur

Je prendrai ici le cas de l'étudiante E7 qui est assez représentatif des difficultés de sollicitation que rencontrent les étudiantEs qui sont sous la direction d'un directeur de mémoire. Elle a déjà rencontré son directeur (D9) de manière individuelle. Elle a eu deux ou trois rencontres qui ont eu lieu en début d'année. Par la suite, elle n'est plus parvenue à prendre l'initiative du contact des rencontres individuelles. Ce que l'on pourrait considérer comme un « blocage » semble s'expliquer par des attentes insatisfaites. Elle attendait de son directeur qu'il prenne l'initiative de la sollicitation, et sur des aspects d'ordre relationnel « *[ce que] j'attendrais de lui ce serait de prendre plus de mes nouvelles, en me disant ben là tu en es où, tu as besoin d'aide* » (E7, 1.232-234). Son directeur s'attendait, quant à lui, à ce que ce soit à l'étudiante de prendre l'initiative du contact, et sur des aspects d'ordre scientifique, telles que l'avancée de sa recherche ou les difficultés rencontrées dans son travail de recherche « *je leur dis qu'il ne faut pas hésiter à me contacter dès qu'elles butent [...] sur une difficulté, le pire étant de faire son travail et puis au bout de six mois de me le présenter* » (D9, 1.63-65).

On peut alors constater que l'étudiante semble avoir interprété l'absence de sollicitation de son directeur, d'un point de vue relationnel, comme un manque d'intérêt envers elle, et non d'un point de vue institutionnel, comme l'envisage de son côté son directeur, pour qui c'est le rôle de l'étudiant de prendre en charge la sollicitation. Notons que c'est cette absence de sollicitation de la part de son directeur qui a motivé son choix d'abandon de son mémoire de Master. Les difficultés de l'étudiante E7 à appréhender sa relation duale, qu'elle a compensées négativement, ont eu un effet négatif sur l'avancement de sa recherche.

2. La dimension relationnelle, frein à la critique scientifique

Des éléments de la *dimension relationnelle* peuvent constituer un frein au rôle formatif de la critique scientifique. On observe en effet, à travers les entretiens, que la grande majorité des directeurs se donnent pour rôle d'aider l'étudiant à réussir la prise de distance qui est fondamentale au travail de recherche. Ils le font principalement par ce qu'on pourrait appeler *une formation par la critique*. Comme la plupart 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* » (D1.2, 1.101-102). 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* » (D25.2, 1.106). Le dialogue critique constructif qui constitue pour eux la raison d'être des rencontres avec l'étudiant possède donc un double objectif : celui de faire progresser l'apprenti-chercheur dans sa recherche présente, et celui de le placer dans la situation professionnelle. 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 le directeur.

Or beaucoup d'étudiants, principalement ceux en formation initiale, ne comprennent pas ce dialogue critique de manière scientifique et développementale. Ils le vivent comme un rejet de toute leur personne. Si, comme on vient de le voir, les directeurs situent le dialogue critique sur la *dimension scientifique*, les étudiants le reçoivent, quant à eux, du point de vue relationnel, comme le relate le discours de D17 :

« *la fille que j'ai en cotutelle, [...] je l'ai fait passer en exposé dans mon séminaire, donc je lui dis je trouve que votre objet ou votre question n'est pas bien cadrée, mais j'ai dit ça gentiment, j'ai essayé d'expliquer et donc en fait elle [...] a dit au collègue qui la suit que je l'avais descendue [...] alors que moi je n'ai pas l'impression de l'avoir descendue, j'ai l'impression d'avoir fait mon travail* » (D17, 1.135-140).

Certains directeurs sont très conscients de ce risque de « personnalisation » de la critique et réfléchissent alors à la manière de critiquer le travail de l'étudiant sans que celui-ci ne se sente « découragé » (D17, 1.175), ni « blessé » (D13, 1.436), voire « humilié » (D1.2, 1.98). 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 » (D13, 1.220) pour dire les choses et peut décider de surseoir à une critique qu'il jugerait trop déstabilisatrice pour l'étudiant. Selon une étudiante sensible à la critique, son directeur « prend des pincettes » (E26.2, 1.128) pour critiquer son travail.

Les directeurs font attention aussi à l'image qu'ils pourraient renvoyer à leurs étudiants, de manière à ce que ces derniers n'interprètent pas certains de leurs actes ou de leurs paroles comme un signe de proximité relationnelle, car les étudiants ne comprendraient pas alors la position critique de leur directeur lors de la soutenance. « je fais attention que l'étudiant ne voit pas une autre image derrière, ne se représente pas une autre image » (D2, 1.291-292), « je ne suis pas dans une fausse convivialité » (D20, 1.338-339), « [je ne veux] pas être dans cette fausse connivence amicale » (D21, 1.150). Ils entendent pouvoir garder une distance critique pour jouer leur rôle d'évaluateur, ce qu'une relation interpersonnelle proche peut compromettre « je considère qu'un directeur de recherche il doit se situer dans la direction de recherche et donc il n'a pas à nouer des relations d'un autre type qui viendraient brouiller un peu le rôle qu'il a à jouer » (D19, 1.256-258).

Comme on vient de le voir, la dimension affective peut devenir un frein dans la formation par la critique, car les étudiants tendent à percevoir la critique scientifique comme une atteinte personnelle et non comme des remarques constructives destinées au développement de leurs compétences scientifiques. Plusieurs facteurs peuvent expliquer en partie cette tension. Tout d'abord, le dialogue individualisé en face à face personnalise fortement le rapport directeur-étudiant. 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 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. Ici, la rupture peut être initiée par l'étudiant s'il ne parvient pas à « gérer » la critique.

3. Quand la relation interpersonnelle interfère avec l'évaluation

On observe que l'intensification de l'affect dans la relation duale peut avoir un effet sur la notation. D'après le discours des directeurs, on peut remarquer en effet que l'intérêt ou le désintérêt scientifique du directeur de mémoire pour le sujet de l'étudiant peut influencer sur leurs relations et de ce fait, sur la prise de position, de défense ou de critique, du directeur de mémoire lors de la soutenance de son étudiant, se répercutant par conséquent sur sa notation :

« je ne connais pas son sujet, en plus c'est des sujets d'enseignants, moi je suis pas enseignante de base [...] avec E1 j'ai beaucoup de mal et là, à la soutenance, j'étais du coup obligée de la critiquer pas mal et puis peut-être que je l'ai fait parce que justement [...] j'avais pas bien ce feeling avec elle » (D1.2, 1.15-20).

Par ailleurs, comme toute relation *duale*, il y a toujours un risque d'instrumentalisation de la relation. L'étudiant peut stratégiquement sympathiser avec son directeur dans le but d'obtenir une note satisfaisante, comme le souligne D8 :

« il y a inévitablement à travers ces interactions des choses qui se construisent qui ne sont pas de l'ordre professionnel mais qui sont de l'ordre de la perception mutuelle, et donc ça peut introduire des biais relatifs [...] parce que bon ben là on peut trouver l'étudiant l'étudiante sympa et puis bon ben même si ce n'est pas brillant on va avoir une note à la mesure de la sympathie de l'étudiant » (D8, 1.343-350).

On peut noter que la dimension affective prend une place importante dans l'évaluation-certification car le directeur évalue un étudiant qu'il a suivi tout au long de l'année. Au vu des témoignages recueillis post soutenance, on s'aperçoit que les directeurs se préoccupent davantage de l'effet de leur notation sur l'avenir des étudiants qu'ils encadrent, que lorsque l'étudiant est dissimulé au sein d'un groupe-classe « moi je culpabilise toujours un peu de me dire, bon une année, qu'est-ce qu'il va faire s'il ne peut pas se réinscrire » (D17.2, 1.129-130). Les directeurs semblent éprouver des sentiments de culpabilité ou de compassion à l'égard de l'étudiant. À travers le discours des étudiants, on remarque que les directeurs se sentent alors parfois le besoin d'explicitier les motivations de leur notation à l'étudiant :

« à la fin de la soutenance, il m'a vu un peu dépité, il m'a dit ben viens on va boire un verre, donc on a discuté une heure et demie, deux heures, donc aussi bien de la soutenance que de la pluie et du beau temps, et ça bon, j'ai apprécié de sa part, il a senti que moi aussi j'avais été un peu bousculé et qu'il fallait me remonter le moral » (E12.2, 1.217-221).

« [mes deux directrices] m'ont envoyé un mail très gentil pour me dire que [...] bon mon travail c'était pas un échec, elles ont expliqué un peu donc bon, ça m'a mis du baume au cœur » (E3.2, 1.35-38).

Il arrive que cette attitude de « déculpabilisation » du directeur provienne de l'étudiant :

« elle m'a dit qu'elle ne m'en voulait évidemment pas du tout [de son 12] et que c'était un vrai plaisir de travailler avec moi [...] et qu'elle voulait continuer, et cætera quoi, ce qui n'était pas évident c'est vrai qu'elle pouvait être fâchée quoi, m'en vouloir à moi personnellement, c'est compliqué, elle tenait à me dire que ce n'était pas le cas » (D24.2, 1.85-91).

Les directeurs ont conscience que lorsqu'ils se placent dans une posture d'évaluateur-certificateur, leur notation peut mettre en péril la relation interpersonnelle qu'ils entretenaient avec l'étudiant en tant qu'accompagnateur tout au long de l'année. Comme je vais l'étudier maintenant, la dégradation de la relation serait issue de l'amertume que l'étudiant peut éprouver envers son directeur et qui peut motiver par la suite, même en cas de réussite, son choix de changer de directeur au niveau universitaire supérieur.

Du côté des étudiants, on peut en effet relever que la notation du directeur est souvent interprétée sous l'angle de l'affectivité. Ainsi, E3 a vécu sa note comme un manque de reconnaissance de la part de ses directrices, vis-à-vis de son investissement dans sa recherche *« j'avoue que sur le coup j'avais été un petit peu déçue, [...] je me suis autorisée vraiment très peu de choses, elles étaient au courant de tout cet investissement [...] j'ai vécu ça comme une non-reconnaissance de tout ça » (E3.2, 1.41-47)*. La note peu élevée est même parfois interprétée par l'étudiant comme une sorte de « trahison » *« la soutenance s'est achevée [et] je pensais à des remarques qu'elle m'avait faites et je ne comprenais pas pourquoi elle me les avait faites dans la mesure où avant je lui avais donné mon mémoire à lire » (E1.2, 1.20-23)*. Cette remarque de l'étudiante E1 témoigne de la difficulté de certains étudiants à dissocier le rôle d'accompagnateur de leur directeur de son rôle décisionnel final, d'évaluateur-certificateur, lors de la soutenance vis-à-vis du travail de l'étudiant. D'autres étudiants parviennent à faire cette distinction, ce qui constitue une marque de *familiarisation* *« je lui en veux pas, il a fait son boulot » (E12.2, 1.225-226)*.

III. Les principaux régulateurs de la dimension relationnelle

Les étudiants en formation initiale tendent à interpréter le discours scientifique de leur directeur sous l'angle de l'affect, ce qui peut entraîner, comme on l'a vu, des incompréhensions au sein du binôme. Les interprétations par l'affect peuvent-elles se réguler ? Quels sont les principaux moyens qui ressortent dans le discours des directeurs et qui permettraient de les atténuer, voire de les éviter ?

1. De Mauss à Fustier ou comment réguler par la « banalisation »

La « banalisation » est un terme que j'emprunte à Fustier, et qui désigne un moyen de régulation de l'interprétation par l'affect. Pour expliquer la « banalisation », Fustier prend ses ancrages théoriques sur le concept du don/contre-don, dont l'ouvrage intitulé « essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques » [1923-1924, AS, 145-279] de Mauss est l'un des textes fondateurs. Je souhaiterais présenter brièvement ici ce concept, afin de mieux comprendre le principe de la « banalisation » au sein du binôme directeur-étudiant.

1.1. Mauss : le don/contre-don

Mauss a mené une recherche sur la conception de l'échange et de la contractualisation dans les sociétés traditionnelles. Il s'intéresse au « potlatch »⁴³ découvert chez des tribus amérindiennes, dont les Kwakiutl, Tlinkit et les Haïda. Le « potlatch » est une fête sacrée durant laquelle deux clans s'affrontent dans un combat de générosité. Chaque clan dépense sa fortune dans le seul but de manifester sa supériorité hiérarchique envers son adversaire. Le rival doit à son tour offrir un « potlatch » majoré, et ainsi de suite. Le duel s'achève lorsque le « potlatch » ne peut plus être rendu et témoigne ainsi d'une défaite. Mauss nomme cet échange « prestation totale de type agonistique » : l'ensemble des clans contractent par le biais de leur chef (« prestation totale »), et ceux-ci s'affrontent dans des duels pour conserver leur hiérarchie (« type agonistique »). Mauss met en exergue le principe des trois obligations du « potlatch » : l'obligation de « donner », celle de « recevoir » et celle de « rendre » le « potlatch ». La première, l'obligation de « donner », est un impératif dont le chef doit s'acquitter pour garder son rang hiérarchique. C'est en distribuant ses richesses qu'il prouve ses richesses. Ne pas donner équivaut à « une faute rituelle » dans laquelle le chef perd son prestige. La seconde, l'obligation de « recevoir » le don, relève également d'une obligation. La non-acceptation ferait état d'une déclaration de guerre entre donateur et donataire, et serait perçue comme un refus d'alliance. C'est s'avouer vaincu. La troisième obligation est l'obligation de « rendre ». Le don doit être rendu à son donateur de manière différée et majorée. La temporisation maintient le don au statut de don et évite sa transformation en troc qui se traduirait par un rendu immédiat du don. La majoration du don est essentielle à la résorption de la dette contractée auprès du donateur. Un don non rendu

⁴³ Il s'agit d'un terme chinook, une langue amérindienne, qui signifie « nourrir », « consommer ».

équivalait à contracter une dette auprès de son donateur : c'est se subordonner au donateur et perdre son rang.

1.2. Fustier : l'interprétation par le don

Fustier (2000) transpose le concept du don/contre-don dans le secteur de la vie sociale. Il travaille autour de l'accompagnement dans les institutions sociales éducatives et psychiatriques et cherche à qualifier le lien d'accompagnement qui unit le professionnel et l'utilisateur. « Le lien d'accompagnement »⁴⁴ est défini par l'auteur comme l'accompagnement au quotidien des patients par des professionnels dans une perspective de soin ou d'une amélioration comportementale. Il constate que l'échange par le don, dans le lien d'accompagnement entre le travailleur social et l'adolescent, ou entre le soignant et le patient, subsiste malgré la prédominance de l'échange marchand dans nos sociétés. Il s'appuie sur les travaux de Caillé (1991b) pour distinguer la « société primaire » et la « société secondaire ». La première, la « société primaire », appelle à l'échange entre les personnes, l'échange par le don, alors que la seconde, la « société secondaire », est essentiellement centrée sur l'échange marchand. Le lien d'accompagnement entre professionnels et usagers comprend à la fois la dimension de l'échange par le don, qui relève de la « société primaire », et celle de la transaction salariale qui relève de la « société secondaire ».

Ce qui m'intéresse ici est que l'auteur introduit ce qu'il appelle la « dimension interprétative de l'utilisateur ». Chaque utilisateur possède sa propre représentation de la profession. En fonction de l'interprétation qu'il se fait de la norme de la profession, soit il interprétera l'agir du professionnel comme le résultat d'une norme salariale (« interprétation explicative ») soit comme un don (« interprétation égocentrée »). Un patient qui interprète l'agir du professionnel de manière égocentrée, c'est-à-dire comme relevant du don, s'appuie sur quatre indices : le « don de temps », le « don du privé », le « don d'émotions » et le « don d'individualisation ». Le premier indice, le don de temps, concerne l'impression que le patient a que le soignant lui accorde du temps supplémentaire qui ne relèverait pas, selon la représentation qu'il se fait du métier, de sa fonction salariale. Le second, le « don du privé », est alimenté de confidences personnelles du professionnel au patient. Le troisième indice qui favorise l'impression du don chez l'utilisateur est le « don d'émotions », c'est-à-dire la confession de ses états d'âme et ses sentiments au patient. L'impression du don chez l'utilisateur peut se

⁴⁴ « Le lien d'accompagnement » est aussi le titre de son ouvrage.

nourrir d'un quatrième indice, le « don d'individualisation » : le patient se sent considéré comme une personne à part entière. Si l'agir du professionnel est interprété comme un don, il appelle le patient à rendre ce don par un contre-don. Le contre-don devra alors être rendu à son tour par le professionnel par un contre contre-don (Fustier, 2000). Le professionnel qui accepte le don du patient, accepte le lien social et reconnaît sa dette envers le donateur. Pour éviter de favoriser l'interprétation d'une action comme un don (et ne pas avoir à résorber la dette ainsi contractée), le soignant ou l'éducateur « banalise » la situation en adjoignant des indices encourageant une interprétation par la norme salariale. Fustier donne l'exemple suivant :

Un instituteur organise pour ses élèves un voyage à Paris ; il y met beaucoup d'énergie et de disponibilité, il le prend très à cœur. Il peut craindre de se trouver pris dans un lien trop puissant, avec des élèves qui interpréteraient son projet comme un don « pour leur faire plaisir » et non pas comme un simple dispositif de travail. Il lui semble nécessaire de « banaliser » la situation, de la rendre moins chargée d'affects ; alors il prévient ses élèves qu'ils auront un cahier de bord puis une rédaction à faire sur le voyage. Il propose par là un échange équilibré : un voyage contre un travail scolaire, comme s'il voulait freiner une éventuelle interprétation par le don, dont il craindrait de ne plus pouvoir maîtriser les effets. Au lieu d'alimenter la dette, il veut faire en sorte qu'elle soit résorbée. (Fustier, 2000, p.118)

Par rapport aux travaux de Mauss et de Fustier, on peut observer dans le discours de mon groupe d'étude trois principaux *régulateurs* (cf. figure 8), comme je les nommerai, qui permettent de banaliser certaines situations où l'étudiant pourrait interpréter l'action du directeur comme un don ou une interprétation par l'affect. Ces *régulateurs* sont le choix des marqueurs verbaux tu/vous, le choix du « décor » (terme emprunté à Goffman), et le choix des discussions (DEMU : discussions extra-mémoire universitaires/ DEMNU : discussions extra-mémoire non universitaires). J'emploie ici le terme de *régulateur* dans le sens où la « banalisation » d'une situation par le directeur va permettre de rétablir une sorte d'« équilibre relationnel professionnel » au sein du binôme en évitant à l'étudiant d'interpréter l'agir de son directeur comme un don, qui appellerait l'étudiant à rendre ce don, c'est-à-dire à entrer dans une relation de dépendance.

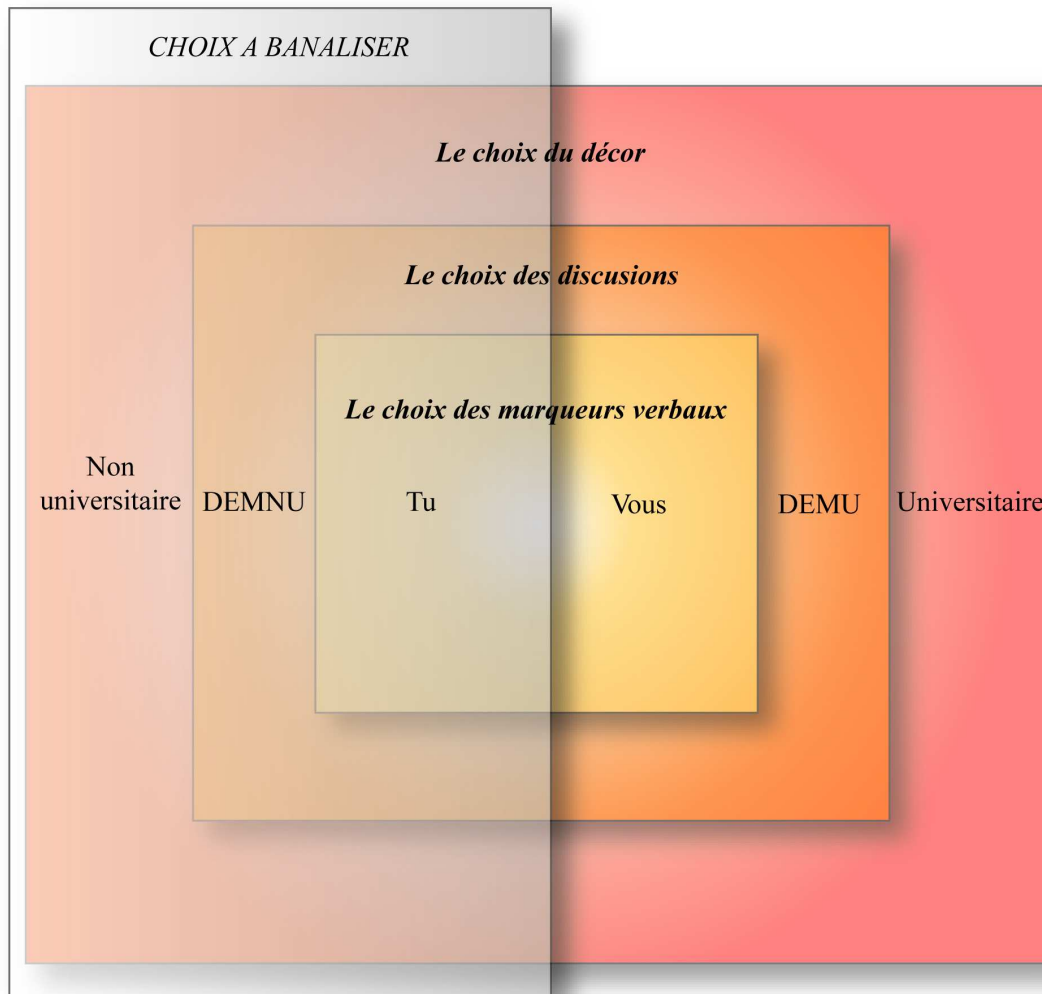


Figure 8. Les régulateurs de la dimension relationnelle

2. La régulation par le choix des marqueurs verbaux « tu » et « vous »

Les marqueurs verbaux « tu » et « vous » constituent le premier régulateur qui peut permettre au directeur de banaliser une interprétation égocentrée, liée au don. L'utilisation du « tu » renvoie à une relation de proximité, alors que l'utilisation du « vous » marque la distance. Dans la relation interpersonnelle, Kerbrat-Orecchioni (1992) distingue la « relation horizontale » (symétrie des marqueurs verbaux) de la « relation verticale » (dissymétrie des marqueurs verbaux).

La dimension horizontale de la relation

renvoie au fait que dans l'interaction, les partenaires en présence peuvent se montrer plus ou moins « proches » ou « éloignés », cette distance étant fonction :

- de leur degré de connaissance mutuelle
 - de la nature du lien socio-affectif qui les unit
 - de la nature de la situation communicative, situation « familière » versus situation « formelle ».
- (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.39)

La relation verticale est une relation dissymétrique, l'utilisation du « tu » ou du « vous » ne n'étant pas réciproque dans la relation : l'un des locuteurs peut tutoyer alors que l'autre vouvoie. Cette asymétrie souligne la hiérarchie entre les deux locuteurs.

Je vais m'intéresser ici d'une part à l'utilisation des marqueurs verbaux « tu » et « vous » au sein des binômes et notamment à l'objectif visé par les directeurs par le choix de l'un ou l'autre de ces marqueurs et d'autre part, à l'interprétation que peuvent en faire les étudiants.

2.1. L'interprétation du tutoiement comme un rapprochement amical

2.1.1. *Négociation implicite et négociation explicite du « tu »*

Kerbrat-Orecchioni souligne que

les règles d'emploi du « tu » et du « vous » sont affaire d'appréciation individuelle. Or, cette appréciation peut être différente chez L1⁴⁵ et chez L2, qui devront alors négocier ensemble l'usage du pronom personnel. Cette négociation peut avoir lieu de manière explicite (L1 propose à L2 le tutoiement) ou de manière implicite (L1 adopte le tutoiement et par effet de miroir L2 adopte ce même comportement). (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.50)

On observe à travers les discours des directeurs et des étudiants, que le tutoiement n'est que très rarement à l'initiative de l'étudiant. Il est rare d'observer des négociations implicites au sein des binômes. Une seule étudiante fait mention de cette possibilité sans pour autant l'appliquer :

« madame X [une enseignante] avec qui je discutais, elle me dit [...] D25 il ne va jamais te dire de le tutoyer il faut que tu le fasses toute seule [...], moi j'ai mis des années avant de le tutoyer [et] encore je l'ai fait toute seule parce que dans dix ans on y est encore » (E26, 1.164-168).

Selon le discours de l'étudiante, son directeur attendrait que ce soit l'étudiant qui prenne l'initiative du passage du « vous » au « tu ». Malgré cette incitation au tutoiement explicitée par le biais d'une tierce personne, l'étudiante ne parvient pas à changer ce marqueur verbal, par habitude « *quand j'ai l'habitude de dire vous aux gens après j'ai du mal de les tutoyer* », mais aussi par respect « *c'est quelqu'un que je respecte beaucoup* » (E26, 1.327). On peut supposer également qu'elle attend une proposition de « négociation explicite » (selon les termes de Kerbrat-Orecchioni) de la part de son directeur, comme on l'observe d'ailleurs chez la plupart des étudiants « *je le vouvoie [...] il ne m'a pas proposé le tutoiement* » (E17, 1.149-151). Étant donné que la relation de direction est une relation professionnelle qui comporte

⁴⁵ L1 : Locuteur 1.

une certaine hiérarchie, la prise d'initiative par l'étudiant du passage au tutoiement sans y avoir été invité par son directeur est visiblement considérée par la majorité des étudiants comme socialement irrespectueuse.

On remarque cependant qu'une proposition de tutoiement clairement explicitée par le directeur (« négociation explicite ») ne garantit pas systématiquement son application par l'étudiant. Une directrice propose toujours le tutoiement symétrique à ses étudiants « *[je les tutoie] absolument et réciproquement [...] d'ailleurs les étudiants ils ont des difficultés à rentrer là-dedans, ils aiment bien garder le vouvoiement, ils savent qu'ils peuvent me tutoyer, mais c'est difficile pour eux* » (D10, 1.110-114). E10 et E18 sont deux étudiants sous sa direction, le premier est un étudiant en formation continue et la seconde une étudiante en formation initiale. On peut noter que E10 se conforme à cette demande de réciprocité « *dès qu'on est devenu une relation de collègues, le tutoiement est passé* », alors que l'étudiante E18 éprouve des difficultés à passer au tutoiement « *j'ai du mal à la tutoyer c'est-à-dire qu'elle aimerait bien que je la tutoie, mais moi j'ai encore du mal* » (E18, 1.131-132). Ceci peut s'expliquer par la différence générationnelle et la différence de statut entre les deux étudiants. E10 est en formation continue et considère sa directrice comme une collègue, et c'est ce changement dans la relation qui a entraîné l'évolution vers le tutoiement. Ainsi, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni les marqueurs verbaux évoluent avec la relation « *il y a un temps où l'on est mûr pour le "tu", et un temps où ces familiarités sont "prématurées"* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.63). La relation entre E10 et D10 n'est plus considérée par E10 comme une relation hiérarchique mais comme une collaboration.

E18, quant à elle, considère la relation avec sa directrice comme une relation hiérarchique et garde le mode de civilité associé à ce type de relation. Le tutoiement traduit pour elle un rapprochement relationnel, une certaine horizontalité de la relation. Par le maintien du vouvoiement par E8, on remarque que ce binôme D10-E18 fonctionne sur le principe de l'asymétrie. L'absence de réciprocité tend à gêner certains directeurs qui optent pour le vouvoiement systématique afin d'éviter une relation dissymétrique ou verticale :

« moi ce que je n'ai jamais aimé, quand j'étais enseignant dans le secondaire, j'étais un peu embêté c'est le manque de symétrie par rapport à ça, c'est-à-dire le fait qu'à un moment donné on peut [...] avoir des étudiants qui sont plus jeunes, on peut se retrouver à tutoyer quelqu'un qui vous vouvoie, ça je n'aime pas trop [...] donc a priori je vouvoie » (D11, 1.417-423).

Kerbrat-Orecchioni note que « le "tu" est un attouchement symbolique, donc une violation territoriale » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.60). La relation dissymétrique peut alors être vécue comme insupportable par les partenaires qui vont tenter de négocier pour rétablir la symétrie.

On observe que d'autres directeurs individualisent leur utilisation des marqueurs verbaux en fonction de celui qui est choisi par l'étudiant de manière à éviter l'instauration de cette dissymétrie « *donc ce que j'applique c'est un principe de réciprocité [...] je commence spontanément par les vouvoyer et puis leur proposer le tutoiement et puis s'ils sont d'accord ben on se tutoie et s'ils résistent au tutoiement ben je les vouvoie* » (D7, 1.174-177).

2.1.2. Le « tu » comme marqueur de proximité relationnelle dans les binômes masculins

Selon le discours de vingt-cinq étudiants, seuls cinq d'entre eux tutoient leur directeur et réciproquement. On observe des disparités liées au genre. Les étudiants de sexe masculin en formation continue sont les étudiants les plus installés dans le tutoiement réciproque, marqueur de proximité. En effet, parmi les cinq étudiants qui sont dans un tutoiement réciproque avec leur directeur, trois sont des hommes et ont un directeur homme, et deux parmi ces étudiants sont en formation continue. Deux autres font partie d'un binôme directrice-étudiant, les deux étudiants étant en formation continue. Aucun binôme directeur-étudiantE ou directrice-étudiantE n'utilise le tutoiement, et deux de ces binômes sont même dans une relation verticale, avec une dissymétrie des marqueurs verbaux. On observe d'ailleurs que les étudiantEs remarquent cette différence genrée : « *je le vouvoie il me vouvoie, je sais qu'avec les hommes je crois qu'ils se tutoient* » (E20, 1.67), « *je lui ai dit ouais c'est dégueulasse (sic) tous les hommes ils vous tutoient et toutes les femmes elles vous vouvoient* » (E26, 1.138-139).

Sur quatorze directeurs et sept directrices, une seule directrice et deux directeurs déclarent tutoyer systématiquement leurs étudiants. La directrice justifie le mode du tutoiement par le rapport de proximité qu'elle a choisi d'entretenir avec ses étudiants « *c'est une histoire humaine* » (D10, 1.114). Un directeur veut se situer dans une relation « *très horizontalisée* » (D18, 1.174) avec ses étudiants, qu'il considère comme ses « *collègues* » (D18, 1.181). Deux directeurs tutoient par habitude culturelle : « *nous dans [la région] on est comme ça* » (D16, 1.202). D16 utilise aussi le tutoiement dès lors qu'une collaboration scientifique individualisée s'établit avec l'étudiant, c'est-à-dire lorsqu'il considère que l'étudiant devient un collègue.

« je tutoie à partir du moment où je rencontre les étudiants un par un [...] les gens avec qui je travaille je les tutoie, ça je peux pas m'en empêcher d'ailleurs je n'y pense même pas quoi, [...] pourtant au début c'est mesdemoiselles mesdames messieurs machin vous, mais dès que je dois dire mais oui mais non le croisement là tu n'as pas vu dans ce tableau que, et ben là je tutoie [...] le tutoiement ne veut pas dire qu'on aime bien les gens non ça veut pas dire ça, mais ça veut dire qu'on est en train de travailler ensemble » (D16, 1.196-206).

Le tutoiement pour D16 n'est donc ni un « don du privé », qui témoignerait d'une volonté du directeur d'entrer dans une relation plus proche avec l'étudiant, ni un « don d'individualisation », c'est-à-dire un tutoiement qui serait proposé uniquement à l'un de ses étudiants. Dans ce cas, l'utilisation du tutoiement doit être *banalisée* par le directeur s'il ne souhaite pas que l'étudiant l'interprète comme un rapprochement relationnel. Or, on peut observer que l'utilisation de ce marqueur verbal est interprétée différemment par son étudiant E12, qui tend plutôt à le comprendre comme un témoignage de proximité relationnelle ou d'intimité :

« il me tutoie et bon enfin, c'est comme ça on se boit des godets, j'ai eu l'occasion d'aller chez lui, oui oui c'est un rapport voilà de, on se tutoie il m'insulte quand il est pas content de moi mais ça reste toujours bon enfant, ce serait l'un de mes amis, [...] je l'apprécie énormément je pense que c'est réciproque » (E12, 1.249-253).

On remarque alors que l'emploi du tutoiement est interprété par l'étudiant E12 de manière égocentrée comme un rapprochement relationnel. Il semble alors que, soit le tutoiement n'a pas été *banalisé* par son directeur, la *banalisation* ayant pu se traduire par exemple par une explicitation du directeur à son étudiant de l'utilisation de ce marqueur verbal comme un particularisme régional, soit l'étudiant n'a pas compris cette banalisation.

2.1.3. Le « tu » comme marqueur de l'évolution de la relation interpersonnelle

Sept directeurs et trois directrices disent qu'ils individualisent le marqueur verbal en fonction de l'étudiant qu'ils ou elles dirigent. Sept directeurs disent qu'ils utilisent le tutoiement lorsqu'ils connaissent l'étudiant en dehors de l'université « *c'est quelqu'un que je connais par ailleurs* » et trois directeurs instaurent le tutoiement lorsqu'ils commencent à connaître l'étudiant « *au bout d'un certain temps quand on se connaît bon là on passe au tutoiement* » (D22, 1.328-329). Dans ce cas, les directeurs individualisent l'utilisation du tutoiement en fonction de l'étudiant et de sa capacité à pouvoir assumer le tutoiement réciproque tout en restant dans une relation professionnelle. Il ne semble donc pas y avoir nécessité de banaliser l'emploi du tutoiement :

« j'ai tendance à tutoyer [...] mais je peux vouvoyer aussi, ça dépend de la personne [...] si la personne est capable de vivre une relative proximité sans qu'elle en profite, sans qu'elle fasse de l'ingérence qu'elle abuse, je joue le tutoiement quand j'ai confiance, mais quand la personne est arriviste, cherchant des appuis, et cætera je mets la distance par le vouvoiement » (D19, 1.266-274).

Parmi les cinq étudiants qui tutoient leur directeur, E12 explique le tutoiement par l'évolution de leurs rapports professionnels en rapports amicaux « *on est loin du rapport prof élève académique avec les distances, non c'est pas du tout ça* » (E12, 1.255-256). E10

l'explique quant à lui, comme on l'a vu, par l'évolution de la relation verticale en relation horizontale, c'est-à-dire par une évolution de la relation hiérarchique en relation de collègues. E27 s'est vu proposer le tutoiement par son directeur, et explique cette proposition comme une sorte d'affiliation à la communauté scientifique pour avoir su faire ses preuves en tant que chercheur :

« il y a eu un mail d'un professeur, monsieur Y, qui s'est retrouvé sur les mails de tous les étudiants et c'était un mail qui visait un autre professeur [...] et donc moi et E26 on a fait un mouvement pour dire que c'était inacceptable il était totalement anormal que les professeurs règlent leur compte sur les boîtes mails des étudiants donc ça a créé un climat très particulier et donc à la suite de cette histoire mon directeur s'est dit bon ben voilà que j'avais pas hésité à entrer en conflit avec monsieur Y et donc maintenant je te propose qu'on se tutoie » (E27, 1.171-177).

Malgré une absence de banalisation de la part de son directeur quant à sa proposition de tutoiement, on peut noter que l'étudiant E27 n'a pas interprété cette proposition comme un rapprochement relationnel, mais il l'a plutôt envisagé sous un angle scientifique, ce qui constitue une marque de *familiarisation* de l'étudiant. Kerbrat-Orecchioni souligne que les marqueurs verbaux peuvent évoluer aussi avec le changement de « site » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.65), ce qui est le cas ici. D'un côté, E27 interprète cette proposition du passage au tutoiement comme un signe de reconnaissance « *quelque part c'est super c'est la cote* ». D'un autre côté, ce « privilège » le place dans une position inconfortable d'« élu » (E27, 1.223) auprès de ses pairs, qu'il essaie par précaution d'atténuer en utilisant le mode du vouvoiement en public « *devant les étudiants j'essaie d'employer le vouvoiement* » (E27, 1.210-211). Cette précaution se retrouve dans le discours de E15. Pour E15 aussi, le tutoiement en public est tu, car la relation d'accompagnement est considérée par E15 comme une relation privée qui se doit de rester comme tel « *je pense que les gens n'ont pas à savoir [...] qu'il y a peut-être une forme de proximité* » (E15, 1.53-54). On observe que le tutoiement est perçu par les étudiants comme une évolution de la relation interpersonnelle au sein du binôme, où le passage au tutoiement signifierait le passage d'une relation professionnelle à une relation de proximité. On voit alors la nécessité pour les directeurs de *banaliser* le tutoiement pour ne pas qu'il soit interprété comme tel par l'étudiant.

2.2. L'instauration d'une distance relationnelle par le vouvoiement

Le « vous » est une « forme qui exprime la considération et le respect, mais c'est en même temps une sorte de barrière psychologique que l'on dresse autour de son territoire : en tenant ainsi l'autre à distance, et en lui refusant les marques de l'intimité » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.62).

Si plusieurs étudiants vouvoient leur directeur, c'est parce qu'ils disent qu'ils n'ont pas été invités au tutoiement et ne se sont pas permis d'en prendre seuls l'initiative « *si elle a envie que nos relations changent c'est elle qui en décidera* » (E19, 1.197). D'autres étudiants, pensent que le respect du statut hiérarchique de l'enseignant passe par le mode du vouvoiement « *ça reste mon professeur* » (E25, 1.92-93). On peut remarquer que toutes les étudiantEs⁴⁶ en formation initiale qui sont sous la direction d'un directeur de mémoire de sexe masculin avancent le même argument pour expliquer qu'elles maintiendraient le mode du vouvoiement si leur directeur leur proposait le tutoiement réciproque. Dans des propos très scolaires (« *professeur* », « *prof* », « *élève* »), ces étudiantes disent qu'elles ne pourraient pas tutoyer leur directeur pour des raisons de relation hiérarchique « *je suis l'élève* » (E6, 1.92) « *c'est un prof* » (E6, 1.127), « *un prof c'est un prof et l'élève c'est l'élève* » (E22, 1.240), « *je suis incapable de tutoyer un professeur* » (E24, 1.179-180), « *ça reste mon professeur [...] ça reste dans un cadre universitaire* » (E25, 1.92-93). Le tutoiement est pour elle réservé à l'entourage proche « *ce n'est pas ma copine* » (E13, 1.380). Enfin, pour certains comme pour E17, le maintien de la distance hiérarchique par le vouvoiement permet de maintenir la distance nécessaire au respect de l'objectivité dans la notation du mémoire « *il y a besoin d'une distance [...] pour l'objectivité* » (E17, 1.158).

Cinq directeurs et trois directrices disent vouvoyer systématiquement leurs étudiants. Une disparité dans l'argumentaire des directeurs intervient en fonction de leur sexe : les directeurs et les directrices ne justifient pas l'instauration du vouvoiement de la même manière. Les cinq directeurs conçoivent ce marqueur verbal comme une préservation de leur rôle d'évaluateur, que pourrait compromettre le tutoiement. Ils souhaitent alors maintenir une distance institutionnelle avec l'étudiant « *on aura à le noter [l'étudiant] et je pense qu'il est plus difficile de jouer ce rôle final si on a des relations qui sont des relations de tutoiement* » (D9, 1.260-262). Parmi les trois directrices qui vouvoient systématiquement leurs étudiants, deux témoignent d'une expérience du tutoiement désagréable qu'elles n'aspirent pas à renouveler « *je n'ai plus jamais laissé un étudiant me tutoyer* » (D6, 1.720-721). Le vouvoiement intervient alors comme « *une distance de tranquillité* » (D24, 1.114-115) relationnelle tout autant qu'évaluative. On peut d'ailleurs remarquer que les deux directrices les moins expérimentées (moins de 5 ans d'ancienneté dans la profession), D6 et D23 cherchent par le

⁴⁶ À l'exception de E26, qui souligne qu'elle garderait le mode du vouvoiement par habitude.

vouvoiement à asseoir leur crédibilité en maintenant de fait une distance relationnelle avec l'étudiant « *je suis jeune [...] je fais jeune* » (D23, 1.73-74).

3. La régulation par le choix du « décor »

3.1. Rencontres individuelles dans un « décor professionnel » comme maintien de la position hiérarchique

3.1.1. Le bureau

D'après les témoignages recueillis, la plupart des entretiens individuels se déroulent à l'intérieur de la structure universitaire. Le bureau du directeur est l'endroit le plus fréquemment utilisé comme lieu des rendez-vous individuels « *la plupart du temps c'est dans mon bureau* » (D5, 1.44). Il semble constituer le lieu le plus propice au bon déroulement de l'entretien et à son efficacité, ce qu'indique D4 en « creux » :

« le réseau est en réorganisation c'est un peu compliqué en ce moment [...] les conditions matérielles sont extrêmement pesantes pour la direction quand on ne peut pas recevoir les étudiants tranquillement dans un bureau tout seul [...] donc ces conditions-là font que l'on n'est pas dans de très bonnes conditions pour travailler avec eux » (D4, 1.184-191).

Le bureau fait partie du « décor » du directeur, selon le terme emprunté à Goffman (1973) :

Imaginons une personne face à une ou plusieurs autres. Goffman nous propose de considérer que, dans ce type de situation, on a affaire à un acteur qui mène une représentation face à un public et adopte des expressions, en vue de contrôler les impressions du public. (Nizet & Rigaux, 2005, p.19)

Pour mener sa « représentation », l'acteur utilise ce que Goffman nomme la « façade ». La « façade » selon Goffman (1973) se compose de la « façade personnelle », qui désigne les éléments stables et non modifiables de la personne tels que le sexe, l'âge ou la taille, et des éléments qui peuvent être adaptés à chaque représentation, à savoir le comportement gestuel ou les mimiques. La « façade » se compose également du « décor » « qui comprend le mobilier, la décoration, la disposition des objets et d'autres éléments de second plan constituant la toile de fond et les accessoires des actes humains qui se déroulent à cet endroit » (Goffman, 1973, p.29). On remarque que le directeur qui reçoit l'étudiant dans son domaine professionnel, à savoir son bureau, se place dans son statut professionnel.

3.1.2. A l'extérieur du bureau mais à l'université

Il arrive que les entretiens individuels se déroulent en dehors du bureau du directeur, mais restent à l'intérieur des bâtiments universitaires. Une directrice, par exemple, rencontre parfois ses étudiants dans la « *salle étudiante* » (D1, 1.126), pour des raisons pratiques comme l'utilisation « *de certains documents* » (D1, 1.126) ou pour des raisons de commodité « *c'est assez chargé mon bureau* » (D1, 1.127). Il s'agit encore d'un « décor » professionnel, qui permet que l'étudiant garde sa posture d'apprenti-chercheur. C'est peut-être moins le cas dans des lieux tels que la cafétéria « *l'été [...] ça nous arrive d'aller bosser à une table de la cafétéria* » (D26, 1.200-201). La cafétéria constitue plutôt un « décor » qui reste certes dans le cadre institutionnel de l'université, mais qui est davantage un lieu de détente, de rencontres entre étudiants qu'un lieu de travail. La « représentation » de l'étudiant, pour reprendre le terme de Goffman, tendra à différer en fonction du lieu. Je n'ai pas de témoignage sur ce point dans mon corpus mais on pourrait se demander si le choix de la cafétéria ne mettrait pas davantage l'accent sur la *dimension relationnelle* que sur la *dimension scientifique*, et s'il ne tendrait pas à favoriser chez l'étudiant l'interprétation par le « don du privé ». Pour éviter cela, il faudrait sans doute que l'utilisation de ce lieu soit *banalisée* par le directeur.

3.2. Rencontres individuelles à l'extérieur du décor institutionnel

Certains directeurs organisent parfois leurs entretiens individuels en dehors du cadre universitaire : à leur domicile ou dans un café. Le choix de ces lieux peut être tributaire de facteurs extérieurs. Par exemple, au moment de l'enquête, des manifestations anti CPE avaient entraîné le blocage de certaines universités. Un directeur conviait alors son étudiant à son domicile pour des raisons de commodité « *il est venu chez moi les deux fois suivantes [...] parce que c'est la grève et que la fac est bloquée* » (D16, 1.147-149). D24 évite au contraire de rencontrer l'étudiant à son domicile. La raison donnée est de ne pas engendrer de sentiments de jalousie auprès des étudiants. En d'autres termes, D24 essaie de préserver des rapports équitables entre ses étudiants et éviter les éventuels conflits « *je me méfie beaucoup de la rivalité ensuite entre les étudiants* » (D24, 1.226). Selon elle, ce lieu domestique « *crée plus d'intimité* » (D24, 1.232) et « *l'une pourrait se sentir privilégiée* » (D24, 1.228-229). Elle donne une autre raison : le lieu domestique ne constitue pas le lieu le plus adéquat à un entretien individuel, car « *on ne sait jamais quand la personne va partir* » (D24, 1.232-233). On est en effet ici dans un cadre domestique, privé, où les règles sociales d'hospitalité

impliquent que l'on ne peut demander à quelqu'un de partir. Les normes professionnelles et amicales sont ici en contradiction. D24 craint notamment que l'étudiant n'interprète cette invitation dans un « décor » domestique comme un indice de « don du privé » (Fustier, 2000). Pour éviter cette surinterprétation, le directeur D21 a *banalisé* la situation auprès de son étudiant E17, en explicitant les raisons du choix du lieu, en l'occurrence ici le déroulement de l'entretien individuel dans un café. On remarque d'ailleurs que E17 ne l'interprète nullement comme un « don du privé », mais bien comme une commodité :

« je suis résident à V et non pas à V [...] si un étudiant ou une étudiante se trouve à V ou plus près de V, comme ça a été le cas d'une de mes étudiantes de DEA [...] elle habitait V et il était plus facile pour elle de venir me rencontrer à V, on s'est rencontré à V où j'habitais parce que ça facilitait les choses » (D21, 1.223-227).

« on s'est vu dans un café, un café où il va tout le temps, je pense pas trop loin de chez lui, et ici on s'est vu dans ce café parce qu'il m'a dit j'ai passé la journée à la fac, je suis libre entre midi et deux, donc ce serait plus simple qu'on se voit dans ce café » (E17, 1.133-135).

Si certains directeurs tentent de *banaliser* leurs propositions de rendez-vous à l'extérieur des locaux universitaires (domicile, café) pour éviter une interprétation de l'étudiant par le don, on note néanmoins que cette *banalisation* n'est pas toujours comprise par l'étudiant. L'étudiant E12, qui appartient au binôme E12- D16, l'interprète effectivement sous l'angle de l'affect « *je le vois à son domicile ouais, bon ça a un aspect convivial aussi qui est sympa* » (E12, 1.45) alors que l'invitation à domicile n'était, rappelons-le, qu'une question de commodité pour son directeur D16 « *Il est venu chez moi [...] parce que [...] d'habitude on est dérangé tout le temps [...] par les étudiants, par les secrétaires, par les collègues* » (D16, 1.147-151). Prenons un autre exemple : D25 a invité plusieurs de ses étudiants à son domicile, dont E26, à la fois pour des raisons de commodité et pour leur apporter son soutien parce qu'aucun d'entre eux n'avait obtenu l'allocation de recherche. D25 ne semble pas avoir *banalisé* ce lieu domestique, ou elle n'a pas été comprise, parce que E26 qui est sous sa direction, l'a interprété comme une offre de convivialité (un « don du privé ») :

« avec ma conjointe on les a invités un jour à la maison pour essayer de leur remonter le moral, mais en fait c'est parce que E26 est une femme seule avec enfant donc voilà et elle ne pouvait pas faire garder donc c'était plus simple qu'on les invite à la maison » (D25.2, 1.10-14).

« il [D25] est gentil, on s'amuse bien ensemble [...] on a été faire une soirée chez lui pendant les vacances il y avait la piscine et tout [...] c'était sympa » (E26.2, 1.13-14).

4. La régulation par le choix des discussions

4.1. Des discussions qui sortent du « cadre »

Plusieurs directeurs (D8, D10, D13, D18) évoquent la présence d'un « *cadre* » dans leur direction de mémoire. Les discussions entre l'étudiant et son directeur qui ne se centrent sur le mémoire seraient extérieures à ce cadre « *on peut être amené à parler de la vie professionnelle, on peut être amené à parler des histoires personnelles [...] ça déborde le cadre du travail à proprement parler* » (D10, 1.104-106). Comme je vais l'étudier ici, les limites de ce cadre sont propres à chaque directeur, en fonction de la représentation qu'il se fait de la direction de mémoire. De même, le directeur acceptera ou non la transgression de ces limites par l'étudiant, en fonction de cette même représentation. La transgression dépend également du type de relation entretenue entre le directeur et son étudiant.

Je définis ici les discussions extra-mémoire comme des conversations qui ont lieu entre le directeur et son étudiant lors d'un entretien individuel et qui ne sont pas directement orientées sur le mémoire. Pour beaucoup de directeurs, ces discussions sortent du cadre formel, du « *cadre strict* » (D8, 1.147), « *du cadre de travail* » (D10, 1.105). À travers les témoignages, j'ai distingué deux types de discussions extra-mémoire :

- Les discussions *extra-mémoire universitaires* (DEMU) sont liées indirectement au mémoire ou directement en lien avec la formation de l'étudiant. Ces discussions permettent au directeur d'adapter sa direction en fonction de la situation de l'étudiant, de ses caractéristiques personnelles, de son orientation et/ou de ses problèmes personnels qui pourraient faire obstacle à l'avancement du mémoire.

- Les secondes, les *discussions extra-mémoire non universitaires* (DEMNU) n'ont aucun lien, direct ou indirect, avec le mémoire de recherche de l'étudiant ni même avec sa formation. Il s'agit de conversations, qui ont comme finalité d'apprendre à mieux se connaître entre individus.

Si les étudiants, principalement ceux en formation initiale, sont en attente de DEMNU, on va voir que ces discussions font débat au sein des directeurs.

4.2. Les étudiants en attente de DEMNU

Certains étudiants, lors des rencontres individuelles, se donnent le droit et l'initiative d'aborder des éléments de leur vie privée sans que ces éléments ne possèdent de lien avec leur travail de recherche ni même avec leur formation de Master. Pour certains étudiants, et plus particulièrement ceux en formation initiale, ces discussions sont 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* » (E17, 1.196-197), 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 et surtout apprenne à les connaître en tant que « personnes ». 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* » (E21, 1.40-41).

Une autre raison est avancée par E24. Elle pense que les directeurs de mémoire sont des personnes « *en qui [elle] a confiance* » (E24, 1.197), « *intelligent[e]s* » (E24, 1.198), « *super humain[e]s* » (E24, 1.199) et qui possèdent « *de l'empathie* » (E24, 1.199). Le directeur possède, selon elle, les compétences d'un psychologue et elle aimerait à ce titre, pouvoir lui faire part de certains de ses problèmes personnels :

« j'aimerais [parler avec mon directeur de ma vie privée] d'autant qu'à mon avis c'est vraiment les interlocuteurs intéressants pour parler de ses soucis [...] ce sont des gens en qui j'ai confiance [...] que je trouve intelligents que je trouve capables, intelligents, [...] ils ont de l'empathie ils sont humains » (E24, 1.194-199).

E26, quant à elle, évoque des aspects de sa vie personnelle en entretien, car elle ressent le « *besoin d'en parler* » (E26, 1.316) « *à n'importe qui* » (E26, 1.317). E26 se positionne différemment de E24. E24 aimerait évoquer ses problèmes personnels avec son directeur car en tant que directeur de mémoire, il serait à même de la comprendre. À l'inverse on observe que E26 parle de ses problèmes personnels à son directeur car elle le considère comme une personne comme une autre. On peut remarquer que certains étudiants, notamment ceux en formation initiale, cherchent à faire évoluer leur relation initialement professionnelle où l'on expose au directeur ses difficultés scientifiques, vers une relation plus affective où l'on confie ses difficultés personnelles.

Par opposition, les étudiants en formation continue, pour la plupart d'entre eux, ne sont pas en demande de DEMNU, sauf s'ils connaissent le directeur par ailleurs. Ils y sont même parfois opposés, comme le mentionnent E1 et E27 « *j'ai ma vie, elle a sa vie* » (E1, 1.183),

« *que les moutons soient bien gardés* » (E27, 1.341). Ils envisagent leur relation avant tout comme une relation professionnelle et dissocient alors les discussions qui ont trait à la formation à la recherche *par* la recherche de discussions plus personnelles qu'ils réservent à leur entourage. On peut supposer que cette aptitude à poser des limites se développe avec l'expérience professionnelle.

4.3. Des discussions qui font débat chez les directeurs

La réaction des directeurs face aux DEMNU semble partagée. Certains directeurs considèrent que « ce dévoilement intime » ne « *s'impose pas pour comprendre [le] travail* » (D15, 1.341) 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* » (D8, 1.156). Ils disent d'ailleurs ne pas hésiter à expliciter cet aspect dans le cas où l'étudiant transgresse. Certains directeurs 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 expérimentés⁴⁷ qui adoptent le plus nettement ce positionnement de refus d'une relation autre que professionnelle. Les jeunes directrices, notamment, craignent d'entrer dans une relation de proximité qui pourrait remettre en cause leur crédibilité de directrice de mémoire « *je suis jeune [...] je fais jeune, donc je pense que c'est important quand même d'avoir de bonnes relations qui soient une mise de confiance, mais en même temps d'établir une certaine distance* » (D23, 1.72-75).

Pour d'autres directeurs, 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 les conversations extra-mémoire ne viennent pas perturber le travail scientifique.

Enfin, un troisième groupe de directeurs accepte 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* » (D10, 1.104-105), « *j'en viens [...] à dire des bricoles et les étudiants en viennent à dire des bricoles* » (D5, 1.131-132). Pour eux, ces

⁴⁷ Ils ont moins de cinq années d'ancienneté en tant qu'enseignants-chercheurs au moment de l'entretien.

conversations, 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 évoque ses propres « *histoires personnelles* » (D10, l.105).

S'il peut arriver que le directeur aborde lui aussi des éléments de sa vie privée, on peut remarquer qu'il tend à les banaliser en les présentant comme des exemples destinés à alimenter la réflexion de l'étudiant dans sa recherche « *par rapport [à son sujet] à certains moments j'ai parlé [...] de mon exemple personnel* » (D26).

Le fait que le directeur n'accepte pas les DEMNU, peut être considéré comme un moyen de réguler la relation. Si le directeur accepte les DEMNU, l'étudiant peut l'interpréter comme un « don d'individualisation ». De la même manière, si le directeur aborde des éléments de sa vie personnelle, l'étudiant peut l'interpréter comme un « don du privé ». Dans ce cas, la *banalisation* de ces discussions, qui se traduirait par l'explicitation des raisons de ces « confidences » ou de l'acceptation de ces « confidences », peut permettre au directeur de réguler la relation.

IV. La notion de *passage* dans la *dimension relationnelle*

D'après ce que l'on vient d'étudier, il se dégage trois principales compétences que l'étudiant doit s'approprier et qui ont trait à la *dimension relationnelle* : une *compétence de gestion d'une communication spécifique*, une *compétence de gestion de la dimension genrée*, et une *compétence de gestion de l'affect* (cf. figure 9).

- L'étudiant doit tout d'abord développer une *compétence de gestion d'une communication spécifique*. Il *passé* d'une « communication hiérarchisée » en Licence où l'enseignant est le principal locuteur, à une « communication duale et symétrique » où s'instaure un échange interactif entre l'étudiant et son directeur de mémoire en Master.

- Ensuite, l'étudiant doit aussi développer une *compétence de gestion de la dimension genrée*. L'étudiant *passé* d'une « relation non sexuée » en Licence où le sexe de l'enseignant n'a pas ou peu d'influence sur l'apprentissage de l'étudiant, à une « relation sexuée » en Master car elle devient duale. La dimension du genre prend une place fondamentale dans la relation enseignant-enseigné. Je parle ici de « relation non sexuée » dans le sens où en Licence, bien que certains étudiants puissent choisir leur TD en fonction de ce critère, la

dimension genrée n'a pas ou peu d'effet sur la formation de l'étudiant. En Master en revanche, on a vu qu'elle pouvait avoir un effet positif ou négatif sur le développement des compétences de l'étudiant.

- L'étudiant doit enfin s'approprier une *compétence de gestion de l'affect*. Il passe d'une « relation neutre » en Licence à une « intensification de l'affect » en Master. L'affect renvoie ici à la dimension affective qui s'intensifie dans la relation professionnelle. L'étudiant doit parvenir à gérer cette dimension affective à découvrir les limites relationnelles de sa relation pédagogique.

Pour reprendre les caractéristiques du *passage*, l'étudiant qui se situe dans la phase de *déstabilisation* se retrouve confronté à une nouvelle relation pédagogique *duale* avec son directeur de mémoire. Il doit apprendre à gérer la dimension affective qui s'intensifie dans la relation professionnelle et hiérarchisée de direction de mémoire. Les clauses qui ont trait à la *dimension relationnelle* sont rarement explicitées et tendent à s'expliciter uniquement lorsque l'étudiant s'approche des limites. L'étudiant doit donc les identifier par des stratégies telles que la demande d'explicitation à son directeur ou le décodage de son discours. La phase de *déstabilisation* peut être douloureuse pour l'étudiant, surtout pour ceux en formation initiale. Certains éprouvent vis-à-vis de leur directeur un sentiment de trahison, une peur de ne pas être à la hauteur, le sentiment d'être délaissés, incompris, blessés. Ce qu'ils ressentent comme une atteinte à leur personne tend à entraîner des procédures de compensation négatives au détriment de leur formation à la recherche *par* la recherche, car elles vont avoir un effet négatif sur le développement de leurs compétences relatives à la *dimension institutionnelle* et *scientifique*. Dans ce cas, soit l'étudiant valide son mémoire sans avoir développé les compétences de chercheur, soit il reste en *marge*, c'est-à-dire qu'il ne valide pas son mémoire (échec) ou abandonne.

Ensuite, vient la phase d'*adaptation*. Certains étudiants commencent à comprendre que ce sentiment d'abandon qu'ils peuvent ressentir résulte d'une vision différente au sein du binôme quant au rôle du directeur qui a trait à la *dimension relationnelle*. La plupart des étudiants en formation initiale ne perçoivent cependant pas ce décalage et ont tendance à compenser leur manque par des compensations intra-groupe ou extra-universitaire. Les difficultés relationnelles sont aussi parfois compensées par le développement des compétences d'*autodirection* de l'étudiant et de ses compétences relatives à la *dimension scientifique*. Par exemple, l'étudiant qui ne parvient pas à prendre en charge la sollicitation, pour des raisons

liées à la *dimension relationnelle*, peut pallier l'absence de rencontre avec son directeur en utilisant les échéances des séminaires pour se poser ses propres échéances de travail (*dimension institutionnelle*) ou par le développement de son autonomie dans sa recherche (*dimension scientifique*).

Enfin, vient la phase de *familiarisation*. L'étudiant familiarisé est parvenu à appréhender la relation duale, c'est-à-dire qu'il a développé une compétence de « gestion d'une communication spécifique », une compétence de « gestion de la dimension genrée » et une compétence de « gestion de l'affect ». Il s'agit ici d'une *familiarisation réelle*, dans le sens où l'étudiant a développé des compétences réelles relatives à la *dimension relationnelle*, c'est le cas pour la plupart des étudiants en formation continue. On peut supposer que l'expérience professionnelle apporte ces compétences de gestion d'une relation professionnelle, hiérarchique et *duale* et qu'ils les possèdent donc avant leur entrée en Master. On peut observer néanmoins, surtout chez les étudiants en formation initiale, une *familiarisation simulée*, dans le sens où la validation de leur mémoire n'atteste pas du développement de leurs compétences liées à la *dimension relationnelle* car ils ont tendance à utiliser des procédures de compensation plutôt que de développer « réellement » ces compétences. On remarque alors que pour certains étudiants en formation initiale il n'y a pas véritablement de *passage* à la relation *duale* en Master. D'ailleurs, beaucoup d'étudiants en formation initiale considèrent leur relation de direction de mémoire comme une relation qui se situe dans la continuité de la Licence et qu'ils considèrent encore comme une relation enseignant-étudiant, comme en témoignent les termes très scolaires qu'ils utilisent.

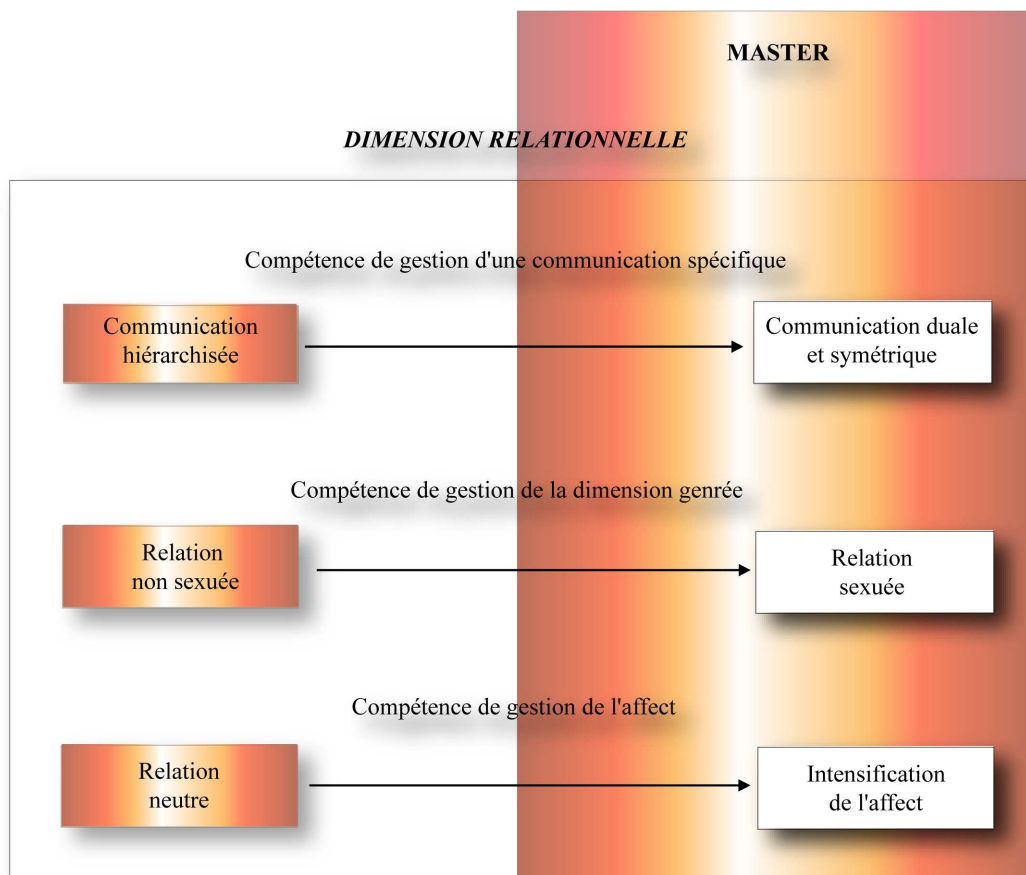


Figure 9. Le passage dans la dimension relationnelle

Résumé du Chapitre 10

Au niveau de la *dimension relationnelle*, le rôle de l'étudiant évolue. Il doit s'approprier trois nouvelles compétences dans son *passage* d'une relation *groupale* (Licence) à une relation *duale* (Master) :

- une *compétence de gestion d'une communication spécifique* : l'étudiant passe d'une « communication hiérarchisée » (Licence) à une « communication duale et symétrique » (Master) ;
- une *compétence de gestion de la dimension genrée* : il passe d'une « relation non sexuée » (Licence), à une « relation sexuée » (Master) ;
- une *compétence de gestion de l'affect* : il passe d'une « relation neutre » (Licence) à une « intensification de l'affect » (Master).

Quatre principaux décalages peuvent être mis en exergue ici, quant à la perception des acteurs de leur rôle relationnel réciproque :

- les directeurs s'attendent à ce que les étudiants les choisissent sur des critères scientifiques, alors que les étudiants, principalement ceux en formation initiale, fondent leur choix avant tout sur des critères relationnels ;
- Les directeurs offrent un *soutien scientifique* à leurs étudiants, alors que les étudiants en formation initiale recherchent plutôt un *soutien psychologique* de la part de leur directeur ;
- Les directeurs conçoivent la relation de direction comme une relation avant tout professionnelle, alors que certains étudiants en formation initiale sont plutôt en demande d'une proximité relationnelle.
- Les directeurs tendent à adapter leur direction en fonction de l'étudiant-jeune chercheur, alors que les étudiants en formation initiale attendent plutôt une adaptation à eux en tant qu'étudiant-individu.

La rupture dans la *dimension relationnelle* peut être initiée par les deux acteurs. La rupture du contrat peut se créer au commencement de la direction (en lien avec la sollicitation), pendant la direction (en lien avec la critique, le type de soutien, le type de relation interpersonnelle, le type d'adaptation), voire même post-soutenance (en lien avec la notation).

CHAPITRE 11. LES PRINCIPAUX ELEMENTS MOTEURS DE LA REUSSITE EN MASTER

Dans ce chapitre, je vais m'intéresser plus particulièrement à la réussite, l'échec ou l'abandon des étudiants du groupe d'étude appartenant à un binôme. Dans une première partie, je vais catégoriser les « profils » d'étudiants en situation de réussite, d'échec ou d'abandon, en fonction des caractéristiques personnelles qui sont apparues comme les plus significatives de la réussite en Master : la dimension de genre (le sexe de l'étudiant, le sexe de son directeur) et l'origine de la formation de l'étudiant (FI ou FC). A partir des caractéristiques personnelles de l'étudiant, je chercherai à comprendre pourquoi certains étudiants sont en situation de réussite, alors que d'autres sont en situation d'échec ou d'abandon.

Dans une seconde partie, je dégagerai les éléments qui sont apparus comme des éléments moteurs de la réussite. De là découleront des questionnements sur la notion même de réussite en Master.

I. Profils des étudiants en situation de réussite, d'échec ou d'abandon

À partir de l'analyse intra-groupe et intra-binôme, j'ai rassemblé dans le tableau 25 les informations concernant la réussite, l'échec ou l'abandon des étudiants appartenant à un binôme, en fonction des caractéristiques personnelles qui semblent avoir le plus d'effet sur la validation de leur mémoire. Cinq situations sont distinguées dans ce tableau :

- les étudiants en situation de réussite : ils ont validé leur mémoire en une année et ils ont obtenu une note qui leur permet de poursuivre en doctorat. Ces étudiants apparaissent en vert dans le tableau ;

- les étudiants en situation de réussite de ce que j'analyse comme une réussite « de la seconde chance » : ils ont dû soutenir leur mémoire deux fois (à la première et à la deuxième session) ou se réinscrire une année supplémentaire pour valider leur mémoire et obtenir une note qui leur permette de poursuivre en Doctorat. Ils apparaissent en bleu dans le tableau.

- les étudiants en situation d'échec partiel : ils ont validé leur mémoire mais la note obtenue ne leur permet pas de poursuivre en Doctorat. Ils sont en violet dans le tableau ;

- les étudiants en situation d'échec : ils ont soutenu leur mémoire, mais ne l'ont pas validé, c'est-à-dire qu'ils ont obtenu une note inférieure à dix. Ils sont en jaune foncé dans le tableau ;
- les abandonneurs : il s'agit des étudiants qui ont abandonné le Master. Ils apparaissent en orange dans le tableau.

		Note obtenue	Orientation	
			Possibilités de poursuite en doctorat	Poursuite en doctorat
EtudiantE- Directrice				
FI	E18/D10	M : 13 ; S : 14	OUI	NON
	E21/D24	M (1re session) : 13 M (2e session) : 14	OUI	OUI
FC	E1/D1	15	OUI	OUI
	E16/D4	M : 16 ; S : 17	OUI	NON
	E13/D5	16	OUI	OUI
	E3/D6	13	OUI	NON
	E2/D23	15	OUI	OUI
Etudiante- Directeur				
FI	E5/D8	16	OUI	NON
	E7/D9	abandon		
	E25/D26	16	OUI	NON
	E26/D25	16	OUI	OUI
FC	E9/D15	M : 15 ; S : 16	OUI	?
	D21/E20	abandon		
Etudiant-Directeur				
FI	E11/D12	10	NON	NON
	E12/D16	6	NON	NON
	E17/D21	M : 15 ; S : 14 (validation en deux ans)	OUI	OUI
FC	E4/D7	14	OUI	OUI
	E8/D11/D13	abandon		
	E27/D25	19	OUI	OUI
Etudiant-Directrice				
FI	E12/D17	6	NON	NON
FC	E10/D10	M : 16 ; S : 17	OUI	OUI

Tableau 25 : Réussite des étudiants en fonction de leur sexe, du sexe de leur directeur et de la formation dont ils sont issus

À partir de l'analyse intra-binôme, j'ai tenté de faire état dans le tableau 26 des compétences relatives aux trois dimensions qui semblent acquises par l'étudiant, notées « + » dans le tableau, et des compétences qui semblent non acquises par l'étudiant, notées « - ». Les compétences notées « +/- » semblent en voie d'acquisition. Comme je le discuterai plus tard, les compétences notées « + » dans le tableau n'ont pas été acquises de la même manière par tous les étudiants.

	Résultats	SCIENTIFIQUE		INSTITUTIONNELLE		RELATIONNELLE	
		FI	FC	FI	FC	FI	FC
<i>EtudiantE-Directrice</i>							
E18/D10	Réussite	+		+		+	
E21/D24	Réussite mais deux soutenances	+/-		+/-		+	
E1/D1	Réussite		+		+		+
E16/D4	Réussite		+		+		+
E13/D5	Réussite		+		+		+
E3/D6	Réussite		+/-		+		+
E2/D23	Réussite		+		+		+
<i>EtudiantE-Directeur</i>							
E5/D8	Réussite	+		+/-		-	
E7/D9	Abandon	-		-		-	
E25/D26	Réussite	+		+		+	
E26/D25	Réussite	+/-		+		+	
E9/D15	Réussite		+		+		+
E20/D21	Abandon		?		?		?
<i>Etudiant-Directeur</i>							
E11/D12	Master (note : 10)	-		-		+	
E12/D16	Échec (note : 6)	-		-		+	
E17/D21	Réussite mais Master en deux ans	+		+/-		+ /-	
E4/D7	Réussite		+		+		+
E8/D11/D1 3	abandon		?		-		+
E27/D25	Réussite		+		+		+
<i>Etudiant- Directrice</i>							
E12/D17	Échec (note : 6)	-		-		-	
E10/D10	Réussite		+		+		+

Tableau 26 : Réussite de l'étudiant en fonction des compétences développées

1. Les étudiants en situation de réussite

Comme on peut le lire dans le tableau 26, sur les 20 étudiants qui appartiennent à un binôme, 13 d'entre eux sont en situation de réussite : ils ont validé leur mémoire en une année et ils ont obtenu une note qui leur permet de poursuivre en Doctorat. Sur ces 13 étudiants, 4 étudiants sont en formation initiale (sur 9 étudiants en FI au total) et 8 sont en formation continue (sur 11 étudiants en FC au total). L'origine de la formation (FC ou FI) semble avoir une influence sur la validation du mémoire. Je discuterai ce point dans la deuxième partie de ce chapitre.

1.1. L'effet de la dimension genrée sur la réussite

La dimension de genre faisait partie de l'un des critères d'analyse initiaux. On peut noter que sur les 13 étudiantEs du groupe d'étude, 10 ont validé leur diplôme. Sur les 6 étudiantEs en FI, 4 d'entre elles ont validé leur mémoire (dont une étudiantE par réussite « de la seconde chance »). Sur les 7 étudiantEs en FC, 6 l'ont validé.

Le genre de l'étudiant seul ne permet pas d'expliquer la réussite, l'échec ou l'abandon de l'étudiant. Le sexe du directeur est aussi à prendre en compte. Comme je l'ai étudié dans le chapitre 10 (*cf.* chapitre 10, II), si l'on prend en compte l'ensemble des étudiantEs en FI du groupe d'étude (et pas seulement celles appartenant à un binôme) qui sont sous la direction d'un directeur de mémoire de sexe masculin, on remarque une différenciation particulièrement intéressante entre d'une part, les binômes directeurs de mémoire - étudiantEs en FI, et d'autre part les autres binômes. En Master, comme la relation devient *duale*, la dimension du genre semble prendre alors une place plus spécifique dans la relation, d'autant que la probabilité pour une étudiante d'être dirigée par un directeur de mémoire de sexe masculin est forte. En effet, les étudiantes sont plus nombreuses en Master 2 recherche que leurs homologues masculins : respectivement 66,66% contre 33,33%, dans les disciplines des sciences humaines et sociales pour l'année universitaire 2007-2008⁴⁸. La part des femmes enseignantes-chercheuses dans l'enseignement supérieur représente, quant à elle, 40,7% des maîtres de conférences et seulement 18,5% des professeurs. Il y a donc plus de chance pour une étudiantE d'être dirigée par un directeur que par une directrice. D'après ce qu'on peut observer, les étudiantEs en formation initiale rencontrent d'importantes difficultés dans leur gestion du *passage* d'une relation *groupale* en Licence, à la relation pédagogique *duale* où la dimension genrée prend une place plus importante (*cf.* chapitre 10, II). Elles se privent d'une aide dans leur formation à la recherche *par* la recherche et cela a des conséquences visibles. Parmi les 8 étudiantEs en FI de mon groupe d'étude qui ont un directeur de sexe masculin, 5 d'entre elles ont obtenu seize à leur mémoire de recherche (E5, E6, E22, E25 et E26) et 3 ont choisi d'abandonner leur Master (E7, E14 et E24). C'est donc dans ce type de binômes que l'on peut noter le plus grand nombre d'abandons. Il s'agit également des seuls binômes dans lesquels on obtient une bipolarité aussi contrastée dans les résultats : grande réussite (note de seize) ou abandon.

⁴⁸ Chiffre de la DEPP.

On peut aussi lire dans le tableau 26 que, sur les 4 étudiantes en FI en situation de réussite, une seule étudiante, E25, semble s'être appropriée les compétences au niveau des trois dimensions. Néanmoins, on peut s'interroger sur l'appropriation réelle de ses compétences d'*autodirection* étant donné la posture de *conduite* de son directeur, comme je le questionnerai dans la deuxième partie de ce chapitre.

1.2. La poursuite en Doctorat en question pour les étudiantEs

Parmi les étudiants qui sont en situation de réussite, 7 d'entre eux disent qu'ils ont choisi de poursuivre en Doctorat et 5 disent qu'ils ne souhaitent pas continuer. Parmi les 5 étudiants qui ne souhaitent pas poursuivre en Doctorat, 3 d'entre eux sont des étudiantEs en formation initiale (E5, E18 et E25) et 2 sont des étudiantEs en formation continue (E13 et E3). Les raisons évoquées par les étudiantEs en formation initiale sont des raisons principalement financières. Elles ont choisi toutes les trois de passer des concours pour s'insérer dans la vie active. Les raisons évoquées par l'étudiante en formation continue E16 sont d'ordre familial : elle envisage de faire « *une pause* » (E16.2, 1.95) car les études, la vie familiale et la vie professionnelle sont difficiles à concilier. Enfin, E3 dit ne pas souhaiter poursuivre en Doctorat pour le moment car la note de treize qu'elle a obtenue à son mémoire n'a pas été à la hauteur de ses attentes. On peut parler dans ce cas d'une auto-sélection de l'étudiante :

« [à la soutenance], il ne restait plus un centimètre carré de mon mémoire qui n'avait pas été passé au crible, donc j'étais un peu surprise parce que rien ne me faisait attendre ça avant » (E3.2, 1.21-22).

« je me suis sentie quand même un peu désavouée, je ne crois pas [que je vais poursuivre en doctorat] je ne crois pas » (E3.2, 1.64-65).

2. Les étudiants en situation de réussite « de la seconde chance »

On peut distinguer deux types de réussite « de la seconde chance » :

- l'étudiant valide son mémoire en le soutenant une seconde fois, à la deuxième session, car la note obtenue à la première session ne lui permet pas de poursuivre en Doctorat dans les conditions souhaitées. C'est le cas de l'étudiante E21 qui a obtenu treize à la première session. Cette note ne lui permettait pas d'obtenir la bourse qui lui avait été proposée pour faire sa thèse. Elle a donc souhaité soutenir à nouveau son mémoire à la deuxième session. Elle a obtenu quatorze à la deuxième session, c'est-à-dire une note qui lui a permis de bénéficier de la bourse et donc de poursuivre en Doctorat ;

- l'étudiant valide son mémoire mais au-delà du temps institutionnel initialement prévu d'une année, et le fait en deux années, comme c'est le cas pour E17.

2.1. Soutenance à la première et à la deuxième session

L'analyse intra-binôme permet d'apporter un éclairage sur les raisons du passage en deuxième session de l'étudiante E21. Ce passage en deuxième session découle d'une incompréhension qui a eu lieu au sein du binôme E21-D24. D'après E21, elle a explicité à sa directrice qu'elle souhaitait soutenir à la première session si la note obtenue à son mémoire lui permettait de bénéficier de la bourse proposée pour poursuivre en Doctorat. L'étudiante a été ici à l'initiative d'une négociation (n'avoir l'accord de soutenance que si son mémoire valait quinze) qui ne semble pas avoir été comprise par sa directrice :

« moi je lui avais dit je soutiens à la première session si mon truc vaut quinze, elle m'a fait soutenir donc pour moi ça voulait dire que je ne prenais aucun risque et en fait je me suis retrouvée [...] avec une note qui me handicapait vachement pour la thèse donc j'étais obligée de soutenir une deuxième fois » (E21.2, 1.10-14).

« moi j'ai été obligée de lui parler franchement en lui disant ben écoutez moi je ne comprends pas pour quoi vous m'avez fait soutenir et tout, donc du coup ce qui a été de l'ordre de l'implicite a été explicité [...] sur mes exigences de travail » (E21.2, 1.44-49).

L'étudiante semble reporter la « faute » sur sa directrice et ne s'interroge pas sur ses compétences communicationnelles. Elle attribue par ailleurs la note obtenue à la première session à des facteurs externes, c'est-à-dire les membres du jury et sa directrice « *l'autre [membre du jury] voulait à tout prix que je n'aie pas 14 [...] pour ne pas que je me place en concurrence directe avec son élève* » (E21, 2, 1.108-110), « *j'avais vraiment l'impression que [D24] m'avait envoyée sur le champ de bataille en première ligne* » (E21.2, 1.61-64).

La note obtenue à l'issue de la première session a été vécue comme un échec par l'étudiante « *j'étais tellement perdue après cette première soutenance qu'il a fallu que je reprenne confiance en moi* » (E21.2, 1.61-62). Son passage en deuxième session a été envisagé comme un second échec car elle l'a vécu comme un « *rattrapage* », une « *fausse soutenance* » :

« ils se sont arrangés pour que je réclame [le passage en deuxième session] c'est-à-dire que moi on m'avait proposé une thèse payée, donc ils savaient que de toute façon j'étais obligée de re-soutenir pour avoir un 14 quoi, voilà, [...] donc ça sentait le coup fourré à trois kilomètres à la ronde » (E21.2, 1.56-60).

« j'ai l'impression que ma note était sur papier avant que j'y aille » (E21.2, 1.84).

« ils m'ont fait le grand speech comme quoi il y avait vraiment eu un bond qualitatif machin alors que je ne l'ai pas du tout rebossé ce mémoire, ça m'a énervée [...] donc voilà, non la deuxième session je l'ai encore plus mal vécue que la première » (E21.2, 1.93-99).

« je l'ai vécue d'autant plus comme un rattrapage qu'on a fait une fausse soutenance quoi, donc moi j'avais un speech de cinq minutes à faire au lieu de vingt minutes et eux ils ont peut-être parlé trois quarts d'heure au lieu de parler deux heures quoi vraiment ça a été expédié » (E21.2, 1.130-133).

L'incompréhension au sein du binôme résulte d'un hiatus entre l'étudiante et sa directrice qui porte sur la manière dont elles envisagent le rôle du directeur de mémoire. On remarque que E21 est dans une vision très hétérodirigée de la relation de direction :

« c'est à eux [aux directeurs] de nous guider [vers un sujet novateur] » (E21, 1.63).
« c'est à eux de nous orienter sur nos lectures » (E21, 1.168).

« [pour le choix du sujet] c'est comme ils veulent [...] ils proposent, si ça ne tient vraiment pas la route et bien on leur dit [...] qu'on ne pourra pas s'occuper de ça » (D24, 1.17-20).
« [je les aide] en donnant des compléments bibliographiques » (D24, 1.135-136).

L'étudiante n'était pas satisfaite de l'aide apportée par sa directrice au niveau du choix d'un sujet de recherche pertinent et de l'aide bibliographique. Cependant, elle ne s'est pas questionnée sur son propre rôle, c'est-à-dire sur les attentes de sa directrice concernant la prise en charge du choix d'un sujet novateur et de la bibliographie. De la même manière, elle considère que sa directrice n'a pas joué le rôle d'évaluatrice qu'elle attendait. Elle était en effet dans l'attente d'un positionnement très directif de la part de sa directrice quant à la session de soutenance qui lui aurait été le plus favorable pour l'obtention de la bourse :

« [D24 est] peut-être un peu trop optimiste parce que du coup on a toujours l'impression que tout va bien et que c'est formidable, et qu'il ne faut surtout pas retravailler le mémoire [...] elle n'arrive pas à pousser suffisamment ses élèves à toujours faire mieux quoi, parce qu'on dirait qu'elle est toujours contente de ce que l'on fait donc du coup on cherche mieux à se surpasser » (E21.2, 1.162-166).

Or, on remarque que D24 ne se situe pas dans une posture de *conduite*. Elle considère que le choix de la session de soutenance revient à l'étudiant et que c'est à lui d'évaluer la session de soutenance qui lui serait le plus profitable :

« Elle voulait passer à la première session je ne sais pas pourquoi elle était si pressée de passer à la première session » (D24.2, 1.28-29).

Le discours de D24 soulève la question de l'évaluation du mémoire par le directeur, qui est à la fois un accompagnateur et un évaluateur du travail de recherche. Il peut lui être difficile d'estimer la note que l'étudiant va obtenir à l'issue de la soutenance. Les membres du jury évaluent le produit final. En revanche, on peut supposer que le directeur inclut dans sa notation, consciemment ou inconsciemment, des éléments liés à l'investissement de l'étudiant ou des éléments liés à la dimension affective :

« de mon point de vue, elle a beaucoup travaillé » (D24.2, 1.2).
« Elle a fait un bon mémoire moi c'est vrai que j'étais moins critique que mes collègues mais c'est vrai que quand on est directeur du mémoire c'est un peu compliqué » (D24.2, 1.41-43).
« plus on monte dans les niveaux, plus [la relation de direction] est compliquée, plus c'est proche affectivement et que c'est un peu lourd que c'est un peu difficile à gérer » (D24.2, 1.127-128).

Au-delà de l'analyse de ce binôme E21-D24, on peut se questionner sur la façon dont on doit évaluer l'étudiant dans sa formation à la recherche *par* la recherche. Doit-on n'évaluer

que le produit final ? Dans ce cas, on néglige le fait que la formation à la recherche *par* la recherche est un processus qui prend du temps, et que c'est peut-être la progression de l'étudiant dans cet apprentissage qui serait à prendre en compte. Le mémoire en lui-même n'est pas toujours le reflet des compétences acquises par l'étudiant, ou en voie d'acquisition. Doit-on alors évaluer séparément du mémoire les compétences acquises par l'étudiant ? Cela pose la question de la manière de les évaluer. Ce hiatus au sein du binôme soulève également la question de la réussite en Master en fonction de la posture du directeur et de la posture de direction attendue par l'étudiant. L'étudiant a-t-il plus de chance de réussir si lui et son directeur se situent dans une vision commune de la posture de direction à adopter ? Je discuterai sur ce point dans la deuxième partie de ce chapitre.

2.2. Validation du mémoire en deux ans

E17 a validé son mémoire en deux ans. Cette validation sur deux ans résulte principalement de ses difficultés d'*autodirection*. Son directeur, D21, tend vers une posture d'*accompagnement-suivi*. Il a perçu l'absence de sollicitation de son étudiant comme une marque d'autonomie, et comme un trait de sa personnalité qu'il envisage comme « *introverti* ». Or, l'absence de sollicitation a plutôt traduit les difficultés d'autodirection de E17. Elle ne résulte pas d'une autonomie acquise comme peut le penser D21, mais principalement d'une difficulté de prise en charge de la sollicitation, de la planification de son travail, et d'une difficulté à se mettre au travail :

« [je n'ai] plus de nouvelles de lui parce que finalement c'est sa personnalité qui est comme ça [...], c'est quelqu'un d'assez introverti enfin assez secret peut-être, et là il était dans une phase de consultation des sources, et cætera [...] mais bon j'ai pris la mesure de sa personnalité » (D21.2, 1.28-33).

« on s'est beaucoup vu au premier semestre [...] il fait un mémoire qui porte sur les X, donc ça suppose des voyages des allers et venues en P, là je lui ai laissé le temps, je lui ai laissé la bride sur le cou pour constituer ses corpus d'interviews » (D21, 1.77-80).

« L'aide dont j'avais besoin en fait je ne pense pas qu'il pouvait me la fournir lui-même, c'était juste moi il fallait que je travaille et que je m'y mette vraiment et que je sache où aller et puis surtout éviter de perdre du temps dans mes déplacements entre la France, P, les grèves, les occupations de fac, les manifs » (E17, 1.117-120).

« on ne s'est pas vu pendant deux mois, deux mois et demi [...], je pense que [le contact] est à mon initiative [...] ça fait deux mois, deux mois et demi que je ne l'ai pas vu je vais avoir l'impression d'arriver comme une fleur et de dire bonjour ouais ça y est ben il refait beau je reviens en France » (E17, 1.95-105).

« je suis de nouveau angoissé parce que je ne l'ai pas vu depuis quelque temps et je ne sais pas comment il va réagir » (E17, 1.247-249).

L'étudiant a donc dû s'approprier la compétence d'*autodirection* par lui-même. On peut noter que E17 a identifié que la sollicitation et la planification devaient être à son initiative

(« [le contact] est à mon initiative », « il fallait que [...] je m'y mette vraiment »). Il a compris également que l'élaboration d'un mémoire était un travail autonome « c'était juste moi il fallait que je travaille ». Néanmoins, il semble « enfermé » dans un cercle vicieux : plus le temps passe plus il craint de solliciter son directeur, mais moins il le contacte moins il ose le solliciter. Il semble craindre la « sanction » de son directeur « je ne sais pas comment il va réagir », et cela se répercute sur l'avancement de son travail de recherche. Le développement des compétences relatives à l'*autodirection* a pris du temps pour cet étudiant mais il est parvenu *in fine* à les développer. On verra dans la deuxième partie de ce chapitre que c'est en partie l'autoréflexion de l'étudiant sur sa relation de direction qui l'a aidé à identifier les attentes d'*autodirection*, pour être ensuite en mesure de s'approprier les compétences nécessaires pour y répondre. Je questionnerai alors l'apport de l'autoréflexion de l'étudiant sur sa direction de mémoire dans sa formation à la recherche *par* la recherche.

La validation du mémoire en deux ans de E17 soulève la question de la professionnalisation au métier de chercheur : prend-elle plus de temps lorsque l'étudiant et le directeur n'envisagent pas la posture de direction de la même manière comme c'est le cas pour le binôme E17-D21 ? Ce temps est-il plus long pour les étudiants en formation initiale qui ont une expérience de vie et une expérience professionnelle moins « étoffée » que les étudiants en formation continue ?

Comme on vient de l'étudier, E17 a compris certains éléments de son rôle sans parvenir à les prendre en charge. On peut questionner alors le lien entre l'explicitation des clauses par le directeur, leur compréhension par l'étudiant et leur appropriation : ni l'explicitation des clauses par le directeur, ni la compréhension par l'étudiant de son rôle, ne semblent suffire pour que l'étudiant se les approprie.

3. Les étudiants en situation d'échec, partiel ou total

Parmi les vingt étudiants du groupe d'étude, deux d'entre eux sont en situation d'échec partiel ou total :

- E11 est un étudiant en situation d'échec partiel, il voulait poursuivre en Doctorat mais il a obtenu la note de dix à son mémoire, c'est-à-dire une note qui ne lui permet pas de continuer en Doctorat.

- E12 est un étudiant en situation d'échec total : il a soutenu, mais il n'a pas validé son mémoire de M2, il a obtenu six à son mémoire. Il a été ajourné au Master, ce qui l'oblige à se réinscrire ou à se réorienter.

3.1. Situation d'échec partiel

L'échec partiel de E11 s'explique en partie par les difficultés qu'il a eues à s'approprier les compétences attendues au niveau des dimensions *institutionnelle* et *scientifique*. D'après son directeur et d'après les remarques du jury rapportées par E11 à l'issue de sa soutenance, sa problématique et ses hypothèses étaient mal posées, sa théorisation et son analyse manquaient d'approfondissement. E11 a eu aussi des difficultés à se distancer de son objet d'étude. Les difficultés portaient également sur la rédaction et la méthodologie (guide d'entretien mal construit) :

« la difficulté que j'ai avec lui c'est qu'il a un certain nombre de préjugés assez forts » (D12, 1.60-61).

« je pense qu'il lui manque des outils méthodologiques pour bien construire une grille d'entretien, pour poser des questions pertinentes, pour relancer » (D12, 1.47-48).

Selon son directeur, ces difficultés sont dues en partie à des pré-requis méthodologiques et théoriques insuffisants « n'ayant pas suivi un parcours [dans cette discipline], il n'a peut-être pas toutes les connaissances sur le sujet » (D12, 1.389-390).

Cette situation d'échec partiel soulève la question des moyens à mettre en œuvre par l'institution et par le directeur pour permettre à l'étudiant de s'approprier les compétences qui lui seront nécessaires dans son *passage* au métier de chercheur.

3.2. Situation d'échec total

E12 est un étudiant en formation initiale qui est sous la direction de la directrice D17 et en co-direction avec un directeur de mémoire (D16). Il a été ajourné à son Master 2 car il n'a pas obtenu la moyenne à son mémoire. Il a obtenu la note de six. Il a choisi de soutenir son mémoire contre l'avis de sa directrice. L'avis favorable de soutenance n'a pas été donné par sa directrice car les compétences attendues relatives aux dimensions *scientifique* et *institutionnelle* ne lui semblaient pas encore acquises par l'étudiant, et le mémoire ne correspondait pas aux attentes.

E12 a rencontré de nombreuses difficultés scientifiques. Par exemple, il n'est pas parvenu à prendre en charge la construction de sa bibliographie, et donc à développer la compétence bibliographique attendue. On observe un hiatus entre l'étudiant et sa directrice quant à leur conception du rôle d'un directeur relatif à l'aide bibliographique à apporter à l'étudiant. E12 attend un *apport bibliographique principal* « *tout le cadre théorique tout le cadre de connaissances n'était pas présent et on ne m'a pas non plus dit bon il faudrait que tu lises ce bouquin-là, ça a été très autonome* » (E12, 1.63-69). Sa directrice envisage, quant à elle, que son rôle consiste à fournir une *aide bibliographique complémentaire* à l'étudiant « *par exemple là je viens de renvoyer des idées lumineuses de bibliographie à un étudiant que je suis [...] depuis deux ans parce qu'au hasard moi je tombe sur des trucs qui peuvent l'intéresser* » (D17, 1.117-119).

E12 ne semble pas avoir su compenser ce qu'il pouvait considérer comme étant des manques dans sa direction. Par exemple, en l'absence de l'aide théorique escomptée, il ne l'a compensée ni par la lecture d'ouvrages scientifiques ni par une demande d'explicitation de cette attente à son directeur, comme il le souligne d'ailleurs :

« *moi ce qui m'embête c'est tout ce cadre théorique tout cet apport théorique qu'il y a derrière qui n'est pas [...] corrigé comme je voudrais quoi* » (E12, L.152-154).

« *[il n'intervient pas sur] l'aspect théorique, mais en même temps je n'ai peut-être pas fait la demande ouverte* » (E12, 1.175-176).

« *je n'ai pas lu énormément de bouquins non plus [...] [je n'ai] peut-être pas la patience de lire un bouquin de travailler sur des trucs théoriques* » (E12, 1.177-178).

Au niveau de la *dimension institutionnelle*, le sentiment de solitude est un autre élément que E12 n'est pas parvenu à compenser. Ses directeurs attendent de l'étudiant qu'il soit autonome dans sa recherche alors que cette autonomie attendue est perçue par E12 comme de la solitude :

« *moi je rappelle toujours que c'est quand même un exercice d'autonomie, un mémoire de recherche* » (D17, 1.176-177).

« *Master 2 c'est l'année où on doit faire la preuve de sa capacité à être autonome et à gérer son temps* » (D16, 1.253-254).

« *pour le mémoire, [...] je trouve que c'est un exercice d'autonomie* » (D17, 1.39-40).

« *le pilotage se fait par la demande de l'étudiant [...] c'est la demande de l'étudiant qui va provoquer l'entretien et la rencontre* » (D16, 1.6-11).

« *moi je ne travaille que s'ils sollicitent des rendez-vous* » (D17, 1.58).

« *la vision que j'avais de la recherche je me disais bon peut-être la possibilité de travailler en laboratoire, peut-être de travailler davantage en collectif, en s'enrichissant des enseignants et peut-être d'autres étudiants, et là je me rends compte qu'on s'est retrouvé complètement isolé face à mon terrain face à mon travail de recherche [...], me retrouver là seul avec mon sujet ne serait-ce que pour la motivation, pour l'investissement dans le sujet et pour la réflexion sur le thème ça réduit le champ de manœuvre* » (E12, 1.48-56).

« *Je pense que j'ai besoin [d'échéances] oui, c'est pour ça que j'ai peur de faire une thèse parce que je me dis si je n'ai pas ces échéances-là je vais faire quoi* » (E12, 1.373-374).

Au vu de ces nombreuses difficultés liées au développement des compétences relatives aux dimensions *institutionnelle* et *scientifique*, D17 a émis un avis défavorable pour la soutenance de E12. L'étudiant a néanmoins choisi de soutenir malgré cet avis car son objectif était de « valider à dix pour des questions de bourses financières » (E12.2, 1.47). Or, dans ce cas, l'étudiant soutient à « ses risques et périls » car il n'est plus assuré d'obtenir la moyenne. L'étudiant n'est alors généralement pas défendu par son directeur lors de la soutenance. Ce dernier tend même à le critiquer davantage de manière à ne pas être implicitement associé et évalué comme l'accompagnateur d'un mémoire jugé médiocre par les autres membres du jury:

« c'était une catastrophe sa soutenance on lui a mis [six] mais il faut préciser qu'il soutenait contre l'avis de la directrice de mémoire donc ça c'est aux risques et périls du candidat » (D16.2, 1.7-8).

D'après l'étudiant, la directrice D17 s'est effectivement davantage placée lors de la soutenance dans une posture d'« évaluateur-adversaire » que dans une posture d'« accompagnateur-défenseur » vis-à-vis de lui, de manière à ne pas être assimilée par ses pairs, membres du jury, comme l'accompagnatrice d'un mémoire qui ne correspondrait pas aux attentes de l'institution validante :

« elle ne disait rien, elle était vraiment là juste pour se justifier de cette mascarade, de cette grosse blague [...] ce qui m'a un peu embêté, bon après elle essaie de se justifier par rapport à ses collègues, je la comprends dans cette démarche, mais ça a été vraiment de dire, mais oui je vous avais proposé des lectures, je vous ai suivi enfin, j'ai trouvé qu'il y avait un peu d'hypocrisie dans ses propos » (E12.2, 1.124-129).

Selon ses deux directeurs, son mémoire ne correspondait pas aux critères d'évaluation attendus à ce niveau universitaire. Même après sa soutenance, on peut remarquer que E12 ne s'est toujours pas approprié les critères d'évaluation qui portaient sur les normes de présentation, la qualité scientifique de son mémoire et sa présentation orale, comme en témoignent les versions contradictoires de E12 et celles de ses directeurs :

« moi je suis arrivé à un mémoire de soixante-dix pages, quatre-vingts avec les annexes, donc tu vois moi j'avais un travail en quanti c'était bon » (E12.2, 1.36-39).

« quantitativement il faisait très peu de pages, la moitié de ce qui était demandé » (D17.2, 1.10-11).

« globalement ma présentation s'est très bien passée » (E12.2, 1.122).

« il s'est défendu bravement bon mais ça ne tenait pas » (D17.2, 1.41-42).

« ce qu'il y a aussi d'assez amusant c'est que ce n'est même pas tant sur le contenu même du mémoire mais c'est plus sur la forme, comme par exemple mes notes de bas de page qui étaient mal faites, des changements de polices, des auteurs qui étaient mal référencés, une bibliographie qui était apparemment trop courte, j'avais à peu près vingt ouvrages référencés » (E12.2, 1.184-188).

« il n'a pas exploité ses données jusqu'au bout [...] il m'a fait une horreur, une salade, je n'ai plus rien retrouvé du boulot qu'on avait fait ensemble, j'avais passé quelques heures à m'occuper de lui, il n'y avait plus rien, plus rien dans son mémoire, il nous a fait une abomination sur un tableau en fait, il le touille à la manière des psychos, avec le jargon des pysy des machins, des trucs, une honte » (D16.2, 1.55-70).

L'étudiant tend à attribuer sa note à une cause externe et instable qui a trait à la *dimension relationnelle* et qui concerne son manque de proximité avec sa directrice, plutôt que par ses difficultés à développer les compétences attendues (causes internes) :

« globalement enfin oui je vais dire que j'étais satisfait [du mémoire] quoi, pour moi ça valait une validation quoi, ça valait un dix ouais, peut-être qu'en tirant un peu, bon maintenant j'aurais été copain avec elle, bon elle n'aurait pas trop regardé son semblant d'éthique d'enseignant bon je pense qu'il y aurait eu moyen » (E12.2, 1.174-177).

Comme E12 le souligne, il n'est pas aussi proche de D17 qu'il ne l'est de D16 « [D16] c'est plus un ami qu'un prof » (E12.2, 1.214-215). Il est satisfait de sa relation interpersonnelle avec le directeur D16, qu'il envisage sous l'angle de l'affect « avec D16 ça se passe très bien c'est une personne très conviviale très joviale très enthousiaste [...] c'est une personne que j'affectionne particulièrement » (E12, 1.222-224). Il se situe dans l'attente d'une proximité relationnelle qui se manifeste notamment en amont de son travail par l'attente d'un *soutien psychologique*. Les deux directeurs ont, quant à eux, une perception de leur rôle commune, différente de celle de E12, en termes de soutien. Ils envisagent plutôt un *soutien scientifique* qui se manifeste une fois le travail effectué. Là encore, on peut noter que l'étudiant n'a pas su compenser cette absence de *soutien psychologique*, par la sollicitation de ses pairs par exemple, ce qui a eu un effet négatif sur son implication dans sa recherche :

« j'essaie de leur expliquer par rapport à ma propre expérience qu'une recherche ça bouge tout le temps, jusqu'à la fin » (D17, 1.197-2198).

« tout seul j'ai des grosses difficultés à [me motiver] il me faut une dynamique, là il n'y aurait pas de problème » (E12, 1.194-195).

L'analyse de ce trinôme soulève la question de la perception par l'étudiant des limites de sa direction. Il y a une différence entre « avoir juridiquement le droit » et ce qui est pratiqué :

« j'ai appris en fait que [...] juridiquement parlant j'ai le droit [soutenir contre l'avis favorable], mais c'est très mal accepté par le corps enseignant, c'est-à-dire que dans la mesure où tu soutiens sans l'avis favorable de ton directeur de mémoire tu vas au casse-pipe, et ça, je l'ai vécu de plein fouet » (E12.2, 1.51-55).

L'analyse de ce trinôme soulève une deuxième question liée à la conception que se fait l'étudiant de sa réussite. On peut supposer que l'étudiant qui est motivé par des raisons uniquement extrinsèques, se situera davantage dans une visée de réussite que dans une visée de développement de ses compétences. Ceci questionne la notion même de réussite en Master et la notion initialement envisagée de *familiarisation* : l'étudiant *familiarisé*, c'est-à-dire celui qui obtient une note qui lui permet de poursuivre en Doctorat, a-t-il pour autant développé les compétences de chercheur ?

4. Les étudiants abandonneurs

Parmi les 20 étudiants du groupe d'étude appartenant à un binôme, 3 ont abandonné leur Master. Il s'agit d'une étudiantE en formation continue (E20), d'un étudiant en formation continue (E8) et d'une étudiantE en formation initiale (E7). Les deux étudiants en formation continue, évoquent des raisons familiales pour justifier leur abandon. E7 aborde des raisons financières et personnelles. Si E7 explique son abandon par des raisons extérieures à sa formation, on peut noter qu'elle a rencontré des difficultés au niveau des trois dimensions et principalement des difficultés liées à son passage à l'*autodirection*. Par exemple, elle a eu des difficultés à gérer son planning de travail et de recherche et n'a remis aucun écrit à son directeur de sa propre initiative. Le *passage* à l'écriture scientifique n'a donc pas eu lieu :

« elle était plutôt bien partie mais effectivement il restait beaucoup de boulot [...] mais de toute façon elle n'était pas partie pour le faire en septembre [c'était pour le faire sur deux ans] elle n'avait rien pratiquement [...] elle en était au stade des investigations » (D9.2, 1.75-83).

Pour prendre un autre exemple, elle n'est pas parvenue à prendre en charge la sollicitation, bien que son directeur lui ait explicité son attente d'une prise en charge de la sollicitation par l'étudiant :

« je leur dis qu'il ne faut pas hésiter à me contacter dès qu'elles butent [...] sur une difficulté le pire étant de faire son travail et puis au bout de six mois de me le présenter » (D9, 1.63-65).

« [ce que] j'attendrais de lui ce serait de prendre plus de mes nouvelles [...] en me disant ben là tu en es où, tu as besoin d'aide » (E7, 1.232-234).

On peut remarquer que la validation du diplôme est un objectif visé par E7 mais elle ne semble pas forcément motivée « *j'ai mon année je l'ai, je ne l'ai pas tant pis* ». Elle ne semble ni motivée extrinsèquement par la certification ni intrinsèquement par la satisfaction personnelle de terminer sa recherche ou de développer des compétences de recherche. On peut supposer que ce manque de motivation a eu des effets sur son investissement dans sa recherche et sur sa détermination à franchir les obstacles scientifiques qu'elle a pu rencontrer et qui, *in fine* ont pu contribuer à son choix d'abandon :

« je pense qu'elle avait une difficulté à passer du constat à l'analyse et à passer à l'écriture » (D9.2, 1.14-15).

« j'ai mon année je l'ai, je ne l'ai pas tant pis, je ne peux pas faire le sacrifice encore une année » (E7, 1.326-327).

L'analyse de ce binôme E7-D9 soulève la question du lien entre le développement des compétences relatives à la *dimension institutionnelle* et le développement des compétences relatives à la *dimension scientifique*. On remarque que les difficultés du *passage* à

l'*autodirection* tendent à avoir un effet négatif sur le développement des compétences qui ont trait aux deux autres dimensions. J'y reviendrai plus loin (cf. chapitre 11, II, 5).

II. Les éléments moteurs de la réussite dans la formation à la recherche par la recherche

1. L'expérience extra-universitaire, un atout pour la formation à la recherche par la recherche

L'analyse intra-groupe met en exergue une différence de réussite entre les étudiants en formation initiale et les étudiants en formation continue. On a pu observer que les étudiants en formation continue éprouvaient moins de difficultés à identifier les attentes et à développer les compétences relatives à la *dimension scientifique et institutionnelle* que leurs homologues en formation initiale. On a constaté également que les étudiants en formation continue se trouvaient plus en adéquation que les étudiants en formation initiale avec la conception de la relation interpersonnelle que se font les directeurs de mémoire. Ainsi, comme on l'a étudié, les étudiants en formation continue qui poursuivent en Doctorat ont, semble-t-il, développé les compétences attendues en M2 au niveau des trois dimensions alors que les étudiants en formation initiale semblent intégrer le Doctorat avec une partie seulement des compétences acquises.

On pourrait expliquer cette différence par la conception que se font les étudiants du diplôme du Master. Les étudiants en formation continue semblent envisager le Master comme une visée de professionnalisation au métier de chercheur. Les étudiants en formation initiale semblent, quant à eux, envisager le Master dans la continuité de la Licence, et visent la certification.

On pourrait expliquer également cette différence en termes d'expériences acquises par l'étudiant avant son entrée en Master. Je souhaiterais prendre appui ici sur la notion d'« apprentissage informel » développé par Carré. Selon sa catégorisation, Carré (2005) distingue ce qu'il appelle la formation « formelle » de la formation « informelle ». La formation formelle renvoie à la formation dispensée par des structures de formation, qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue. La formation informelle regroupe ce qu'il nomme la « formation sur le tas », la formation expérientielle et l'autodidaxie (Carré, 2005, p.179-180). La « formation sur le tas » est une formation informelle dirigée. Elle renvoie à la

formation qui est conduite et organisée par une personne (ex : coaching, doublure de poste) et qui se déroule en dehors d'une institution de formation ou d'éducation. La formation expérientielle regroupe les « multiples apprentissages réalisés comme à notre insu, par contact direct mais réfléchi avec ce qui nous arrive. Ce sont ici les "leçons de la vie", professionnelle et personnelle, qui sont à l'honneur » (Carré, 2005, p.179). Il s'agit d'une formation informelle non dirigée. Enfin, l'autodidaxie est une formation informelle autodirigée « l'apprenant dirige par lui-même son apprentissage hors de tout lien avec l'institution éducative formelle, grâce à des ressources variées, documentaires (bibliothèque), technologiques (Internet, etc.), relationnelles (experts, homologues et pairs) » (Carré, 2005, p.180).

Les étudiants en formation continue et les étudiants en formation initiale prennent appui sur leur expérience, mais ils n'ont pas la même expérience. Les étudiants en formation continue ont un parcours de vie et un parcours professionnel plus « étoffés » que ceux des étudiants en formation initiale. On peut supposer alors que leur expérience de la formation informelle est plus développée, notamment en termes de formation expérientielle et d'autodidaxie que chez les étudiants en formation initiale, qui ont eu, quant à eux, plus de contact avec l'apprentissage formel issu de leur expérience scolaire. On voit bien ici que la notion de temps est importante. Ceci pourrait expliquer qu'à l'entrée en Master les étudiants en formation continue et ceux en formation initiale ne possèdent pas les mêmes compétences. Les étudiants en FC ont déjà acquis certaines compétences avant leur entrée en Master, alors que les étudiants en FI ne les ont pas encore développées : ils doivent donc les développer principalement durant leurs années de Master, ce qui va prendre du temps.

On peut alors se questionner sur la manière dont les étudiants en formation initiale pourraient développer les compétences attendues. Si on considère qu'il s'agit du rôle du directeur de mémoire de mettre en place des formes de relation pédagogique qui permettraient leur développement, cela implique alors de réfléchir à la professionnalisation de la pratique de direction de mémoire. On peut également envisager de donner plus d'outils aux étudiants, auquel cas il faudrait réfléchir à des formations spécifiques qui seraient mises en œuvre par l'institution. Enfin, on peut aussi considérer que l'entrée en Doctorat repose sur des critères différents selon que l'étudiant a obtenu son M2 en formation initiale ou continue, et que le développement des compétences de recherche fait également l'objet de la formation de Doctorat.

2. Les stratégies de compensation

Comme le laisse apparaître l'analyse intra-groupe et l'analyse intra-binôme, les étudiants en formation continue compensent, davantage que les étudiants en formation initiale, ce qu'ils ressentent comme des manques par rapport à ce qu'ils souhaiteraient trouver dans leur direction. Je rappelle ici que les « manques » correspondent à ce que l'étudiant ressent comme une absence d'aide de la part de son directeur et que j'envisage la « compensation » comme une aide que l'étudiant va chercher à l'extérieur de son binôme.

Outre une compensation plus développée, on observe également une différence dans les procédures de compensation utilisées par les étudiants en fonction de leur origine de formation (FC ou FI).

2.1. L'éco-compensation

Les étudiants en formation continue sont dans ce que je nomme l'*éco-compensation*⁴⁹, c'est-à-dire la compensation par la sollicitation d'une aide extérieure trouvée dans leur environnement. Je définis ici l'*éco-compensation* comme une *compensation* qui s'effectue par appui sur d'autres personnes que son directeur. Ces personnes peuvent être les pairs, des collègues de travail ou des enseignants.

On peut noter, par ailleurs, que les étudiants en formation continue tendent à compenser principalement les difficultés relatives à la *dimension scientifique*, telles que les difficultés d'ordre théorique, bibliographique, méthodologique, et leur sensation d'isolement intellectuel. On peut citer par exemple le cas de E4 qui a compensé ses difficultés méthodologiques par une formation qu'il a lui-même demandée, ce qui lui a permis de développer les compétences méthodologiques nouvelles que son travail demandait. Cette progression est confirmée par son directeur D7 :

« il y avait une nouvelle technologie à apprendre, c'est-à-dire comme je suis allé avec des caméras, des petits enregistreurs et tout donc j'ai proposé de faire un petit stage là, il a directement envoyé mon souhait à l'espace recherche qui m'ont dit mais monsieur il n'y a pas de problème » (E4, 1.132-135).

« il n'avait pas beaucoup de connaissances méthodologiques sur comment filmer sur le terrain et ça il l'a appris, il l'a relativement maîtrisé pour un M2, tout en faisant un travail solide » (D7.2, 1.56-57).

⁴⁹ En m'appuyant sur la notion d' « éco-formation » développée par Pineau (1983).

2.2. La compensation académique

Les étudiants en formation initiale montrent peu de procédures de compensation pour résoudre leurs difficultés qu'ils considèrent comme des manques dans leur direction. Beaucoup d'étudiants en FI ne compensent d'ailleurs aucun de leurs manques et tendent à rester avec leur insatisfaction. On observe que E11 et E12, qui sont en situation d'échec, et E7, qui a choisi d'abandonner son diplôme, ont eu tous les trois des difficultés d'*autodirection* qu'ils n'ont pas compensées. E11, par exemple, n'a pas trouvé de procédure de compensation efficace pour résoudre ses difficultés méthodologiques, bien qu'il ait choisi de suivre des enseignements méthodologiques de M1.

On constate que pour les étudiants en formation initiale qui compensent leurs manques, les procédures de compensation prennent souvent la forme de lecture d'ouvrages méthodologiques ou le suivi des cours méthodologiques de M1, comme ce fut le cas pour E11. Cela ne prend jamais la forme d'une sollicitation d'une aide à une personne extérieure. De plus, les procédures de compensation portent plutôt sur des manques relatifs à la *dimension institutionnelle*, bien qu'elle reste faible et principalement ciblée sur la *compensation* du manque de disponibilité du directeur. On observe que les procédures de *compensation* liées au manque de disponibilité du directeur sont souvent des procédures compensatoires négatives, qui permettent à l'étudiant de diminuer son sentiment d'insatisfaction par rapport à ces manques, mais ne combler pas ses manques en tant que tels, et se réalisent souvent au détriment de la formation à la recherche *par* la recherche :

« quand je voyais toutes ses corrections, je me disais, mais je n'arriverai jamais à terminer mon mémoire enfin, un truc pareil autant tout refaire direct, au départ je m'étais un peu découragée les quinze premiers jours, après je me suis dit ne t'inquiète pas tu fais ton truc toute seule tu ne l'écoutes plus et tout va très bien, j'étais épanouie personnellement et tout se passait bien » (E26, 1.249-253).

Avant d'adopter des procédures de compensation, l'étudiant doit parvenir à se décentrer de son point de vue pour adopter celui du directeur, ce qui n'est pas le cas ici pour E26.

Les étudiants en formation initiale compensent avec les outils étudiants qu'ils connaissent, tels que l'utilisation de ressources documentaires, les stratégies étudiantes (par exemple se servir des échéances des séminaires pour compenser ses difficultés à prendre en charge la planification) ou le suivi des cours de M1, c'est ce que je nomme la *compensation académique*. Ainsi, ils utilisent des outils de *compensation* qu'ils ont sans doute utilisés au cours des années antérieures en Licence et qui ont fonctionné. La *compensation académique* semble privilégier une visée de réussite au diplôme en permettant à ces étudiants de coller au mieux aux attentes de leur directeur.

On peut citer, par exemple, la stratégie utilisée par E25 qui est en situation de réussite. Elle s'est adaptée aux attentes méthodologiques de son directeur en découvrant ses attentes à travers l'ouvrage méthodologique dont il est l'auteur :

« Il a fait un bouquin de méthodologie, donc après que ce soit pour l'entretien ou l'observation, je dois me référer à son bouquin et puis voilà [...] je peux me référer à d'autres ouvrages, mais c'est vrai que comme il a fait un bouquin de méthodo assez précis et que le cours de méthodo a été fait par lui, c'est vrai qu'on a un peu tous les outils dans ce bouquin qui peuvent nous aider pour le mémoire » (E25, 1.60-66).

On observe d'ailleurs que ce type de *compensation* fonctionne. Par exemple, les étudiantEs sous la direction d'un directeur de mémoire qui avaient des difficultés à le solliciter ont compensé l'absence des rencontres par des moyens stratégiques, par exemple en assistant et en tirant profit des séminaires de recherche.

3. Savoir s'appropriier les clauses implicites

3.1. Perception de soi et perception de l'autre

Comme on a pu l'étudier dans les chapitres 8, 9 et 10, certains aspects du rôle de l'étudiant restent implicites. C'est à l'étudiant de cerner les attentes implicites de son rôle pour pouvoir se les approprier. Certains étudiants envisagent leur rôle d'étudiant de Master en fonction de la représentation qu'ils se font de ce rôle. On observe sur ce point, une forte disparité entre les étudiants en formation continue et ceux en formation initiale dans la manière dont ils se représentent leur rôle.

Les étudiants en formation continue semblent percevoir leur rôle comme un rôle d'apprenti-chercheur. A ce titre, ils envisagent que leur rôle consiste à développer leur compétence de recherche :

« ça c'est implicite mais quand un directeur de recherche accepte de t'accompagner, eh bien il attend de toi des résultats en fait, il attend que tu avances, [...] il attend que tu découvres, il attend que dans ton mémoire des choses soient intéressantes » (E4, 1.382-385).

« si on attend dans son coin que c'est le directeur qui vienne dire, mais où est-ce que tu en es, moi je trouve que c'est plutôt insultant, moi je crois qu'il ne faut pas arriver à ce stade-là » (E4, 1.312-314).

Le discours de E4 est assez représentatif de la conception que se font les étudiants en FC de leur rôle. Il considère son directeur comme une personne ressource qui va l'accompagner dans son processus de formation à la recherche *par* la recherche. Il se situe alors dans une relation d'accompagnateur/apprenti-chercheur. Ces étudiants vont alors mobiliser leur directeur au profit du développement des compétences nécessaires à leur professionnalisation au métier de chercheur.

À l'inverse, les étudiants en formation initiale ont tendance à envisager le rôle de leur directeur comme celui d'un enseignant, c'est-à-dire un rôle qui se situerait dans la continuité du rôle de l'enseignant en Licence : un rôle prescriptif. Ils tendent alors à envisager leur rôle comme un rôle d'étudiant :

« pour que lui [...] accomplisse son travail de directeur de mémoire il faut que moi aussi de mon côté, j'accomplisse mon devoir d'élève de Master 2 et c'est-à-dire, lui rendre mon travail et le corriger, et cætera » (E25, 1.190-193).

« les attentes que [D17] avait en fait au départ, mais ça, je l'ai su après [ma soutenance] c'est qu'en fait elle aurait aimé qu'on lui envoie régulièrement en fait des semblants de travail on va dire, pour montrer un peu l'évolution du mémoire » (E12.2, 1.9-11).

Ces deux étudiants, E25 et E12, ont la même attente de prescription de la part de leur directeur. Ils envisagent leur relation au sein du binôme de la même manière, c'est-à-dire comme un rapport enseignant-étudiant.

On remarque par ailleurs que les clauses implicites relatives à son rôle tendent à être questionnées par l'étudiant uniquement lorsqu'il rencontre une difficulté. E12, par exemple, s'est questionné sur trois éléments de son rôle. Ses difficultés théoriques, qu'il attribue à l'absence d'aide de son directeur, l'ont amené à s'interroger sur son propre rôle relatif à la *dimension scientifique*. Ses difficultés à prendre en charge la sollicitation des entretiens, qu'il attribue à l'absence de sollicitation de sa directrice, l'ont amené à s'interroger sur son rôle au niveau de la *dimension institutionnelle*. Enfin, les difficultés relationnelles qu'il a avec sa directrice l'ont amené à se questionner sur son rôle relatif à la *dimension scientifique* et *relationnelle*.

« [il n'intervient pas sur] l'aspect théorique, mais en même temps je n'ai peut-être pas fait la demande ouverte » (E12, 1.175-176).

« ce n'est pas une démarche qu'elle [D17] n'a eue non plus [de venir vers moi] je [n'ai] pas fait [la démarche non plus] c'est peut-être un tort » (E12, 1.85-97).

« je suis vraiment resté figé sur mes positions, je n'aurais peut-être pas dû, mais enfin elle tenait vraiment que je fasse des entretiens pour compléter ma recherche [ce] que j'ai complètement refusé de faire » (E12, 1.119-121).

3.2. L'activité réflexive autoformatrice

Généralement les étudiants en formation continue demandent à leur directeur une explicitation des clauses implicites qu'ils ne sont pas parvenus à identifier. Ils se servent des entretiens individuels pour valider leur réflexion. Les demandes d'explicitation concernent principalement des éléments qui ont trait à la *dimension institutionnelle*. Le discours de E2 est assez représentatif du discours des étudiants en formation continue. Cette étudiante a demandé une explicitation à sa directrice de ses attentes relatives au déroulement des entretiens et aux modalités de communication :

« je lui ai posé la question de comment je pouvais faire pour la contacter, ce qui était le plus simple pour elle, le moins déroutant, elle m'a dit ouais le mail je pense que ce sera plus simple [...] elle me dit avec le mail c'est une forme de présence permanente » (E2, 1.266-269).

« je lui ai demandé si c'est moi qui devais poser des questions ou si c'est elle qui allait m'en poser, et donc en fait c'est elle qui a pris l'initiative et qui a balayé mon travail en posant des questions » (E2, 1.162-164).

Ces étudiants ont tendance à demander une explicitation du mode de fonctionnement de leur direction en début d'année. On peut supposer qu'il s'agit pour eux de bénéficier d'un cadre de travail propice à la collaboration scientifique.

Les étudiants en formation initiale demandent peu à leur directeur d'explicitation ses attentes. Cette particularité tend à engendrer, comme on l'a étudié dans les chapitres précédents, de nombreux hiatus au sein des binômes. On peut supposer que les étudiants en formation initiale n'ont pas connaissance de l'existence de ces clauses implicites ou qu'ils ne possèdent peut-être pas les compétences communicationnelles qui leur permettraient de demander une explicitation de ces attentes, ou encore qu'ils ont une perception du rôle du directeur comme d'un rôle hiérarchique, une autorité difficilement discutable.

Parmi les étudiants en formation initiale qui ont demandé une explicitation des attentes à leur directeur, on remarque qu'il s'agit d'explicitations qui portent principalement sur des éléments de la *dimension relationnelle*. Comme on l'a déjà étudié, la *dimension relationnelle* au sein du binôme est importante pour ces étudiants et peut constituer un élément moteur de leur *familiarisation*.

On observe également que la demande d'explicitation a généralement lieu lorsque l'étudiant rencontre une difficulté ou une insatisfaction, contrairement aux étudiants en FC qui tendent à demander une explicitation avant que le problème ne se pose. Le cas de l'étudiant E17 est particulièrement intéressant. Il a rencontré des difficultés relatives à la *dimension institutionnelle* et *relationnelle* « j'avais peur d'aller le voir et plus j'avais peur d'aller le voir moins il y avait de discussion forcément » (E17.2, 1.42). Dans son deuxième entretien, E17 indique que notre premier entretien a constitué l'un des éléments déclencheurs qui lui auraient permis de briser le cercle dans lequel il se trouvait enfermé et qui semblait le conduire vers l'abandon. Notre premier entretien avec E17 a peut-être favorisé la prise de conscience de ses difficultés *via* leur verbalisation. Il se peut alors que cette prise de conscience l'ait aidé à faire part à son directeur de ses difficultés et à lui demander une explicitation de leur rôle réciproque. Cette discussion au sein du binôme a fait émerger les décalages quant à la perception du rôle de chacun :

« depuis le premier entretien qu'on a fait toi [interviewer] et moi, ça m'a permis de comprendre pas mal de trucs [...] il y avait un manque de communication avec mon prof [...] que justement on avait des imaginations différentes de ce qu'était la relation prof élève, maître de recherche élève, et donc je suis retourné le voir j'en ai parlé on a vu qu'il y avait eu un problème au début » (E17.2, 1.2-10).

« ce côté rassurant il m'a dit que ce n'était pas finalement à lui de le donner [...] il a mis au clair [...], ce que j'attendais finalement c'était que lui me demande bon ben pour le mois prochain vous me faites dix pages sur tel sujet machin et machin, alors que lui ce qu'il attendait c'était que je lui envoie dix pages sur tel sujet peu importe quand » (E17.2, 1.59-63).

« il est plus dans la fonction de contrôle, mais au moins maintenant c'est explicité et c'est ça qui n'était pas clair dès le début et qui a posé beaucoup de problèmes » (E17.2, 1.70-71).

La discussion qu'il a sollicitée auprès de son directeur a eu lieu à la fin de sa deuxième année de M2 et s'est révélée bénéfique pour l'étudiant. Cette demande d'explicitation a été tardive, ce qui montre bien que la formation à la recherche *par* la recherche est un cheminement long, souvent périlleux. C'est un processus qui prend du temps et qui nécessite une certaine maturation de l'étudiant.

On peut supposer que notre premier entretien a favorisé « l'auto-réflexivité » de l'étudiant sur sa relation de direction, lui permettant ainsi de reprendre contact avec son directeur. Je m'appuie ici sur la définition que donne Clénet (2006) de l'auto-réflexivité. Elle la définit comme « sa propre réflexion sur son expérience » (Clénet, 2006, p.119). Comme Clénet, Courtois (2006) s'intéresse à l'autoformation de l'individu par la transformation de son expérience. Elle part du principe que « tout vécu est potentiellement expérience » (Courtois, 2006, p.93). La réflexion sur son expérience « comporte une mise en perspective qui permet d'inscrire l'expérience dans le temps, l'espace et les groupes sociaux dans lesquels elle se déroule » (Courtois, 2006, p.94). L'auteure souligne que pour apprendre de son expérience, l'individu va transformer son expérience par la mise en mots et la formalisation « qui permet une première compréhension spontanée, organisant sa pratique, puis par la réflexion, l'échange et la confrontation une distanciation critique » (Courtois, 2006, p.94).

4. Quand le passage n'a pas lieu...

E25 et E7 sont deux étudiantes qui sont restées dans une vision très académique de leur relation de direction. On constate une disparité de réussite entre ces deux étudiantes : l'une (E25) est en situation de réussite, alors que l'autre (E7) a choisi d'abandonner son mémoire.

Elles se situent toutes deux dans une perception très hétérodirigée de la relation enseignant-enseigné « dans notre relation c'est vraiment c'est un prof je suis une élève » (E7, 1.264). Elles utilisent un vocabulaire très scolaire pour parler de leur direction. E25 emploie les termes de « devoir », « élève », « corriger », « mon travail » pour décrire son rôle en tant

que masterante « *mon devoir d'élève de Master 2 [c'est de] lui rendre mon travail et le corriger [...], le présenter, le corriger, échanger par rapport à ce travail-là* » (E25, 1.192-195). E7 utilise des termes similaires « *cours* », « *prof* », « *élève* », « *apprendre* ». Le rôle d'évaluateur de leur directeur est également extrêmement présent dans leur discours « *en tant que professeur il doit quand même évaluer le travail* » (E25, 1.239).

Elles utilisent toutes deux des procédures de compensation *académique*. Comme on a pu l'étudier, E25 compense ses difficultés méthodologiques en prenant appui sur l'ouvrage méthodologique écrit par son directeur. E7 utilise, quant à elle, des ressources telles que les enseignements ou des ressources documentaires « *pour ma part là où j'ai appris le plus c'est dans un livre, la recherche de terrain* » (E7, 1.354-355). Elles envisagent la recherche comme quelque chose qui s'acquiert par la lecture d'ouvrages. Elles ne se situent donc pas dans une visée de formation à la recherche *par* la recherche, c'est-à-dire par l'expérience. Elles semblent toutes deux percevoir leur rôle comme un rôle d'étudiant, dans la continuité de leur rôle d'étudiante de Licence.

La posture de leur directeur peut apporter un élément de compréhension à leur différence de réussite. Le directeur de E25 se situe principalement dans une posture de *conduite* « *elle a fait ce que je lui demandais, elle a fait les corrections que je lui demandais* » (D26, 15). Il fixe des échéances de travail à l'étudiante, qui lui permettent d'avancer dans la rédaction, ce qu'elle apprécie « *il met toujours une échéance en fait pour que le travail avance [...] d'avoir une échéance comme ça ça donne une limite en fait et c'est bien, ce n'est pas plus mal parce que ça permet d'accélérer des fois* » (E25, 1.38-44). Elle n'a donc pas ou peu à prendre en charge la planification de son travail. Son directeur lui fixe également des rendez-vous réguliers « *il fixe un rendez-vous, et quinze jours avant je dois lui rendre l'état de mon mémoire* » (E25, 1.28-29). Là encore, l'étudiante n'a donc pas à prendre en charge la sollicitation des rendez-vous individuels.

À l'inverse, le directeur de E7 se situe davantage dans une posture d'*accompagnement* « *le travail [...] en Master 2 [...] exige [...] une certaine autonomie* » (D9, 1.125-129). Il considère que c'est à l'étudiante de prendre en charge la sollicitation des entretiens individuels « *ils savent que c'est à eux de me solliciter* » (D9, 1.129). On observe que l'étudiante a eu des difficultés à prendre en charge cette sollicitation. Le passage à l'*autodirection* n'a pas eu lieu. Ses difficultés à s'autodiriger ont eu un effet négatif sur son *passage au statut d'apprenti*

chercheur. Par exemple, elle n'a rendu aucun écrit de sa propre initiative à son directeur, le *passage* à l'écriture scientifique n'a donc pas eu lieu non plus.

Enfin, on peut noter une différence entre les deux étudiantes sur la manière dont elles envisagent le rôle de leur directeur au niveau de la *dimension relationnelle*. E25 est la seule étudiante en formation initiale du groupe d'étude qui ne semble pas envisager le *soutien psychologique* comme faisant partie intégrante du rôle du directeur « *il n'y a pas d'encouragement [...] ce serait bizarre [s'il y en avait] non je sais qu'il y a certains professeurs qui disent à leurs élèves oh c'est fantastique, non je pense que ce n'est pas son rôle* » (E25, 1.122-126). Elle considère la relation de direction au même titre qu'une relation d'enseignement c'est-à-dire sans *soutien psychologique* de la part de l'enseignant. De la même manière, elle ne conçoit pas de rapprochement relationnel avec son directeur car elle entrevoit la position de chacun de façon très hiérarchisée. La conception de l'étudiante de sa relation interpersonnelle dans la direction de mémoire se trouve en adéquation avec la perception que se fait son directeur de cette relation.

Pour E7, la *dimension relationnelle* prend une place beaucoup plus importante, sans doute parce qu'elle ne bénéficie pas du cadre hétérodirigé dont bénéficie E25. On observe un décalage entre la perception qu'a E7 du rôle relationnel de son directeur et la perception qu'en a son directeur. Il s'agit d'ailleurs d'un rôle qui n'a jamais été discuté au sein du binôme. E7 s'attend à ce que son directeur la contacte sur des aspects d'ordre relationnel, comme « *prendre [...] de [s]es nouvelles* », alors que son directeur considère que c'est à l'étudiante de prendre en charge la sollicitation sur des aspects d'ordre scientifique, tels que les difficultés qu'elle peut rencontrer dans sa recherche et l'avancement de son travail de recherche. On observe un autre décalage concernant le type de soutien attendu : E7 est en attente d'un *soutien psychologique* alors que son directeur se situe davantage dans l'apport d'un *soutien scientifique*. Un troisième décalage se situe au niveau de la perception qu'ils se font de leur relation de direction. D9 considère la relation de direction comme une relation professionnelle, E7 l'envisage quant à elle comme une relation peu hiérarchisée et plus proche :

« *les relations restent si j'ose dire très professionnelles* » (D9, 1.319-320).

« *il est cool quoi, il parle un peu comme nous, enfin, il parle comme nous non, mais tu sais il dit merde il dit des mots familiers et ça j'aime bien, il n'est pas prétentieux [...] il n'est pas à te sortir des mots que tu notes dans ta tête et que tu vas chercher dans le dictionnaire à la fin* » (E7, 1.502-507).

« *ce que j'aime bien c'est son côté vachement humain* » (E7, 1.519).

On remarque alors que l'étudiant peut réussir, c'est-à-dire qu'il peut « valider son diplôme », même s'il se situe dans une vision très hétérodirigée de la direction de mémoire, comme c'est le cas ici pour E25. Néanmoins, comme on vient de l'étudier, cette réussite semble tout de même dépendre de la posture du directeur. La posture d'*accompagnement* dans ce cas semble plutôt défavorable à la réussite de l'étudiant, alors que la posture de *conduite* semble plutôt favorable. Néanmoins, bien que l'étudiante E25 ait validé son mémoire avec succès, on peut s'interroger sur le développement de ses compétences. Si son directeur a pris en charge les éléments relatifs à la *dimension institutionnelle*, on peut se demander si le *passage* à l'*autodirection* a réellement eu lieu.

Si l'étudiant envisage sa relation de direction comme une relation très hétérodirigée, est-ce que la posture de *conduite* du directeur favorise systématiquement la réussite de l'étudiant ? On va aborder ici le cas de l'étudiant E11. Comme E25 et E7, E11 possède une vision très académique de la direction de mémoire. Son directeur a adopté principalement une posture de *conduite* avec lui. Pourtant contrairement à E25, il est en situation d'échec partiel : il a validé son mémoire mais la note obtenue ne lui permet pas de poursuivre en Doctorat.

On observe que la posture de *conduite* peut permettre de pallier les difficultés d'*autodirection* de l'étudiant. Néanmoins, la posture de *conduite* ne permet pas de pallier les difficultés d'ordre scientifique. Or, E11 a rencontré de nombreuses difficultés dans le développement des compétences relatives à la *dimension scientifique* :

« la difficulté que j'ai avec lui c'est qu'il a un certain nombre de préjugés assez forts » (D12, 1.60-61).

« je pense qu'il lui manque des outils méthodologiques pour bien construire une grille d'entretien, pour poser des questions pertinentes, pour relancer » (D12, 1.47-48).

« il me dit il faut que ton argumentation soit scientifique, il ne faut pas que ce soit uniquement des discussions de la rue, donc il faut que ça soit argumenté, et puis il faut voir aussi en fait s'il y a eu des auteurs qui ont travaillé là-dessus » (E11, 1.253-257).

« [D12] m'a dit en tout cas, ça tu es à la limite là parce que tu as exploré des pistes qui sont vraiment intéressantes, mais tu n'es pas allé au bout des choses quoi, donc les reproches [à la soutenance] étaient sur ça » (E11.2, 1.17-19).

E11 n'est pas parvenu à développer les compétences scientifiques attendues. Il n'est pas parvenu non plus à compenser ses difficultés. E11 est conscient de ses difficultés, il a compris les attentes de son directeur mais il ne parvient pas à développer les compétences qui lui permettraient de répondre à ces attentes. On peut remarquer alors que l'explicitation du directeur de ses attentes et la compréhension par l'étudiant de ces attentes ne garantissent pas le développement des compétences :

« je n'arrivais pas à faire la différence, on me l'a reproché [à la soutenance], entre ce que les étudiants de P pensaient [et] ce que moi en tant qu'acteur étudiant de P je pouvais avoir comme idées arrêtées, et donc c'est ce recul-là qui [...] a posé problème » (E11.2, 1.23-26).

5. Lien entre les compétences développées relatives aux trois dimensions

Les compétences relatives à la *dimension scientifique* et les compétences relatives à la *dimension institutionnelle* sont liées et sont essentielles à la réussite de l'étudiant. Le passage au statut d'*apprenti-chercheur* est lié au passage à l'*autodirection*. Dans ce chapitre, on a pu mettre en exergue le lien entre le développement des compétences de l'étudiant qui ont trait à la *dimension institutionnelle* et le développement des compétences qui ont trait à la *dimension scientifique*.

Comme je l'ai schématisé par la figure 10, la *dimension relationnelle* est aussi liée aux deux autres dimensions. On peut remarquer que la rupture du contrat dans la *dimension relationnelle* n'est pas directe, c'est-à-dire que ce ne sont pas les difficultés d'acquisition des compétences relationnelles qui contribuent directement à la rupture du contrat. La rupture se réalise de manière indirecte : les difficultés d'acquisition des compétences relationnelles interfèrent dans l'acquisition des compétences institutionnelles et scientifiques. C'est cette altération qui conduit à la rupture, initiée par l'étudiant et/ou par son directeur. Par exemple, l'étudiant qui ne parvient pas à développer une *compétence de gestion de la dimension genrée* éprouvera des difficultés à solliciter son directeur. En d'autres termes, il aura des difficultés à développer une *compétence interactionnelle* (qui ont trait à la *dimension institutionnelle*), ce qui peut devenir *in fine* une cause de rupture, initiée par l'étudiant ou son directeur. Pour prendre un autre exemple, l'étudiant qui ne parvient pas à développer une *compétence de gestion de l'affect*, aura des difficultés à percevoir la critique scientifique (qui a trait à la *dimension scientifique*) de façon constructive, et risque de l'interpréter comme une atteinte personnelle, qui peut être là encore, à l'origine d'une rupture au sein du binôme.

La *dimension relationnelle* devient donc un élément central de la direction de mémoire puisqu'elle peut conduire indirectement à la rupture du contrat par l'altération du développement des compétences qui ont trait aux deux autres dimensions. Paradoxalement, le développement des compétences relationnelles est primordial, mais pas indispensable. En effet, l'étudiant peut compenser ses difficultés d'acquisition des compétences relationnelles par la maîtrise des autres compétences, *institutionnelles* et *scientifiques*.

De fait, l'étudiant qui est parvenu à acquérir des compétences scientifiques peut réussir même s'il n'est pas parvenu à développer certaines de ses compétences relationnelles. Par exemple, l'étudiant qui n'est pas parvenu à développer une *compétence de gestion de l'affect*

et qui a choisi de ne plus solliciter son directeur parce qu'il n'obtenait pas le *soutien psychologique* escompté peut réussir s'il a développé la *compétence d'autonomie*. La compétence d'autonomie va en effet lui permettre de poursuivre son travail, même si les rencontres individuelles sont absentes.

De la même manière, l'étudiant qui a acquis des compétences liées à la *dimension institutionnelle* peut réussir là encore même s'il n'a pas développé certaines des compétences relatives à la *dimension relationnelle*. Par exemple, l'étudiant qui n'est pas parvenu à développer une *compétence de gestion de la dimension générée*, qui se traduirait par exemple, là encore, par une absence de sollicitation de son directeur, peut toutefois réussir si l'absence de rencontres individuelles est compensée par la production d'écrits intermédiaires réguliers par exemple (ce qui renvoie au développement de la *compétence de productions autonomes*). Dans ce cas, les difficultés de gestion de la dimension générée ne deviendraient plus un obstacle à l'avancement des travaux de l'étudiant.

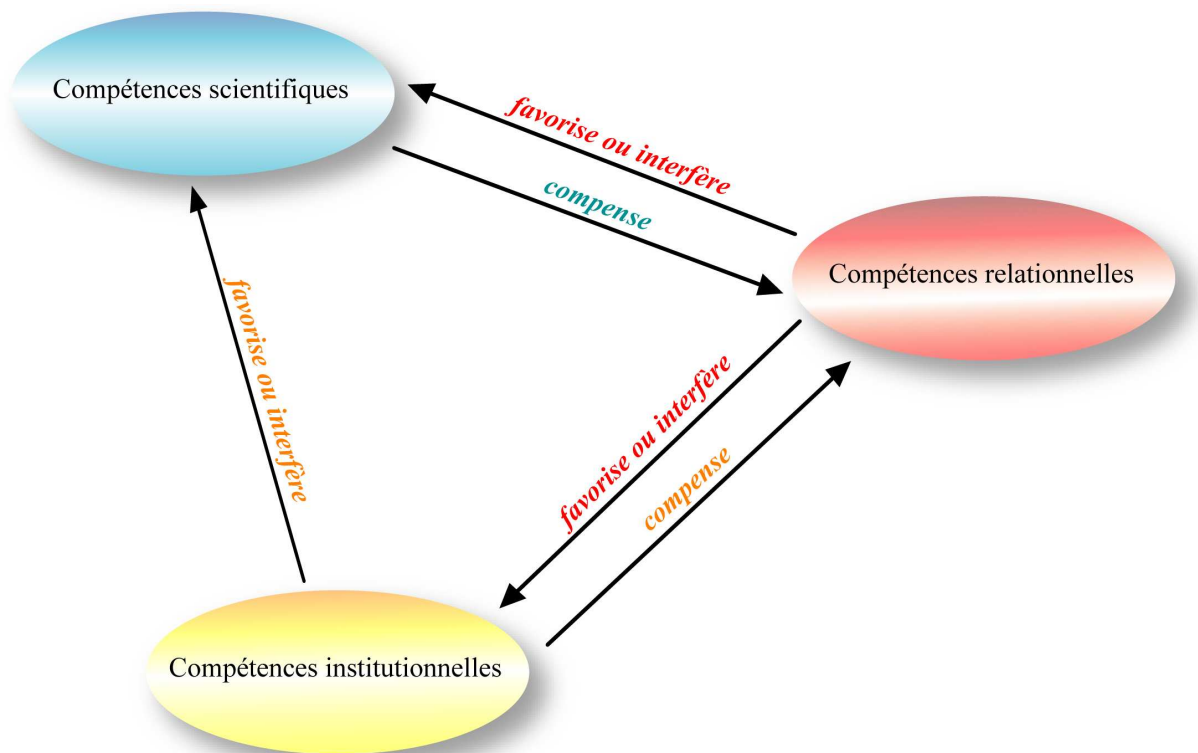


Figure 10. Les liens entre les trois dimensions

Résumé du Chapitre 11

J'ai pu relever les caractéristiques personnelles de l'étudiant les plus significatives de la réussite en Master :

- l'origine de la formation (FC/FI), la réussite est favorable aux étudiants en formation continue ;
- la dimension genrée au sein du binôme a un effet sur la réussite en Master au détriment des étudiantEs en FI qui sont sous la direction d'un directeur de mémoire de sexe masculin.

Je me suis intéressée également aux éléments moteurs de la formation à la recherche *par* la recherche. J'en ai identifié trois principaux :

- la compensation des manques ou ce que l'étudiant pouvait ressentir comme étant un manque dans sa direction ;
- l'auto-réflexion ;
- l'appropriation des clauses implicites

J'ai pu remarquer aussi que la posture de direction pouvait avoir un effet sur la réussite de l'étudiant. On a vu que la posture de *conduite* était favorable à la validation du mémoire des étudiants en formation initiale, mais pas au développement de leurs compétences. La posture d'*accompagnement-suivi* avait, quant à elle, plutôt un effet négatif à la fois sur leur validation du mémoire et sur le développement de leurs compétences.

Enfin, je me suis intéressée aux liens entre les trois dimensions *scientifique*, *institutionnelle* et *relationnelle*. On a pu observer que le développement des compétences relatives à la *dimension scientifique* était lié au développement des compétences relatives à la *dimension institutionnelle*. On a vu aussi que paradoxalement la *dimension relationnelle* pouvait interférer négativement sur les deux autres dimensions, mais que cette dimension n'était pas indispensable à la réussite de l'étudiant s'il parvenait à compenser ses difficultés de développement des compétences relatives à la *dimension relationnelle* par la maîtrise des compétences qui avait trait aux deux autres dimensions.

Retour sur les Hypothèses et Conclusion

CHAPITRE 12. RETOUR SUR LES HYPOTHESES ET CONCLUSION

Le dernier chapitre résume et conclut la présente recherche par un retour sur les hypothèses. La première partie de ce chapitre retrace mon cheminement réflexif jusqu'à la construction des hypothèses. Dans la deuxième partie, je rappellerai les principaux résultats obtenus en revenant sur les hypothèses initialement posées. Enfin, je proposerai dans une troisième partie des pistes de réflexions qui pourraient être envisagées comme prolongement à cette étude.

I. Cheminement réflexif

On a vu que les échecs et les abandons étaient nombreux en deuxième cycle alors que les étudiants étaient censés avoir acquis leur *métier d'étudiant*. Si des auteurs comme Le Bouëdec et Duru-Bellat se sont interrogés sur les variables de la réussite en deuxième cycle, on a pu constater que peu de recherches françaises avaient été menées dans ce domaine. J'ai donc commencé par m'intéresser à la structure formative proposée en Master.

J'ai pu remarquer que la direction de mémoire constituait l'une des caractéristiques de la structure formative du Master, et que celle-ci différait de la structure formative du premier cycle (Licence), devenant en cela une variable importante de la réussite en Master. Les évolutions dans la structure formative ont été catégorisées en trois dimensions :

- la *dimension scientifique* : on constate une évolution des stratégies d'apprentissage de l'étudiant. Il passe d'un apprentissage principalement mnésique à une formation à la recherche *par* la recherche ;

- la *dimension institutionnelle* : on observe une évolution de la part d'*autodirection*. L'étudiant passe d'une structure d'*hétérodirection* à une prise en charge de l'organisation de sa formation et de sa certification ;

- la *dimension relationnelle* : il s'agit d'une évolution de la relation pédagogique enseignant-enseigné. L'étudiant passe d'une relation pédagogique de type *groupale* à une nouvelle relation pédagogique *duale* de direction de mémoire.

Cette évolution dans la structure formative de la Licence au Master entraîne une évolution du *contrat pédagogique* dans la relation enseignant-enseigné vers un contrat que j'ai nommé

contrat d'accompagnement. J'ai choisi d'analyser ce contrat d'accompagnement autour de quatre grandes dimensions : les clauses explicites/implicites, le rôle /les attentes de chacun, les clauses négociables/non négociables et la rupture partielle/définitive du contrat.

Au vu de l'évolution de la structure formative en Master par rapport à celle de la Licence, et en m'appuyant sur les *rites de passage* de Van Genep et les *rites d'affiliation* de Coulon, j'ai envisagé l'entrée en Master comme un *passage* qui comprend trois phases : la phase de *déstabilisation*, la phase d'*adaptation* et la phase de *familiarisation*. La *familiarisation* implique que l'étudiant perçoive les attentes et le rôle de son directeur au niveau des trois dimensions, qu'il ait la capacité de découvrir les implicites de sa direction, les clauses négociables et non négociables, à compenser les éventuels manques de sa direction ou ce qu'il pourrait percevoir comme étant des manques, et à cerner les limites de sa direction.

J'ai donc posé l'hypothèse suivante : la réussite de l'étudiant passe par sa *familiarisation* à cette nouvelle relation pédagogique de direction de mémoire. L'objectif principal de ce travail de recherche visait à mettre en relief les liens entre la direction de mémoire et la réussite de l'étudiant en analysant la relation pédagogique de direction de mémoire en Master autour des trois dimensions que je postule.

Outre le recueil d'éléments liés à la *familiarisation* de l'étudiant, cette recherche a visé à comprendre, à analyser :

- la caractérisation de ce qui est nouveau dans la structure formative du Master *via* l'analyse des pratiques déclarées des directeurs de mémoire sur leur modélisation de la direction de mémoire ;
- la perception que les directeurs et les étudiants ont du *passage* en Master ;
- la formation *à* la recherche *par* la recherche telle qu'elle est proposée en Master.

Des entretiens semi-directifs ont été menés et analysés à l'aide d'un logiciel de traitement de données qualitatives. J'ai procédé à une comparaison intergroupe, une comparaison intragroupe, une comparaison intrabinôme et une comparaison interbinôme des discours.

II. Les principaux résultats obtenus

1. Le passage en Master : un passage à institutionnaliser

1.1. Rupture avec la conception du *passage* décrite par Coulon

La notion de *passage* telle que je l'ai posée au début de ce travail en continuité avec la pensée de Coulon m'a été utile pour comprendre la situation de l'étudiant de Master : le *métier d'étudiant* qu'il a pu développer en licence ne lui sert plus en Master. Au cours de cette recherche, j'ai pu observer que le *passage* en Master était différent du *passage* à l'université tel que l'envisage Coulon. L'utilisation du terme de *familiarisation* que j'ai utilisé traduit plus clairement la complexité du *passage* en Master que le terme d'*affiliation* choisi par Coulon. Contrairement à l'*affiliation* de Coulon qui renvoie à un état terminal, le terme de *familiarisation* met en évidence ce que j'ai pu relever dans mes données, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un processus qui dépasse l'obtention du diplôme de Master et que le processus de formation à la recherche *par* la recherche prend du temps. J'ai aussi été amenée à distinguer la réussite en Master, le développement des compétences et l'entrée en Doctorat, éléments que j'avais initialement regroupés.

La *familiarisation* implique que l'étudiant a compris ce processus, qu'il va en quelque sorte « souffrir » dans ce *passage* mais qu'il « accepte » cette « souffrance » parce qu'il sait le bénéfice qu'il va pouvoir en tirer, en l'occurrence la validation de son diplôme et le développement de ses compétences de chercheur. Le processus de *familiarisation* est une « souffrance » pour l'étudiant parce qu'il acquiert ses compétences par l'expérience de la recherche, ce qui signifie qu'il les acquiert par un apprentissage en spirale (« faire-défaire-refaire ») qui peut le placer dans une situation de déstabilisation permanente inconfortable et douloureuse. Dans les sociétés traditionnelles la souffrance est institutionnalisée *via* les rites et imposée à tous les initiés : elle est ainsi contrôlée. Dans nos sociétés, où les rites sont des « rites intimes » pour reprendre l'expression de Le Breton, l'individu a besoin de temps pour s'apercevoir qu'il change, qu'il évolue en tant qu'individu. La souffrance générée par les rites intimes n'est pas contrôlée et elle peut entraîner la mort, comme c'est le cas pour les *rites ordaliques* décrits par Le Breton. Le *passage* en Master ne se réalise pas sans souffrance et comme pour les rites intimes, c'est à l'étudiant d'apprendre seul à gérer ce *passage*, au risque de rester en marge (échec, abandon), car le *passage* n'est pas institutionnalisé comme il peut l'être dans les sociétés traditionnelles. On remarque d'ailleurs que l'un des problèmes de

l'étudiant en difficulté, c'est qu'il ne ressent pas la *déstabilisation* due à l'évolution dans la structure formative et qu'il tend à envisager le Master dans la continuité de la Licence. Or, pour pouvoir réaliser ce *passage*, il faut que l'étudiant s'aperçoive qu'il y a un changement, une évolution. De là découle une attitude ambiguë de la part de l'étudiant : il attend de l'aide mais l'aide que son directeur lui apporte ne lui convient pas car il ne la voit pas puisqu'il continue de se situer dans la vision d'aide hétérodirigée et structurée.

On a pu remarquer que les directeurs n'envisageaient pas tous le *passage* en Master de la même manière. Au niveau de la *dimension institutionnelle*, certains directeurs considèrent qu'il y a bien un *passage* à l'*autodirection* qui doit se faire. D'autres, qui adoptent une posture de *conduite*, ne conceptualisent pas ce *passage*. Concernant la *dimension scientifique*, on observe que l'ensemble des directeurs considère qu'il y a bien un *passage* au statut d'*apprenti-chercheur* mais dans la pratique, on a pu noter que les postures de *conduite* et d'*accompagnement-suivi* ne favorisaient pas toujours ce *passage*. Je reviendrai plus loin sur ces postures (cf. chapitre 12, II, 2).

1.2. Réflexion sur l'institutionnalisation du *passage* au Québec

Les changements dans la structure formative en deuxième cycle sont déstabilisateurs pour l'étudiant et source d'échecs. Les chercheurs québécois proposent alors d'institutionnaliser ce *passage*. Dans leurs travaux, ils proposent des solutions⁵⁰ pour favoriser la gestion de la nouvelle relation pédagogique de direction de mémoire qui constitue une variable importante de la réussite ou de l'échec à ce niveau universitaire.

Ils préconisent par exemple la création de guides⁵¹ qui explicitent le rôle de l'étudiant et du directeur de mémoire. Mais l'explicitation des rôles réciproques *via* des guides laisse penser qu'il suffit que les étudiants prennent connaissance des informations fournies dans ces guides pour les appliquer. Or, comme on a pu l'étudier, il y a une différence entre l'explicitation des attentes, leur compréhension par l'étudiant et leur appropriation par celui-ci. Ainsi, même si les clauses sont explicitées *via* des guides, cela ne garantit pas que l'étudiant les ait comprises et qu'il parvienne à se les approprier. Par ailleurs, prescrire le rôle et les responsabilités de

⁵⁰ Les solutions apportées par les chercheurs québécois que je cite dans cette partie sont issues de mes observations et de mes rencontres sur le terrain, au Québec. J'ai été accueilli pendant un mois par le laboratoire du CERES à l'université de Sherbrooke.

⁵¹ Par exemple le « guide étudiant des études supérieures recherche » ou encore le « guide d'information sur les pratiques, us et coutumes du monde de la recherche ».

chacun n'agit en rien sur le fait que la formation à la recherche *par* la recherche est un processus qui prend du temps et que ce temps, comme on l'a étudié, varie en fonction des étudiants. De plus, ces prescriptions laissent penser, d'une part, qu'il existe un modèle unique de direction qui favoriserait la réussite et, d'autre part, que tous les acteurs ont les mêmes objectifs. Or, on a pu voir que les postures des directions variaient. Les directeurs n'envisagent pas tous la direction de mémoire de la même manière. De même, les étudiants ne visent pas tous les mêmes objectifs, certains visaient la validation de leur mémoire à dix, d'autres visaient une mention, d'autres encore se situaient davantage dans une visée de professionnalisation au métier de chercheur. Enfin, ces guides visent à favoriser la réussite de l'étudiant, mais de quelle réussite s'agit-il ? De la validation du diplôme ou de la professionnalisation au métier de chercheur ? L'explicitation du rôle de chacun est certes nécessaire, car les clauses implicites du contrat ne sont pas toujours perçues par l'étudiant, mais elle n'est cependant pas suffisante pour qu'il se les approprie.

Ils préconisent également la mise en place de documents qui contractualisent, de manière formelle ou informelle, le rôle et les responsabilités de chacun au sein du binôme. La contractualisation à négocier au sein du binôme, telle qu'elle est envisagée, suppose que l'étudiant ait déjà développé des compétences relatives à la gestion de sa relation *duale*. Or, comme on a pu l'étudier, les étudiants en formation initiale ont tendance à considérer leur directeur comme une autorité difficilement discutable. Dans ce cas, le contrat fera-t-il vraiment l'objet d'une négociation ou s'agira-t-il plutôt d'une prescription du directeur validée par l'étudiant ? D'autant que la contractualisation suppose que l'étudiant possède les outils communicationnels de la négociation. Or, les étudiants en formation initiale ne possèdent pas encore toutes les « armes » de la négociation. Enfin, la contractualisation initiale suppose que l'étudiant ait une idée de ses attentes avant même qu'il n'ait expérimenté sa formation à la recherche *par* la recherche. Dans certains cas, la contractualisation « à la québécoise » ne diffère pas tellement de la charte des thèses française. Un tel document ne prévoit pas la possibilité d'inscrire les modalités de direction qui pourraient être discutées au sein du binôme, et peut être signé par les deux parties sans être discuté, voire même sans être lu. Dans ce cas, ce type de contractualisation a peu d'intérêt pédagogique.

On observe aussi la mise en place de modalités institutionnelles qui visent à élargir la direction de mémoire au-delà du binôme et qui s'orientent vers la recherche des bonnes pratiques de direction. Cependant, réfléchir en termes d'élargissement de la direction, c'est peut-être renoncer à réfléchir sur la relation *duale*. L'élargissement de la direction de mémoire

ne supprime pas les difficultés rencontrées au sein de la relation *duale* mais les déplace : il ne s'agit plus seulement de l'entente entre le directeur et son étudiant, mais aussi et surtout de l'entente entre le directeur et le co-directeur, le directeur et le mentor ou entre le directeur et les membres du comité d'encadrement. Certes, le directeur a un rôle à jouer dans la réussite de l'étudiant, mais l'étudiant a aussi un rôle important à jouer dans sa réussite.

Enfin, on peut citer aussi la mise en place d'ateliers ou de séminaires tels que ceux que les universités françaises proposent en Master. Les séminaires essaient de structurer de plus en plus la formation à la recherche *par* la recherche, mais ils soulèvent une question : peut-on anticiper les difficultés que l'étudiant va rencontrer dans sa formation à la recherche *par* la recherche ? La formation à la recherche *par* la recherche est un processus qui prend du temps et qui dépasse le diplôme du Master. Ainsi, est-ce utile de fournir des clés à l'étudiant s'il ne se trouve pas encore devant la porte, s'il ne s'y trouvera peut-être jamais ou s'il ne souhaitera peut-être pas l'ouvrir ?

En prenant appui sur les travaux de Clénet (2006), Coulon (1997) et Barbot (2006), je souhaiterais compléter cette « liste de solutions » en proposant ici des outils réflexifs qui pourraient favoriser le processus de *familiarisation* de l'étudiant par l'auto-réflexivité. Clénet (2006) propose par exemple des outils, tels que le journal de bord ou les récits d'expérience, pour contribuer au développement de l'auto-réflexivité de manière à « favoriser le questionnement de son expérience » pour encourager « l'analyse critique » *via* « l'exploration, l'explicitation et la prise de conscience » (Clénet, 2006, p.119). Je vais m'intéresser plus particulièrement ici au « journal de bord », en m'appuyant sur les « journaux d'affiliation », un outil utilisé par Coulon (1997) et les « journaux d'étonnement » utilisés par Barbot (2006).

Les « journaux d'affiliation » exploités par Coulon (1997) visaient à étudier le *passage* des étudiants à l'université. Les étudiants de première année étaient invités à écrire tous les jours durant les trois premiers mois de l'année universitaire dans ce « journal » « la façon dont ils appréhendaient le monde universitaire » (Coulon, 2005, p.28). Le but était de recueillir des informations sur le processus d'*affiliation* de l'étudiant à son *métier d'étudiant*. Bien que l'auteur n'en fasse pas mention, on peut se questionner sur l'effet de ces « journaux d'affiliation » sur le processus d'*affiliation* de l'étudiant : cet outil n'aurait-il pas aussi aidé à l'apprentissage de son *métier d'étudiant* en favorisant leur auto-réflexion par la mise en mot de leur expérience ?

L'outil utilisé par Barbot (2006), les « journaux d'étonnement », fonctionne sur le même principe que les « journaux d'affiliation » mais revêt un objectif différent. Le but n'est pas ici de collecter des données mais de développer l'auto-réflexivité de l'apprenant sur son expérience. Pour décrire brièvement le procédé utilisé, l'outil était destiné à des étudiants français stagiaires à l'étranger (futurs enseignants du français à l'étranger). Ils étaient invités à rédiger ce que l'auteure nomme un « journal d'étonnement » dans le but d'apprendre à mieux vivre la différence culturelle entre leur pays d'origine, la France, et le pays d'accueil, le Royaume-Uni. La consigne était de « noter tous les étonnements positifs heureux, mais aussi négatifs, d'en chercher la cause et de la noter » (Barbot, 2006, p.184). Premièrement, cet outil possède un objectif psychologique « destiné à aider les stagiaires placés dans une école anglaise à noter leurs coups de cœur et leurs rejets, à chercher à les analyser : cet outil devait faciliter la prise de conscience du processus que les stagiaires vivaient » (Barbot, 2006, p.184). Deuxièmement, cet outil est un « déclencheur d'interactions » selon les termes de l'auteure, dans le sens où Barbot proposait une synthèse des « journaux d'étonnement », ouverte à la discussion. Les journaux d'étonnement possèdent donc à la fois une dimension individuelle, la mise en mots par l'écriture permettant une auto-réflexivité du stagiaire, et une dimension collective, qui favorise l'auto-réflexivité par l'interaction entre pairs.

En s'appuyant sur les « journaux d'affiliation » et les « journaux d'étonnement », on pourrait envisager que le directeur de mémoire propose à l'étudiant de tenir un « journal de bord » de manière à favoriser par la mise en mots et la prise de distance, l'auto-réflexivité du masterant et par le fait sa *familiarisation*. Ce journal de bord pourrait également faire l'objet d'une discussion lors des séminaires de recherche.

Cette recherche a montré que le processus d'interaction entre le directeur et l'étudiant est fondamental. On a pu l'étudier notamment à travers les modalités de constitution du binôme, son fonctionnement, ou encore *via* la gestion par le binôme de la dimension affective qui s'intensifie dans cette relation *duale* et sociale. Les outils proposés par les chercheurs québécois, tout comme le « journal de bord » que je propose, sont donc nécessaires mais pas suffisants. Il ne suffit pas de fournir des outils au directeur pour qu'il parvienne à les utiliser et pour qu'il puisse aider l'étudiant dans l'appropriation de ces outils. Pour cela, il est nécessaire que la pratique de direction de mémoire fasse l'objet d'une professionnalisation.

2. La direction de mémoire : une pratique à professionnaliser

2.1. Une pédagogie de la direction de mémoire spécifique ?

Comme on a vu dans le chapitre 4 (cf. chapitre 4, I) Prégent (2001) envisage la direction de mémoire comme relevant d'une pratique pédagogique. Or, on a pu observer que la posture de *conduite* et la posture d'*accompagnement-suivi* n'étaient pas cohérentes avec la structure formative du Master, parce que soit le directeur se situe trop dans l'« imposition » (posture de *conduite*) soit il se situe trop dans le « laisser-faire » (posture d'*accompagnement-suivi*). Ainsi, la posture de *conduite* et la posture d'*accompagnement-suivi* ne semblent pas aussi facilitatrices que la posture d'*accompagnement-conseil* pour aider l'étudiant à se former.

Les directeurs qui se positionnent dans une posture de *conduite* se situent dans la continuité de l'hétérodirection de la structure formative de la licence. L'accent est mis sur l'obtention du diplôme au détriment du développement des compétences de l'étudiant. Il s'agit d'un décalage que l'on retrouve dans la littérature qui porte sur l'autoformation⁵².

D'un autre côté, la posture d'*accompagnement-suivi* pose également problème car le directeur adopte une posture de « laisser-faire » au détriment, surtout pour ceux en formation initiale, du développement des compétences des étudiants. Les étudiants ne parviennent pas à s'approprier cette liberté qui leur demande des compétences d'autodirection. Certains étudiants perçoivent alors leur liberté comme une absence de limite « je fais ce que je veux », alors qu'à d'autres la liberté fait peur car ils n'arrivent pas à en percevoir les limites implicites. Comme le souligne Jézégou (2002) « notre environnement éducatif peut nous ouvrir beaucoup de libertés de choix dans la formation, sans pour autant que nous soyons capables de les saisir » (Jézégou, 2002, p.49). Pour pouvoir s'approprier cette liberté, dans un premier temps, il faut donc que l'étudiant se sente capable de se l'approprier et que l'étudiant sache comment appréhender cette liberté qui lui est imposée, qu'il ait les capacités de la gérer. « nous pouvons également nous sentir capables de prendre le contrôle de notre formation sans pour autant exercer ce contrôle dans les faits » (Jézégou, 2002, p.49). Dans un deuxième temps, il faut qu'il choisisse d'« exercer réellement ce contrôle » (Tremblay, 2002, p.49). Cette idée de choix renvoie à la notion de décision de Holec. En effet, comme l'indique Jézégou, la formation à la recherche *par* la recherche telle qu'elle est proposée en Master peut

⁵² Par exemple, la posture du formateur en Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) relève en principe de l'accompagnement mais dans les faits certains formateurs adoptent une posture de *conduite* qui ne permet pas au stagiaire de développer son l'autonomie.

aussi permettre à l'étudiant de prendre la décision de ne pas poursuivre au niveau supérieur, qui pourrait se traduire par « j'ai vu que je savais le faire, mais je ne veux pas le faire ».

J'ai initialement envisagé les postures d'*accompagnement-conseil* et d'*accompagnement-suivi* comme relevant de l'accompagnement suivant les caractéristiques qu'en donne Paul (2004). On a pu cependant constater qu'il y avait une distinction à faire entre ces deux postures. Je vais m'appuyer ici sur les travaux de Gremmo (2008) qui a travaillé sur le rôle du conseiller et sur les travaux de Tremblay (2002) relatifs à l'autoformation pour étudier cette distinction. Comme on vient de le voir, l'*accompagnement-suivi* tendait à placer l'étudiant dans une situation d'autodidaxie qui se révélerait peu propice aux développements de ses compétences. Gremmo (2008) distingue la « non-décisionnalité » et la « non-directivité ». Comme la posture d'*accompagnement-suivi*, l'*accompagnement-conseil* se situe dans la « non-décisionnalité », c'est-à-dire que le directeur ne prend pas les décisions à la place de l'étudiant, c'est ce qui différencie ces deux postures de la posture de *conduite*. Mais, à la différence de la posture d'*accompagnement-suivi*, l'*accompagnement-conseil* ne se situe pas dans la « non-directivité ». Ainsi, on a vu que les directeurs qui se situaient dans une posture d'*accompagnement-conseil* tendaient à organiser des rencontres régulières avec leurs étudiants, ce qui renvoie à la notion de « passage obligé » utilisée par Gremmo (2008) : le directeur « oblige » en quelque sorte, implicitement ou explicitement, l'étudiant à des rencontres régulières, dans une certaine directivité. Mais lors de ces interactions « provoquées », le directeur ne prend pas de décisions à la place de l'étudiant. Il le laisse faire ses choix et lui en laisse la responsabilité (« non-décisionnalité »). Comme le conseiller dans l'entretien-conseil, le directeur qui adopte la posture d'*accompagnement-conseil* « aide l'apprenant à développer son autonomie tout en lui permettant de la mettre en œuvre, tout comme il lui permet de mettre en œuvre sa capacité d'autonomie tout en l'aidant à la développer » (Gremmo, 2008, p.2). Il aide l'étudiant à prendre ses décisions, il offre « une aide à la décision, en aval et en amont de l'expérience de l'apprenant » (Gremmo, 2008, p.2). Gremmo (2007) envisage le conseil comme une « relation de médiation⁵³ éducative » et caractérise « la médiation de conseil » de la manière suivante : « elle est (1) non-décisionnelle, (2) en réaction, négociante et adaptative, (3) non-programmable et non-programmée, (4) focalisée sur le processus plus que sur les contenus, et (5) basée sur une

⁵³ L'auteure s'appuie sur la définition que donne Bélisle (2003) de la « médiation » : « l'ensemble des processus par lesquels une personne (ou un groupe de personnes) s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour lui en faciliter l'apprentissage ».

expertise relevant de cadres conceptuels organisés » (Gremmo, 2008, p.2). On retrouve ces cinq éléments dans la posture d'*accompagnement-conseil*. L'auteure ajoute que la relation de médiation éducative est « personnalisante et personnalisée », c'est-à-dire que l'interaction permet à l'apprenant de « construire sa personnalité d'apprenant », et au conseiller « de personnaliser son expertise » pour s'adapter au mieux à l'apprenant. Là encore, l'adaptation à l'étudiant est un élément que mes données ont pu mettre en relief.

2.2. Une formation qui relève de l'autodidaxie

Comme on vient de le voir, le rôle du directeur est fondamental. Or on a vu que la direction de mémoire ne faisait encore l'objet d'aucune formation « *je crois que c'est un vrai problème je crois que nous autres les universitaires on ne sait pas bien faire ça [diriger des mémoires] [...] parce qu'on n'apprend pas* » (D16.2, 1.116-119). Il s'agit d'un impensé, il n'y a pas de consensus au sein des laboratoires, les enseignant-chercheurs n'en parlent pas ou peu. L'apprentissage s'effectue alors « sur le tas » et en prenant appui sur sa propre expérience en tant qu'étudiant. On observe que les directeurs de mémoire tendent d'ailleurs à reproduire la manière dont ils ont été dirigés en tant qu'étudiant, en prenant appui sur des éléments de leur propre direction qu'ils ont pu apprécier, ou à l'inverse en refusant de reproduire ce qu'ils ont vécu en tant qu'étudiant car ils estiment avoir été mal dirigés ::

« je me réfère de manière très très permanente à ce que j'ai pu vivre moi [en tant qu'étudiant], j'incarne mon accompagnement » (D18, 1.53-54).

« j'ai reçu une direction à la fois ferme et toujours bienveillante et toujours dialoguée [...] et je m'efforce si vous voulez de mettre mes pas dans les siens » (D21, 1.257-261).

« je pense que je n'ai pas forcément la même façon de diriger les étudiants [...] parce que le travail du directeur est d'encadrer et de soutenir les étudiants moi je ne l'ai pas toujours été comme je l'aurais souhaité en thèse » (D23, 1. 106-109).

D'ailleurs, dans le cas où le directeur dit avoir été mal dirigé en tant qu'étudiant, on peut s'interroger sur cette perception de la qualité de leur direction : ont-ils été mal dirigés ou cette perception négative relève-t-elle des hiatus que j'ai pu mettre en exergue dans mes données au sein du binôme ? On peut se demander également si leur expérience, aussi réfléchie qu'elle soit, est suffisante pour leur permettre de traiter l'hétérogénéité du public étudiant : une hétérogénéité qui se manifeste à la fois en termes de parcours universitaire antérieur et aussi en termes d'orientation professionnelle, car tous les étudiants ne veulent pas poursuivre en doctorat et/ou devenir chercheur.

Certes, la pratique d'enseignement ne fait pas non plus l'objet de formation mais les enseignants-chercheurs ont côtoyé plusieurs enseignants dans leur parcours universitaire, on

peut supposer alors qu'ils peuvent s'appuyer dans leur pratique sur plusieurs modélisations de l'enseignement. En revanche, pour la direction de mémoire, les enseignants-chercheurs n'ont eu généralement qu'un, voire deux, directeur(s) de recherche dans leur parcours universitaire. Ils construisent donc leur modélisation de la direction sur une ou deux expériences seulement de la direction de mémoire.

Cette recherche a été une sorte de mise en abîme de ma propre relation pédagogique avec ma directrice de thèse. Les données recueillies et les questionnements que j'ai pu soulever dans cette étude m'ont amenée aussi à réfléchir au fonctionnement de mon propre binôme. J'ai aussi eu l'occasion durant mes années doctorales de co-diriger des mémoires de M1. J'ai donc expérimenté la direction de mémoire à la fois en tant qu'étudiante, mais également en tant que co-directrice de mémoire. Ces expériences m'ont permis de poser différemment mon regard sur le discours des directeurs et sur celui des étudiants. Mes analyses se sont alors nourries de ma pratique de direction, et réciproquement, ma pratique s'est aussi nourrie de mes analyses, en m'amenant à m'interroger sur la manière dont je dirigeais mes étudiants. J'ai pu remarquer que la réflexion sur mon expérience de direction de mémoire a été bénéfique dans ma pratique. On vient de voir que la pratique de direction de mémoire est fondamentale or elle ne fait l'objet d'aucune formation. On pourrait alors envisager de professionnaliser cette pratique en s'appuyant sur des éléments relatifs à la posture d'*accompagnement-conseil*.

3. L'ambiguïté du diplôme de Master : entre formation à la recherche et formation *par* la recherche

J'ai analysé initialement la formation *à* la recherche *par* la recherche comme de l'autoformation, et effectivement on a pu remarquer que l'étudiant devait développer les cinq compétences décrites par Tremblay (2003, p.162) comme des compétences relevant de l'autoformation :

- apprendre à apprendre (se connaître en apprentissage) : on a vu que l'étudiant devait développer sa compétence organisationnelle et son autonomie ;
- apprendre en action (réfléchir dans et sur l'action) : l'auto-réflexivité a été envisagée comme un élément moteur de la *familiarisation* ;
- apprendre en création (tolérer l'incertitude) : on a étudié que l'étudiant devait prendre en charge sa formation et notamment apprendre à gérer la liberté de choix imposée par la structure formative du Master ;

- apprendre en mouvance (s'ajuster aux événements) : on a vu que l'étudiant devait développer des compétences d'ajustage, de manière à faire correspondre son mémoire aux exigences de son directeur et aux exigences de l'institution validante ;
- apprendre en interaction (profiter d'un réseau de ressources) : on a étudié l'importance des pairs dans la formation de l'étudiant, qui interviennent comme des personnes-ressources.

De là découlent plusieurs ambiguïtés liées au diplôme du Master. Une ambiguïté forte concerne le diplôme du Master en lui-même. Il s'agit d'un diplôme complexe car c'est un diplôme à la fois certificatif et professionnalisant, tout en n'étant pas une véritable professionnalisation puisque la professionnalisation au métier de chercheur n'est validée que par l'obtention de la thèse.

La deuxième ambiguïté porte sur la « formation à la recherche *par* la recherche » telle qu'elle est proposée en Master. On a pu découvrir qu'il y avait parfois une dissociation de cette expression. Initialement, je n'envisageais que les deux dimensions de la formation à la recherche par la recherche, j'en perçois maintenant une troisième :

- il y a d'une part, « la formation à la recherche *par* la recherche », c'est-à-dire la formation à la recherche par l'expérience de la recherche, où l'individu se forme à la recherche en faisant de la recherche encadrée par des chercheurs expérimentés ;
- il y a la « formation à la recherche » : dans ce cas la validation du diplôme n'atteste pas nécessairement des compétences de chercheur réellement acquises par l'étudiant ;
- il y a d'autre part, la « formation *par* la recherche » qui ne conduit pas nécessairement à une professionnalisation au métier de chercheur.

La « formation *par* la recherche » renvoie à la troisième ambiguïté du diplôme de Master : il est plus large que la formation de chercheurs. Les Masters professionnels par exemple forment par des procédures relevant de la recherche, sans professionnaliser au métier de chercheur, en permettant aux étudiants d'acquérir des modalités de réflexion fondées sur la recherche, telles que la distanciation ou l'analyse critique⁵⁴. Dans le cas du Master recherche, parfois c'est le masterant qui transforme la formation à la recherche *par* la recherche, en formation *par* la recherche, en ne souhaitant pas poursuivre en Doctorat. L'expression *par* la recherche est également ambiguë parce que la formation par l'expérience de la recherche prend du temps, l'auto-réflexivité prend du temps et certains étudiants ont besoin de dépasser le temps institutionnel d'un an pour réaliser un Master 2 qui corresponde aux attentes

⁵⁴ qui peut servir par exemple à former des praticiens réflexifs.

institutionnelles. Ils le font donc sur deux années. Or, cette année supplémentaire est considérée par l'institution comme une « seconde chance » et non comme une maturation intellectuelle nécessaire au développement des compétences.

III. Pistes de recherche envisageables

1. Poursuite de l'étude au niveau du diplôme du Doctorat

On pourrait envisager de poursuivre ce travail au niveau du diplôme du Doctorat. On a vu que certains étudiants validaient leur diplôme de Master en ayant développé une partie seulement des compétences de chercheur. Il serait intéressant d'étudier la poursuite du processus de *familiarisation* de ces étudiants au niveau du doctorat : Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent à ce niveau universitaire ? Sont-ils plus enclins à l'abandon de leur doctorat que les étudiants qui ont validé leur Master en ayant développé les compétences attendues ?

Ensuite, on a pu observer qu'au niveau du Master la dimension genrée prenait une place spécifique au sein du binôme. Il serait intéressant de voir si la dimension genrée influe sur la réussite de l'étudiant ou si cette différenciation est propre à mon groupe d'étude. On pourrait étudier aussi les effets de la dimension genrée au niveau du doctorat, sachant qu'il s'agit d'une durée plus longue et d'un travail de recherche plus conséquent. La dimension genrée constitue-t-elle une variable de la réussite en Doctorat ? Le Doctorant parvient-il mieux à gérer cette dimension genrée du fait de son expérience de la relation *duale* en Master ? Une enquête quantitative pourrait être menée sur les variables de la réussite en Master en fonction des caractéristiques personnelles des directeurs et des étudiants.

Cette recherche a pu mettre en exergue une distinction en termes de réussite et de développement des compétences entre les étudiants en formation initiale et ceux en formation continue. Là encore on peut se demander si cette différenciation en termes d'origine de formation est représentative des masterants ou s'il s'agit d'une spécificité de mon groupe d'étude. On pourrait envisager de s'intéresser à l'origine de la formation au niveau du Doctorat. La distinction entre les étudiants en FI et les étudiants en FC se retrouve-elle en

Doctorat ? L'origine de la formation constitue-t-elle aussi une variable de la réussite en Doctorat ?

On a vu que les procédures de compensation « négatives » et la *compensation académique* avaient un effet négatif sur le développement des compétences de l'étudiant mais qu'elles pouvaient toutefois lui permettre de valider son mémoire. On peut s'interroger sur l'effet de ces procédures de compensation en Doctorat : peut-on valider son Doctorat en compensant ses manques négativement ou de manière principalement académique ? L'étudiant peut-il valider le Doctorat sans avoir réellement développé les compétences de chercheur ?

Je me suis intéressée au Master 2, mais on pourrait imaginer de mener une étude longitudinale sur plusieurs années, qui dépasserait le diplôme du Master, afin d'étudier le processus de formation à la recherche *par* la recherche.

Enfin, on peut s'interroger sur les postures de direction en Doctorat : la posture de *conduite* est-elle utilisée par les directeurs de thèse ? Trouve-t-on davantage les postures d'*accompagnement-conseil* ou d'*accompagnement-suivi* ? Quels sont les effets de ces postures sur la réussite de l'étudiant et sur le développement de ses compétences ? Quelles sont les postures attendues par les étudiants à ce niveau universitaire ? Sont-elles les mêmes que celles attendues par les masterants ?

2. Comparaison interdisciplinaire

Je me suis centrée dans cette recherche sur trois disciplines (Sciences de l'éducation, Sociologie et Psychologie) pour leur proximité méthodologique qui inclut un travail de terrain dans la formation à la recherche *par* la recherche. Néanmoins, mon groupe d'étude ne m'a pas permis de mettre en exergue une différence interdisciplinaire parce que mon groupe d'étude, et notamment la part des directeurs de mémoire et des étudiants en Psychologie, était trop restreint. On peut s'interroger sur la représentativité de mes résultats : sont-ils représentatifs de l'ensemble des disciplines en sciences humaines et sociales ? On pourrait alors faire le choix de réaliser une recherche centrée sur une comparaison interdisciplinaire, de manière à étudier les éléments communs et les différences de perception de la direction de mémoire et du *contrat d'accompagnement* en fonction des disciplines.

Il serait aussi envisageable d'effectuer une comparaison entre des disciplines de sciences humaines et des disciplines de sciences exactes afin de déterminer les différences quant au déroulement de la direction de mémoire, la perception des acteurs de leur direction de mémoire et du contrat qui en découle. Il serait intéressant de comparer les postures de direction et les nouvelles compétences à acquérir par l'étudiant. Peut-on parler d'une évolution dans la structure formative de la Licence au Master dans les disciplines de sciences exactes ? Si oui, de quelle nature serait cette évolution ? En quoi les différences avec le fonctionnement des sciences humaines (financement, intégration de l'étudiant dans une équipe de recherche) peuvent-elles favoriser (ou non) la *familiarisation* de l'étudiant ?

3. L'apprentissage de la direction de mémoire pour les enseignants-chercheurs

On a vu que l'apprentissage de la direction de mémoire se réalisait en autodidaxie. On pourrait étudier plus précisément les facteurs qui influent sur cet apprentissage autodidactique. D'une part, on pourrait s'intéresser aux effets des expériences du directeur de mémoire que je nommerais « expériences verticales », *via* le concept de « carrière » développé par Goffman et repris par Hess qui l'applique au contexte scolaire :

c'est ainsi que dans la « carrière »- la trajectoire objective, mais aussi subjective –d'un enseignant, le passage de la condition d'élève, puis d'étudiant, puis à un certain nombre d'activités avant la prise en charge d'une classe, la circulation dans le système ensuite vont constituer des éléments qui permettront de comprendre comment se structure le rapport de l'enseignant aux élèves. (Hess, 1994, p.75)

Une étude pourrait porter par exemple sur les effets de la direction de mémoire telle que le directeur a pu la vivre en tant qu'étudiant sur sa pratique actuelle de direction. Dans cette recherche, je me suis intéressée à la manière dont le directeur avait pu vivre sa direction de mémoire en tant qu'étudiant, mais de manière trop superficielle : il serait intéressant d'approfondir cet élément. Une autre étude pourrait cibler les effets de l'expérience professionnelle antérieure du directeur de mémoire sur sa pratique de direction actuelle.

D'autre part, on pourrait s'intéresser à l'effet des expériences que je qualifierais d'« expériences horizontales » du directeur de mémoire *via* le concept de « transversalité » :

[La transversalité] c'est l'ensemble des appartenances d'un individu, l'ensemble des institutions qui le traversent et qui le constituent. (Hess, 1994, p.76)

Que se soit au niveau affectif, idéologique, organisationnel, chacun est déterminé dans l'ici et maintenant de la relation pédagogique par ses appartenances externes, par sa transversalité. (Hess, 1994, p.76)

La recherche porterait par exemple sur l'effet des activités professionnelles du directeur de mémoire en dehors de l'université sur sa pratique de direction, ou encore l'effet de son statut (PU, MCF) sur cette pratique. Le statut constituait l'un de mes critères d'analyse et je n'ai pas

observé de différences dans la pratique de direction en fonction du statut du directeur : s'agit-il d'une spécificité de mon groupe d'étude ? Les questions posées aux directeurs ne m'ont peut-être pas permis d'obtenir des informations qui auraient pu mettre en évidence une telle différenciation. Cette recherche pourrait s'étendre à la pratique de l'enseignement qui, de la même manière que la direction de mémoire, ne fait l'objet d'aucune formation.

Enfin, on pourrait s'interroger sur la manière dont les technologies de l'information et de la communication (TIC) interviennent dans la formation. Dans mes données on voit que l'usage des TIC dans la direction de mémoire vise uniquement à compenser la difficulté pour le directeur et l'étudiant à se rencontrer en présentiel. Aucun directeur ne semble utiliser les TIC comme une modalité pédagogique. On pourrait s'interroger sur l'usage des TIC par les enseignants-chercheurs dans la situation de direction de mémoire, pour chercher à préciser s'ils utilisent les TIC dans leur pratique et quels usages ils en font.

Je conclurai cette recherche en reprenant le titre de ce travail doctoral « l'accompagnement en contexte de formation universitaire : étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master ». Initialement, j'envisageais de rechercher des « responsabilités » dans la réussite ou l'échec de l'étudiant. Cette recherche a en fait montré que les « responsabilités » étaient pour le moins partagées. Les données recueillies mettent en évidence qu'il n'y pas de relation entre un « bon » directeur et la réussite « totale » de l'étudiant. Un étudiant peut échouer même s'il est dirigé par un « bon » directeur. De la même manière, un étudiant peut réussir même s'il juge sa direction « lacunaire ». La manière dont l'étudiant se représente, et comprend la structure formative de la direction joue un rôle important dans sa réussite ou son échec. D'autres éléments de cette recherche montrent qu'une analyse en termes de « responsabilités » est trop limitative. D'une part, j'ai pu mettre en évidence qu'il y avait une dimension intersubjective et temporelle irréductible dans le processus de formation mis en place dans le Master. L'interaction au sein du binôme directeur-étudiant est essentielle. D'autre part, j'ai montré que le rôle de directeur relève d'une fonction pédagogique professionnelle. Or, il n'y a pas de formation institutionnelle à la direction de mémoire, ni de consensus au sein des laboratoires. L'apprentissage de la fonction de direction relève de l'autodidaxie, sa pratique est fortement idiosyncratique. Une professionnalisation à la direction de mémoire paraît donc fondamentale. La pratique de direction doit faire l'objet d'une professionnalisation parce que, comme ma recherche le montre de manière claire, il s'agit d'une activité pédagogique au moins aussi importante que l'activité d'enseignement « classique » pour la réussite des diplômés qui concernent la formation à la recherche. On parle du métier d'enseignant, du métier de chercheur, pourrait-on aller jusqu'à parler d'un *métier* de directeur de mémoire ?

BIBLIOGRAPHIE

ALBERO, B. (Ed.). (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Lavoisier.

ANNE, A. (2003). Des bonnes pratiques en éducation. *CRAP Cahiers pédagogiques*.

Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation. (2000). La direction de mémoire. *Bulletin de l'AECSE*, n°22.

AUGUET, G. (1998). Tout est-il négociable ? *Cahiers pédagogiques*, n°364, pp.34-36.

AVISON, D., & PRIES-HEJE, J. (Pref.). (2005). In D. AVISON & J. PRIES-HEJE (Eds.), *Research in information systems: A handbook for research supervisors and their students* (pp.IX-XII). Burlington: Elsevier Butterworth-Heinemann.

AVISON, D., & PRIES-HEJE, J. (Eds.). (2005). *Research in information systems: A handbook for research supervisors and their students*. Burlington: Elsevier Butterworth-Heinemann.

BATTERSBY, D., & BATTERSBY, K. (1980). In the eye of the beholder : results of a New Zealand survey of education students'view on postgraduate research supervision. In A-H. Miller (Ed.), *Freedmon and control in higher education* (pp.88-101). Sydney : Higher Education Research and Development Society of Australasia.

BARBOT, M-J. (2006). L'accompagnement de l'expérience interculturelle: construire la rencontre? In H. BEZILLE & B. COURTOIS (Eds.), *Penser la relation experience-formation* (pp. 171-187). Lyon : Chronique Sociale.

BEATTIE, J-F. (1995). Evaluation dans l'enseignement supérieur. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 7 (3), pp. 307-324.

BELLENGER, L. (2004). *La négociation* [1984]. Paris : Presses Universitaires de France.

BEZILLE, H., & COURTOIS, B. (Eds.). (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique Sociale.

BONTE, P., & IZARD, M. (Eds.). (2007). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

BOURDAGES, L. (2001). *La persistance aux études supérieures : le cas du doctorat*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec

BOURDONCLE, R., & MESNIER, P-M. (2000). La direction de mémoires et de thèses : diriger, superviser ou suivre ? *Bulletin de l'AECSE*, 22, pp. 20-22.

BOWEN, G., & RUDENSTINE, N. (1992). *In pursuit of the PhD*. Princeton : University Press.

BROWN, G., & ATKINS, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. London : Methuen.

BURGUIERE, E., CHAMBON, A., CHAUVEAU, G., DEROUET, J-L., DEROUET-BESSON, M-C., GAUTHERIN, J., PROUX, M., & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1987). *Contrat et éducation, la pédagogie du contrat le contrat en éducation*. Paris : L'Harmattan.

CAILLE, A. (1991b). Nature du don archaïque. *La revue de Mauss*, 12, pp.51-79.

CARRE, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

CLENET, C. (2006). L'accompagnement de l'autoformation expérientielle. In H. BEZILLE & B. COURTOIS (Eds.), *Penser la relation expérience-formation* (pp. 113-127). Lyon : Chronique Sociale.

COULTHARD, M. (1977). *An introduction to Discourse Analysis*. London : Longman.

COURTOIS, B. (2006). La transformation de l'expérience: sens, savoirs, identités. In H. BEZILLE & B. COURTOIS (Eds.), *Penser la relation expérience-formation* (pp.89-101). Lyon : Chronique Sociale.

CONNELL, R-W. (1985). How to supervise a PhD. *Vestes*, 2, pp. 38-41.

CONRAD, L. (1994). Gender and postgraduate supervision. In O. ZUBER-SKERRITT & Y. RYAN (Eds.), *Quality in postgraduate education* (pp. 51-58). London : Kogan Page.

COULON, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire* [1997]. Paris : Economica.

DELAMONT, S., ATKINSON, P., & PARRY, O. (1997). *Supervising the PhD: A guide to success*. Buckingham: Open university press.

DELAMONT, S., PARRY, O., & ATKINSON, P. (1998). Creating a délicate balance : the doctoral supervisor's dilemmas. *Teaching in Higher Education*, vol.3, 2, pp. 157-172.

DONNAY, J., & ROMAINVILLE, M. (1993). Naviguer dans l'enseignement supérieur : croisière ou galère ? *Le ligueur*, 32, pp. 9-10.

DURU-BELLAT, M. (1989). Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18, 1, pp. 59-70.

FELLOUS, M. (2001). *A la recherche de nouveaux rites : Rites de passage et modernité avancée*. Paris : L'Harmattan.

FILLOUX, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod.

FRENAY, M., NOËL, B., PARMENTIER, P., & ROMAINVILLE, M. (1998). *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

FUSTIER, P. (2000). *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod.

GENDREAU, J. (1999). *L'adolescence et ses « rites » de passage*. Rennes : Presses Universitaires de Renne.

GERMAIN, M., & GREMILLET, M. (2000). *La guidance de mémoire : comment diriger et élaborer un mémoire universitaire*. Paris : L'Harmattan.

GOFFMAN, E. (1968). *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Les éditions de minuit.

GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les éditions de minuit.

GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de minuit.

GOGUEL D'ALLONDANS, T. (2002). *Rites de passage, rites d'initiation : Lecture de Van Gennep*. Canal : Les Presses de l'université Laval.

GRANT, B., & GRAHAM, A. (1994). Guidelines for discussion: A tool for managing postgraduate supervision. In O. ZUBER-SKERRITT & Y. RYAN (Eds.), *Quality in postgraduate education* (pp. 165-177). London : Kogan Page.

GREMMO, M-J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre. In B. ALBERO (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 153-166). Paris : Lavoisier.

GREMMO, M-J. (2007). La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle: de la galaxie au paradigme. In E. PRAIRAT (Ed.), *La médiation : Problématiques, figures, usages* (pp.65-77). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

GREMMO, M-J. Accompagnement et tutorat en ligne. Actes de La Journée d'Etudes « Accompagnement et Tutorat en ligne », 24 octobre 2009, Lille 3, à paraître dans la revue *UL3-CEGES*.

HEINRICH, K-T. (1991). Loving partnership, dealing with sexual attraction and power in doctoral advisement relationship. *Journal of Higher Education*, vol.62, 5, pp. 514-538.

HEISS, A-M. (1970). *Challenges to graduate schools*. San Francisco : Jossey-Bass Inc.

HERZLICH, C. (2002). *Réussir sa thèse en sciences sociales*. Paris : Nathan Université.

HESS, R. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Armand Colin Editeur.

HESS, R. (2003). *Produire son œuvre*. Paris : Téraèdre.

HOLDAWAY, K-T. (1994). Organization and administration of graduate studies in canadian universities. *The Canadian Journal of Higer Education*, vol.42, 1, pp. 1-29.

HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.

JEZEGOU, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education permanente*, n°152, pp.43-53.

JUTRAS, F., LOUIS, R., & NTEBUTSE, J-G. (2007). *Encadrement des études et compétences à développer au cours de la formation aux 2^e et 3^e cycles de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke*. Université de Sherbrooke: Faculté d'éducation.

KEMP, I., & SEAGRAVES, L. (1995). Transferable skills : can higher education deliver ? *Studies in Higher Education*, 20, 3, pp. 315-328.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin Editeur.

KNOWLES, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.

LANGEVIN, L., & BRUNEAU, M. (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

LE BOUËDEC, G., & DE LA GARANDERIE, A. (Eds.). (1993). *Les études doctorales en sciences de l'éducation : Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et de thèses*. Paris : L'Harmattan.

LE BOUËDEC, G. (2001a). Une posture éducative fondée sur une éthique. *Cahiers pédagogiques*, n°393, pp.18-20.

LE BOUËDEC, G. (2001b). Une posture spécifique : Vers une définition opératoire. In G. LE BOUËDEC, A. DU CREST, L. PASQUIER, & R. STAHL, *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?* (pp. 129-181). Paris : L'Harmattan.

LE BOUËDEC, G., DU CREST, A., PASQUIER, L., & STAHL, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.

LE BOUËDEC, G. (2003). Les postures d'encadrement des mémoires et des thèses. In G. LE BOUËDEC & S. TOMAMICHE. (Eds.), *Former à la recherche en éducation et en formation* (pp. 161-175). Paris : L'Harmattan

LE BOUËDEC, G., & TOMAMICHEL, S. (Eds.). (2003). *Former à la recherche en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.

LE BRETON, D. (1995). *Anthropologie de la douleur*. Paris : Editions Métailié.

LE BRETON, D. (2000). *Passions du risque*. Paris : Editions Métailié.

LE BRETON, D. (2002a). *Conduite à risque*. Paris : Presses Universitaires de France.

LE BRETON, D. (2002b). *Signes d'identité : Tatouages, piercings et autres marques corporelles*. Paris : Editions Métailié.

LE BRETON, D. (2003). *La peau et la trace : Sur les blessures de soi*. Paris : Editions Métailié.

LE BRETON, D. (2007). *En souffrance : Adolescent et entrée dans la vie*. Paris : Editions Métailié.

LEDUC, A. (1990). *La direction des mémoires et des thèses*. Brossard : Behaviora.

MAUSS, M. (2007). *Essai sur le don [1923]*. Paris: Presses Universitaires de France.

MCALKEESE, R., & WELSH, J. (1983). A supervision of postgraduate research students: a review of recent developments. In J-F. Eggleston & S. Delamont (Eds.), *Supervision of*

students for research degrees with a special reference to educational studies (pp. 13-22). Birmingham: BERA.

MARSH, W-H. (1982). Students' evaluation of tertiary education : testing the applicability of American surveys in an Australian setting. *Australian journal of education*, 25, pp. 177-388.

MEIRIEU, P. (1993). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF éditeur.

MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris: ESF.

MOSES, I. (1984). Supervision of higher degree students: problem areas and possible solutions. *Higher education research and development*, 3, pp.153-165.

MOSES, I. (1985). *Supervising postgraduates*. Kensington: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

NIZET, J., & RIGAUX, N. (2005). *La sociologie d'Erving Goffman*. Paris: Editions La Découverte.

PARMENTIER, P. (1998). Changer la formation universitaire. In M. FRENAY, B. NOËL, P. PARMENTIER, & M. ROMAINVILLE, *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 150-161). Bruxelles : De Boeck Université.

PARMENTIER, P., & ROMAINVILLE, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. FRENAY, B. NOËL, P. PARMENTIER, & M. ROMAINVILLE, *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 63-80). Bruxelles : De Boeck Université.

PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

PINEAU, G., & MICHELE, M. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig.

POSTIC, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.

POTEAUX, N. (2003). L'autoformation à l'université : de quelques éléments didactiques. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 131-140). Paris : Lavoisier.

PREGENT, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

RAMSDEN, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Cornwall: RoutledgeFalmer.

RAYNAL, F., & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur.

RIVIERE, C. (2002). *Introduction à l'anthropologie*. Paris : Hachette.

ROBERTSON, A., & TURGEON, S. (2003). *Avant de se lancer. Petit guide à l'usage des étudiants nouvellement inscrits à un programme de maîtrise à l'UQAC*. Université du Québec à Chicoutimi : département des Sciences de l'éducation et de Psychologie.

ROMAINVILLE, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

ROUYERAN, J-C. (1999). *Le guide de la thèse, le guide du mémoire : du projet à la soutenance*. Paris : Maisonneuve et Larose.

ROYER, C. (1998). *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

RUDD, E. (1985). *A new look at post graduate failure*. Guilford : SRHE & NFER-Nelson.

SEGALIN, M. (2005). *Rites et rituels contemporains*. Paris : Armand Colin.

SIMÕES FRANCISCO, M-F. (2002). Autorité et contrat pédagogique chez Rousseau. *Penser l'éducation, philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques*, 12, pp. 123-137.

TREMBLAY, N-A. (2003). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Presses de l'Université de Montréal : Montréal.

TURNER, V. (1969). *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*. Paris : Presses Universitaires de France.

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

VOYER, J-P. (1992). Impromptu sur les thèses et leur supervision. *Recherche et formation*, 12, p.101-115.

WELSH, J. (1978). The supervision of postgraduate research students. *Research in education*, 19, pp.77-86.

WELSH, J. (1979). *The first year of postgraduate research study*. Guildford: SHRE.

WILSON, A. (1980). Group sessions for postgraduate students. *British journal of guidance and counselling*, 8, pp.237-240.

ZUBER-SKERRITT, O. (1987). Helping postgraduate research student learn. *Higher Education*, vol. 16, pp.75-94.

ZUBER-SKERRITT, O., RYAN, Y. (Eds.). (1994). *Quality in postgraduate education*. Kogan Page : London.

ZUBER-SKERRITT, O. (1994). Improvising the quality of postgraduate supervision through residential staff development programmes. In O. ZUBER-SKERRITT & Y. RYAN (Eds.), *Quality in postgraduate education* (pp. 77-89). Kogan Page : London.

ZUBER-SKERRITT, O., & ROCHE, V. (2004). A constructivist model for evaluating postgraduate supervision : a case study. *Quality assurance in education*, vol.12, 2, pp. 82-93.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	23
--------------------	----

PARTIE I. LA FORMATION A LA RECHERCHE PAR LA RECHERCHE

CHAPITRE 1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	29
---	-----------

I. Identification de la variable « direction de mémoire » comme l'une des causes possibles des échecs et des abandons en deuxième cycle, et éléments de définition 29

1. La <i>pratique</i> de direction de mémoire	30
2. La formation à la recherche <i>par</i> la recherche	31

II. Un domaine peu exploré en France 32

1. Une attente de repères de la part des acteurs du terrain	33
2. Une attente de l'institution universitaire : la réflexion sur une pédagogie universitaire de qualité	33

CHAPITRE 2. ÉVOLUTION DANS LES STRUCTURES FORMATIVES DE LA LICENCE AU MASTER.....	37
--	-----------

I. La structure formative en Licence : une structure d'hétéroformation 37

1. La transmission du savoir et ses effets sur les stratégies d'apprentissage des étudiants.....	38
2. L'hétérodirection	39
3. Un enseignement groupal.....	41
4. La contractualisation de la relation pédagogique d'enseignement : le <i>contrat pédagogique</i>	41
4.1. Le rôle de chacun des contractants	42
4.2. La négociation du contrat	43
4.3. La part implicite du contrat	45
4.4. La rupture du contrat	45

II. La structure formative en Master : une structure d'autoformation institutionnelle..... 46

1. La formation à la recherche <i>par</i> la recherche et l'évolution des stratégies d'apprentissage	47
1.1. Se former « à la recherche... » et l'acquisition de compétences de recherche	47
1.2. Se former « ... <i>par</i> la recherche » : se former par l'expérience	48
2. L'accentuation de la part d'autodirection de l'étudiant	49
3. L'introduction d'une nouvelle relation pédagogique	51
4. Les caractéristiques de la contractualisation dans une structure institutionnelle universitaire avec une forte dimension d'autoformation	52
4.1. Le rôle de chacun des contractants	52
4.2. La négociation du contrat	53
4.3. La part implicite du contrat	54
4.4. La rupture du contrat	55
4.5. Vers un <i>contrat d'accompagnement</i>	56
4.5.1. <i>Accompagnement et direction de mémoire</i>	56
4.5.1.1. Définition de l'accompagnement	56
4.5.1.2. La <i>pratique</i> de direction de mémoire comme pratique d'accompagnement	57
4.5.1.3. La <i>relation</i> pédagogique de direction de mémoire comme relation d'accompagnement	58
4.5.1.4. <i>Posture</i> de direction et posture d'accompagnement	59
4.5.2. <i>Caractéristiques du contrat d'accompagnement</i>	61

CHAPITRE 3. LA DIRECTION DE MEMOIRE DANS LA STRUCTURE FORMATIVE EN MASTER ET SES EFFETS SUR L'ÉCHEC DES MASTERANTS..... 65

I. La direction de mémoire : de l'insatisfaction des étudiants au facteur d'échec..... 65

1. La direction de recherche comme source d'insatisfaction chez les étudiants	65
2. La direction de recherche comme facteur de réussite ou d'échec universitaire.....	66

II. Revue de la littérature sur la direction de recherche : la part de « responsabilité » des acteurs dans l'échec ou l'abandon des étudiants 67

1. La part de « responsabilité » du directeur dans l'échec ou l'abandon universitaire de l'étudiant	67
1.1. Leduc et la pratique de direction de recherche « négligente »	67
1.2. Germain et Gremillet et les « dysfonctionnements » dans la pratique de direction ...	68
1.3. Les autres auteurs et les « dérives » dans la pratique de direction	69
1.4. Discussion.....	69
2. La part de « responsabilité » de l'étudiant dans son échec ou son abandon	70
2.1. La « négligence » dans l'exercice du rôle de masterant.....	70
2.2. Le manque d'autodirection de l'étudiant face à une mauvaise direction comme facteur d'échec ou d'abandon.....	73
2.3. La compensation des « manques » comme facteur de réussite ?.....	74

CHAPITRE 4. LA DIRECTION DE RECHERCHE : UNE PRATIQUE SANS FORMATION INSTITUTIONNALISEE 77

I. La notion de « bonnes pratiques » de direction de recherche 77

1. La direction de recherche : un apprentissage « sur le tas »	77
2. Les « bonnes pratiques » de direction de recherche	80
2.1. Intérêt des études sur les « bonnes pratiques ».....	80
2.2. Apports des recherches nord-américaines	81
2.2.1. <i>Brown et Atkins : les trois types de compétences du directeur de recherche</i>	81
2.2.2. <i>Leduc : les trois types de rôles du directeur de recherche</i>	81
2.2.3. <i>Prégent : à la recherche du profil « idéal »</i>	82
2.2.4. <i>Royer : les quatre qualités du directeur de recherche</i>	83
2.3. Les préconisations institutionnelles.....	83
3. Modélisations de la « bonne pratique » de direction de recherche	84
3.1. La modélisation de Royer	85
3.2. La modélisation de Germain et Gremillet	86
3.3. La modélisation de Prégent	88
4. Catégorisation des dimensions de la direction de mémoire	91

II. Transférabilité des recherches 92

1. Transférabilité des recherches nord-américaines au système universitaire français 92

 1.1. La *dimension scientifique* 92

 1.2. La *dimension institutionnelle* 93

 1.3. La *dimension relationnelle* 93

2. Transférabilité des recherches sur le Doctorat au diplôme du Master 94

CHAPITRE 5. LA NOTION DE *PASSAGE* : DE VAN GENNEP A COULON 97

I. Les rites de passage de Van Gennep dans les sociétés traditionnelles 97

1. Le rite 97

2. Le *passage* 98

3. Le concept de *rites de passage* 99

 3.1. Les rites de séparation 100

 3.2. Les rites de marge 101

 3.3. Les rites d'agrégation 101

II. Les caractéristiques des rites de passage 101

1. Les concepts de mort et de renaissance symboliques 102

 1.1. L'individu acteur de sa mort/renaissance symbolique 102

 1.2. L'individu acteur et auteur de sa mort/renaissance symbolique 103

 1.3. Discussion..... 104

2. La récurrence d'une ritualisation en trois étapes 105

3. Le concept de *marge* 106

 3.1. La *marge* comme moment d'entraide..... 106

 3.2. « Être en marge »..... 107

III. Transférabilité des rites de passage dans les sociétés post-modernes..... 108

1. L'évolution et la privatisation des anciens rites 108

2. La création de nouveaux rites..... 109

3. Discussion 110

IV. Coulon et le concept de <i>passage</i> à l'entrée dans le système universitaire.....	110
1. Le temps de l' <i>étrangeté</i>	111
2. Le temps de l' <i>apprentissage</i>	112
3. Le temps de l' <i>affiliation</i>	112
4. Discussion	113

**CHAPITRE 6. PROPOSITION D'ANALYSE de LA DIRECTION DE MEMOIRE :
CARACTERISATION DU « PASSAGE » DE LA LICENCE AU MASTER 117**

I Les trois phases du <i>passage</i> de la Licence au Master	117
1. La <i>déstabilisation</i>	117
2. L' <i>adaptation</i>	119
3. La <i>familiarisation</i>	120
II. Schématisation du <i>passage</i> de la Licence au Master	121

PARTIE II : METHODOLOGIE

CHAPITRE 7. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE..... 129

I. Caractéristiques du groupe d'étude.....	129
1. Le sous-groupe des directeurs de mémoire	131
2. Le sous-groupe des masterants.....	133
3. Les binômes directeur-étudiant	134
4. Anonymat et codage des entretiens	135
II. Organisation du dispositif méthodologique.....	137
1. Choix de l'outil méthodologique	137
2. Organisation du recueil de données	138
2.1. Phase exploratoire.....	138
2.2. Planification du recueil principal.....	139
3. Construction des guides d'entretien	140
3.1. Première passation.....	140

3.1.1. Guide d'entretien des masterants	140
3.1.2. Guide d'entretien des directeurs de mémoire	143
3.2. Seconde passation.....	145
3.2.1. Guide d'entretien des masterants	145
3.2.2. Guide d'entretien des directeurs de mémoire	147
4. Les difficultés rencontrées dans la mise en place du dispositif.....	147
4.1. Les réactions face à l'objet de la recherche	147
4.2. Les aléas du terrain	148
IV. Modalités d'analyse des données	149
1. Choix de l'analyse thématique	149
2. Utilisation d'un logiciel de traitement de données qualitatives	150
2.1. Caractérisation des enquêtés	150
2.2. Découpage du discours des enquêtés.....	151

PARTIE III : COMPETENCES A DEVELOPPER, POSTURES DE DIRECTION, ET LEURS EFFETS SUR LE « PASSAGE »

CHAPITRE 8. LA DIMENSION SCIENTIFIQUE : DEVENIR APPRENTI-CERCHEUR 161

I. Les compétences attendues dans la formation à la recherche par la recherche 161

1. Développer la compétence de recherche bibliographique	162
1.1. Une nouvelle compétence à mettre en œuvre.....	162
1.2. Les difficultés des étudiants dans le développement de la compétence de recherche bibliographique	163
1.3. Divergences des acteurs sur le rôle du directeur en termes d'aide bibliographique : entre <i>aide complémentaire</i> et <i>apport principal</i>	163
1.3.1. Ce qu'envisagent les directeurs : une aide bibliographie complémentaire	164
1.3.2. Ce qu'envisagent les étudiants : un apport bibliographique principal.....	164
1.4. Une clause implicite	165
2. Développer la compétence de recherche	166
2.1. Les attentes méthodologiques des directeurs.....	166
2.1.1. Attente de pré-requis méthodologiques	166

2.1.1. Aide au développement de certains éléments méthodologiques	167
2.2. Les difficultés d'appropriation de la compétence de recherche	168
2.2.1. Faire le deuil du projet de recherche « idéal »	168
2.2.2. Difficultés dans la construction de l'outil méthodologique.....	169
2.2.3. Difficultés dans le recueil de données	172
2.2.4. Difficultés dans l'analyse des données	173
3. Développer la compétence rédactionnelle	174
3.1. L'apprentissage de l'écriture scientifique.....	174
3.2. Les difficultés d'apprentissage de l'écriture scientifique	176
4. Développer son autonomie : entre indépendance et solitude	177
4.1. L'autonomie : une compétence attendue par les directeurs.....	178
4.2. L'autonomie : la solitude ressentie par les étudiants	180

II. Accompagner l'apprenti-chercheur dans sa formation à la recherche par la recherche : les différentes postures de direction

1. La posture de <i>conduite</i> : « être devant » sur le chemin de la formation à la recherche par la recherche	182
2. La posture d' <i>accompagnement</i>	184
2.1. Orientation vers une posture d' <i>accompagnement-conseil</i> : « être à côté »	184
2.2. Orientation vers une posture d' <i>accompagnement-suivi</i> : « être derrière ».....	186
3. Des postures liées à la conception que se fait le directeur de la finalité du Master	188

III. Discussion : la notion de passage dans la dimension scientifique

CHAPITRE 9. L'EVOLUTION DES COMPETENCES DANS LA DIMENSION INSTITUTIONNELLE

I. Une compétence organisationnelle

1. Divergence entre les directeurs : entre compétences acquises et compétences à acquérir	195
2. Lien entre acquisition de l'autonomie et attente d'aide à la planification	197

II. Une compétence interactionnelle 198

1. Modalités de rencontres et de communication 198

 1.1. L’initiateur de la rencontre 199

 1.1.1. *Une attente de prise en charge de la sollicitation par l’étudiant* 199

 1.1.2. *Les difficultés de sollicitation des étudiants* 201

 1.2. La forme de la sollicitation 203

 1.2.1. *Les moyens de sollicitation* 203

 1.2.2. *L’écrit comme condition préalable à l’entretien* 206

 1.3. Le moment de la sollicitation 207

2. Fréquence, et durée des rencontres, et disponibilité du directeur 209

 2.1. Lien entre avancement de la recherche et fréquence des rencontres 209

 2.1.1. *Fréquence maximum et fréquence minimum* 209

 2.1.2. *Facteurs de variation de la fréquence des rencontres* 212

 2.2. Lien entre durée de l’entretien et avancement de l’étudiant dans sa recherche 214

 2.2.1. *Variation de la durée de l’entretien en fonction du motif de la rencontre* 214

 2.2.2. *Variation de la durée de l’entretien en fonction des limites prédéfinies par le directeur* 214

 2.2.3. *Variation de la durée de l’entretien en fonction des caractéristiques personnelles de l’étudiant* 216

 2.3. Lien entre disponibilité du directeur et avancement de l’étudiant dans sa recherche 217

III. Une compétence de production autonome 219

1. L’écrit intermédiaire obligatoire : l’enchâssement de l’évaluation formative dans l’évaluation sommative 220

 1.1. Une évaluation sommative et formative selon les directeurs 220

 1.2. Une évaluation uniquement sommative selon les étudiants en formation initiale 221

2. Les écrits intermédiaires facultatifs : une évaluation continue et formative 223

 2.1. Nature des écrits intermédiaires facultatifs 223

 2.2. Les écrits intermédiaires facultatifs comme propices au développement des compétences qui ont trait à la *dimension scientifique* 224

 2.3. Les écrits intermédiaires facultatifs, une contrainte pour les étudiants 226

 2.4. Les écrits intermédiaires facultatifs sont-ils obligatoires ? 227

<u>IV. Une compétence d'ajustage</u>	229
1. S'ajuster aux attentes de son directeur	229
1.1. Les rétroactions révélatrices de la posture de direction	229
1.2. Effets des rétroactions sur le développement de la compétence rédactionnelle de l'étudiant.....	232
1.2.1. <i>L'axe de la quantité</i>	232
1.2.2. <i>L'axe du contenu des annotations</i>	234
1.2.3. <i>Favoriser le développement des compétences par les rétroactions</i>	235
2. S'ajuster aux exigences de l'institution validante	237
2.1. Découvrir les critères d'évaluation du mémoire de recherche	237
2.2. Découvrir les critères d'évaluation de la soutenance orale	238
<u>V. Discussion : la notion de passage dans la dimension institutionnelle</u>	240

CHAPITRE 10. LA DIMENSION RELATIONNELLE ET SES EFFETS SUR LE « PASSAGE ».... 245

<u>I. La mise en rapport de la dimension relationnelle avec la dimension scientifique</u>	245
1. Le choix d'un directeur de recherche : entre critères relationnels et critères scientifiques	246
1.1. Le critère scientifique, prioritaire selon les directeurs	246
1.2. Le critère relationnel, prioritaire selon la majorité des étudiants	247
1.3. L'imposition d'un directeur empêche-t-elle le choix par l'étudiant ?.....	249
2. Le type de soutien : entre <i>soutien psychologique</i> et <i>soutien scientifique</i>	250
2.1. Le <i>soutien scientifique</i> : de l'étudiant vers l'apprenti-chercheur	250
2.1.1. <i>Un type de soutien qui fait l'unanimité chez les directeurs</i>	250
2.1.2. <i>Un type de soutien surtout attendu par les étudiants en formation continue</i>	251
2.2. Le <i>soutien psychologique</i> : de l'étudiant vers l'individu.....	252
2.2.1. <i>Un soutien sujet à controverse chez les directeurs</i>	252
2.2.2. <i>Un type de soutien principalement souhaité par les étudiants en formation initiale</i>	253
3. La relation interpersonnelle au sein du binôme : entre rapports de proximité et rapports professionnels.....	255
3.1. L'attente d'une relation plus symétrique chez les étudiants en formation initiale	255

3.2. L'attente d'une relation avant tout professionnelle chez les étudiants en formation continue	256
4. Adaptation à l'étudiant-apprenti-chercheur et adaptation à l'étudiant-individu	257
4.1. L'adaptation à l'étudiant apprenti-chercheur	257
4.2. L'adaptation à l'étudiant-individu	259

II. Effets des éléments qui ont trait à la dimension relationnelle sur le développement des compétences relatives aux deux autres dimensions..... 262

1. Les éléments de la <i>dimension relationnelle</i> déclencheurs de comportements attentistes	263
1.1. L'évitement des rencontres	263
1.1.1. L'évitement de Goffman	263
1.1.2. L'évitement : un comportement récurrent chez les étudiantEs en formation initiale dirigées par un directeur de mémoire de sexe masculin	264
1.2. Attente d'une prise en charge de la sollicitation par le directeur	266
2. La <i>dimension relationnelle</i> , comme frein à la critique scientifique	267
3. Quand la relation interpersonnelle interfère avec l'évaluation	269

III. Les principaux régulateurs de la dimension relationnelle 270

1. De Mauss à Fustier ou comment réguler par la <i>banalisation</i>	271
1.1. Mauss : le don/contre-don	271
1.2. Fustier : l'interprétation par le don	272
2. La régulation par le choix des marqueurs verbaux « tu » et « vous »	274
2.1. L'interprétation du tutoiement comme un rapprochement amical	275
2.1.1. Négociation implicite et négociation explicite du « tu »	275
2.1.2. Le « tu » comme marqueur de proximité relationnelle dans les binômes masculins	277
2.1.3. Le « tu » comme marqueur de l'évolution de la relation interpersonnelle	278
2.2. L'instauration d'une distance relationnelle par le vouvoiement	279
3. La régulation par le choix du « décor »	281
3.1. Rencontres individuelles dans un « décor professionnel » comme maintien de la position hiérarchique	281
3.1.1. Le bureau	281
3.1.2. A l'extérieur du bureau mais à l'université	282

3.2. Rencontres individuelles à l'extérieur du <i>décor</i> institutionnel.....	282
4. La régulation par le choix des discussions	284
4.1. Des discussions qui sortent du « cadre »	284
4.2. Les étudiants en attente de DEMNU	285
4.3. Des discussions qui font débat chez les directeurs	286
<u>IV. La notion de <i>passage</i> dans la <i>dimension relationnelle</i></u>	287

CHAPITRE 11. LES PRINCIPAUX ELEMENTS MOTEURS DE LA REUSSITE EN MASTER... 293

I. Profils des étudiants en situation de réussite, d'échec ou d'abandon 293

1. Les étudiants en situation de réussite	295
1.1. L'effet de la dimension genrée sur la réussite	296
1.2. La poursuite en Doctorat en question chez les étudiantEs	297
2. Les étudiants en situation de réussite « de la seconde chance »	297
2.1. Soutenance à la première et à la deuxième session	298
2.2. Validation du mémoire en deux ans	300
3. Les étudiants en situation d'échec, partiel ou total	301
3.1. Situation d'échec partiel	302
3.2. Situation d'échec total	302
4. Les étudiants abandonneurs	306

II. Les éléments moteurs de la réussite dans la formation à la recherche *par la recherche*..... 307

1. L'expérience extra-universitaire, un atout pour la formation à la recherche <i>par la recherche</i>	307
2. Les stratégies de compensation	309
2.1. L'éco-compensation	309
2.2. La compensation académique	310
3. Savoir s'approprier les clauses implicites	311
3.1. Perception de soi et perception de l'autre.....	311
3.2. L'activité réflexive autoformative	312
4. Quand le passage n'a pas lieu... ..	314
5. Lien entre les compétences développées relatives aux trois dimensions.....	318

CHAPITRE 12. RETOURS SUR LES HYPOTHESES ET CONCLUSION 323

I. Cheminement réflexif 323

II. Les principaux résultats obtenus 325

1. Le *passage* en Master : un passage à institutionnaliser..... 325
 - 1.1. Rupture avec la conception du *passage* décrite par Coulon 325
 - 1.2. Réflexion sur l'institutionnalisation du *passage* au Québec 326
2. La direction de mémoire : une pratique à professionnaliser 330
 - 2.1. Une pédagogie de la direction de mémoire spécifique ? 330
 - 2.2. Une formation qui relève de l'autodidaxie 332
3. L'ambiguïté du diplôme de Master : entre formation à la recherche et formation *par* la recherche 333

III. Pistes de recherche envisageables 335

1. Poursuite de l'étude au niveau du diplôme du Doctorat 335
2. Comparaison interdisciplinaire 336
3. L'apprentissage de la direction de mémoire pour les enseignants-chercheurs 337

Bibliographie..... 341

Table des matières 351

Table des illustrations 363

Index 365

TABLE DES ILLUSTRATIONS

FIGURES

Figure 1. Les quatre dimensions du <i>contrat d'accompagnement</i>	62
Figure 2. Modélisation de l'intensité, des moyens, des conditions, du rôle du directeur de recherche et des retombées de la direction de recherche doctorale en sciences humaines (Royer, 1998, p.78)	86
Figure 3 : Modélisation du processus de guidance de mémoires (Germain & Gremillet, 2000, p.83).....	87
Figure 4. Modèle d'encadrement des travaux de mémoire et de thèse des étudiants aux cycles supérieurs (Prégent, 2001, p.26).....	89
Figure 5. Le <i>passage</i> de la Licence au Master	122
Figure 6. Le <i>passage</i> dans la <i>dimension scientifique</i>	190
Figure 7. Le <i>passage</i> dans la <i>dimension institutionnelle</i>	241
Figure 8. Les régulateurs de la <i>dimension relationnelle</i>	274
Figure 9. Le <i>passage</i> dans la <i>dimension relationnelle</i>	290
Figure 10. Les liens entre les trois dimensions	318

TABLEAUX

Tableau 1. Les attentes raisonnables (Delamont, Parry & Atkinson, 1997, p.24)	70
Tableau 2.	
- a) Rôles et responsabilités types souvent reconnus aux étudiants dans le contexte de l'encadrement des étudiants aux études supérieures (Prégent, 2001, p.8).	
- b) Qualités d'un étudiant aux cycles supérieurs idéal. (Prégent, 2001, p.25).....	72
Tableau 3. Nombre de réponses positives obtenues par discipline	130
Tableaux 4 et 5. Taux d'acceptation des entretiens par catégorie d'enquêtés et par discipline.....	131
Tableau 6. Répartition des directeurs de mémoire du groupe d'étude en fonction de leur sexe, de leur statut et de leur discipline d'appartenance	132
Tableau 7. Répartition des directeurs de mémoire en fonction de leur sexe et de leurs années d'expérience dans la pratique de direction de mémoire universitaire	132

Tableau 8. Répartition des directeurs de mémoire en fonction de leur laboratoire d'appartenance, de leur discipline d'appartenance et de leur sexe	133
Tableau 9. Répartition des étudiants en fonction de leur laboratoire d'appartenance et de leur sexe.....	133
Tableau 10. Répartition des étudiants en fonction de leur sexe et de la formation dont ils sont issus (FI ou FC).....	134
Tableau 11. Répartition des étudiants en fonction de leur sexe et du sexe de leur directeur.....	134
Tableau 12. Nombre de directeurs et d'étudiants du groupe d'étude appartenant à un binôme	135
Tableau 13. Catégorisation des binômes en fonction du sexe du directeur, du sexe de l'étudiant et de la formation dont il est issu	135
Tableau 14. Codage et répartition des directeurs de mémoire en fonction de leur sexe et de leurs années d'expérience dans la direction de mémoire universitaire	135
Tableau 15. Codage et répartition des masterants en fonction de leur sexe et de la formation dont ils sont issus.....	136
Tableau 16. Codage et répartition des binômes.....	136
Tableau 17. Passation des premiers entretiens en 2006.....	139
Tableau 18. Guide d'entretien des masterants.....	142
Tableau 19. Guides d'entretien des directeurs de mémoire.....	145
Tableau 20. Guide d'entretien des masterants, seconde passation	146
Tableau 21. Guide d'entretien des directeurs de mémoire, seconde passation	147
Tableau 22. Catégorisation des entretiens en fonction des attributs des enquêtés	150
Tableau 23. Constitution des nodes	154
Tableau 24. Les postures de direction de mémoire	191
Tableau 25. Réussite des étudiants en fonction de leur sexe, du sexe de leur directeur et de la formation dont ils sont issus.....	294
Tableau 26. Réussite de l'étudiant en fonction des compétences développées	295

INDEX

A

accompagnement, - 9 -, - 18 -, - 31 -, - 34 -, - 36 -, - 58 -,
- 59 -, - 60 -, - 61 -, - 62 -, - 63 -, - 83 -, - 125 -, - 126 -
, - 163 -, - 183 -, - 184 -, - 186 -, - 187 -, - 188 -, - 189
, - 192 -, - 194 -, - 198 -, - 207 -, - 218 -, - 227 -, -
232 -, - 254 -, - 255 -, - 274 -, - 281 -, - 288 -, - 302 -,
- 317 -, - 319 -, - 325 -, - 327 -, - 331 -, - 332 -, - 333 -
, - 334 -, - 337 -, - 341 -, - 343 -, - 344 -, - 345 -, - 347
, - 348 -, - 349 -, - 354 -, - 359 -, 373
adaptation, - 17 -, - 19 -, - 109 -, - 110 -, - 119 -, - 121 -, -
122 -, - 124 -, - 139 -, - 194 -, - 195 -, - 243 -, - 247 -,
- 259 -, - 261 -, - 290 -, - 325 -, - 333 -, - 357 -, - 361 -
ALBERO, - 343 -, - 346 -, - 350 -
ANNE, - 82 -, - 343 -
ATKINS, - 81 -, - 83 -, - 93 -, - 344 -, - 355 -
ATKINSON, - 56 -, - 72 -, - 80 -, - 345 -, - 365 -
attentes, - 19 -, - 33 -, - 35 -, - 40 -, - 44 -, - 47 -, - 55 -, -
56 -, - 57 -, - 59 -, - 64 -, - 72 -, - 73 -, - 81 -, - 83 -, -
89 -, - 90 -, - 104 -, - 113 -, - 114 -, - 116 -, - 121 -, -
122 -, - 142 -, - 163 -, - 166 -, - 167 -, - 168 -, - 170 -,
- 171 -, - 172 -, - 174 -, - 175 -, - 177 -, - 181 -, - 183 -
, - 194 -, - 195 -, - 197 -, - 199 -, - 208 -, - 212 -, - 213
, - 222 -, - 223 -, - 224 -, - 226 -, - 227 -, - 228 -, -
229 -, - 230 -, - 231 -, - 233 -, - 235 -, - 239 -, - 240 -,
- 241 -, - 243 -, - 251 -, - 252 -, - 256 -, - 257 -, - 260 -
, - 262 -, - 268 -, - 299 -, - 301 -, - 303 -, - 304 -, - 306
, - 309 -, - 312 -, - 313 -, - 314 -, - 315 -, - 319 -, -
325 -, - 327 -, - 328 -, - 335 -, - 358 -, - 360 -, - 365 -
AUGUET, - 45 -, - 343 -
autodidaxie, - 80 -, - 82 -, - 238 -, - 309 -, - 310 -, - 332 -,
- 333 -, - 338 -, - 341 -, - 363 -
autodirection, - 15 -, - 42 -, - 48 -, - 49 -, - 51 -, - 52 -, -
73 -, - 74 -, - 75 -, - 76 -, - 93 -, - 94 -, - 95 -, - 96 -, -
119 -, - 122 -, - 123 -, - 163 -, - 165 -, - 200 -, - 202 -,
- 218 -, - 221 -, - 226 -, - 227 -, - 232 -, - 238 -, - 242 -
, - 243 -, - 244 -, - 247 -, - 252 -, - 290 -, - 299 -, - 302
, - 308 -, - 309 -, - 312 -, - 317 -, - 319 -, - 320 -, -
324 -, - 327 -, - 331 -, - 347 -, - 354 -, - 355 -
autoformation, - 15 -, - 16 -, - 31 -, - 48 -, - 49 -, - 54 -, -
58 -, - 99 -, - 119 -, - 199 -, - 218 -, - 316 -, - 331 -, -
332 -, - 334 -, - 344 -, - 346 -, - 349 -, - 350 -, - 353 -,
- 354 -
autonomie, - 18 -, - 19 -, - 35 -, - 36 -, - 40 -, - 48 -, - 49 -,
- 74 -, - 116 -, - 126 -, - 163 -, - 179 -, - 180 -, - 181 -,
- 184 -, - 187 -, - 188 -, - 189 -, - 191 -, - 193 -, - 199 -
, - 202 -, - 203 -, - 204 -, - 205 -, - 207 -, - 214 -, - 226
, - 227 -, - 230 -, - 253 -, - 254 -, - 291 -, - 302 -, -
305 -, - 317 -, - 321 -, - 331 -, - 332 -, - 334 -, - 359 -
AVISON, - 80 -, - 343 -

B

BARBOT, - 329 -, - 330 -, - 343 -
BATTERSBY, - 68 -, - 69 -, - 75 -, - 83 -, - 343 -
BEATTIE, - 49 -, - 343 -
BELLENGER, - 55 -, - 343 -
BEZILLE, - 343 -, - 344 -

bonnes pratiques, - 16 -, - 34 -, - 67 -, - 69 -, - 79 -, - 82 -,
- 84 -, - 85 -, - 86 -, - 94 -, - 355 -
BONTE, - 100 -, - 102 -, - 344 -
BOURDAGES, - 69 -, - 344 -
BOURDONCLE, - 33 -, - 344 -
BOWEN, - 68 -, - 344 -
BROWN, - 81 -, - 83 -, - 93 -, - 344 -, - 355 -
BRUNEAU, - 43 -, - 347 -
BURGUIERE, - 44 -, - 45 -, - 46 -, - 48 -, - 50 -, - 52 -, - 344

C

CAILLE, - 274 -, - 344 -
CARRE, - 51 -, - 52 -, - 309 -, - 310 -, - 344 -
clause implicite, - 167 -, - 252 -, - 255 -, - 358 -
CLENET, - 50 -, - 51 -, - 182 -, - 316 -, - 329 -, - 344 -
compensation, - 20 -, - 76 -, - 95 -, - 163 -, - 167 -, - 173 -
, - 179 -, - 194 -, - 200 -, - 205 -, - 213 -, - 217 -, - 220
, - 230 -, - 244 -, - 255 -, - 256 -, - 257 -, - 262 -, -
268 -, - 290 -, - 291 -, - 311 -, - 312 -, - 313 -, - 317 -,
- 337 -, - 355 -, - 363 -
compétence de recherche bibliographique, - 18 -, - 163 -,
- 164 -, - 191 -, - 358 -
compétence rédactionnelle, - 18 -, - 163 -, - 176 -, - 177 -,
- 178 -, - 179 -, - 191 -, - 208 -, - 226 -, - 227 -, - 231 -
, - 233 -, - 234 -, - 235 -, - 236 -, - 237 -, - 238 -, - 239
, - 358 -, - 360 -
CONNELL, - 86 -, - 345 -
CONRAD, - 71 -, - 345 -
contractualisation, - 15 -, - 16 -, - 39 -, - 43 -, - 49 -, - 54 -
, - 55 -, - 56 -, - 57 -, - 58 -, - 61 -, - 63 -, - 143 -, - 151
, - 202 -, - 203 -, - 205 -, - 208 -, - 220 -, - 260 -, -
273 -, - 328 -, - 353 -, - 354 -
contrat, - 9 -, - 15 -, - 43 -, - 44 -, - 45 -, - 47 -, - 48 -, - 54
, - 55 -, - 56 -, - 57 -, - 58 -, - 61 -, - 62 -, - 63 -, - 64 -
, - 92 -, - 106 -, - 119 -, - 120 -, - 121 -, - 122 -, - 125 -
, - 150 -, - 153 -, - 167 -, - 173 -, - 181 -, - 193 -, - 200
, - 202 -, - 205 -, - 214 -, - 220 -, - 230 -, - 252 -, -
255 -, - 320 -, - 324 -, - 328 -, - 337 -, - 338 -, - 344 -,
- 345 -, - 350 -, - 353 -, - 354 -, - 365 -, 373
contrat d'accompagnement, - 58 -, - 63 -, - 64 -, - 119 -, -
121 -, - 122 -, - 125 -, - 193 -, - 255 -, - 325 -, - 337 -,
- 354 -, - 365 -
COULON, - 9 -, - 16 -, - 17 -, - 25 -, - 47 -, - 99 -, - 112 -, -
113 -, - 114 -, - 115 -, - 116 -, - 119 -, - 120 -, - 121 -,
- 122 -, - 123 -, - 325 -, - 326 -, - 329 -, - 345 -, - 356 -
, - 363 -, 373
COULTHARD, - 41 -, - 344 -
COURTOIS, - 11 -, - 316 -, - 343 -, - 344 -

D

DELAMONT, - 56 -, - 72 -, - 74 -, - 80 -, - 85 -, - 86 -, - 345
, - 348 -, - 365 -
déstabilisation, - 17 -, - 119 -, - 120 -, - 124 -, - 193 -, -
243 -, - 252 -, - 254 -, - 290 -, - 325 -, - 326 -, - 357 -
dimension institutionnelle, - 9 -, - 19 -, - 61 -, - 93 -, - 95
, - 96 -, - 119 -, - 123 -, - 141 -, - 142 -, - 143 -, - 147
, - 197 -, - 201 -, - 215 -, - 219 -, - 220 -, - 230 -, -
241 -, - 242 -, - 243 -, - 244 -, - 247 -, - 265 -, - 290 -,

- 291 -, - 305 -, - 308 -, - 312 -, - 314 -, - 315 -, - 319 -,
 -, - 320 -, - 321 -, - 324 -, - 327 -, - 355 -, - 361 -, - 365
 -, 373
 dimension relationnelle, - 9 -, - 19 -, - 20 -, - 59 -, - 93 -, -
 94 -, - 95 -, - 96 -, - 119 -, - 123 -, - 141 -, - 143 -, -
 205 -, - 214 -, - 247 -, - 248 -, - 252 -, - 254 -, - 255 -,
 - 257 -, - 259 -, - 264 -, - 265 -, - 266 -, - 269 -, - 272 -
 -, - 276 -, - 284 -, - 289 -, - 290 -, - 291 -, - 292 -, - 307
 -, - 315 -, - 318 -, - 320 -, - 321 -, - 324 -, - 355 -, -
 361 -, - 362 -, - 365 -, 373
 dimension scientifique, - 9 -, - 19 -, - 93 -, - 94 -, - 96 -, -
 119 -, - 123 -, - 141 -, - 143 -, - 148 -, - 163 -, - 167 -,
 - 179 -, - 189 -, - 191 -, - 192 -, - 193 -, - 194 -, - 195 -
 -, - 197 -, - 201 -, - 202 -, - 214 -, - 222 -, - 223 -, - 226
 -, - 244 -, - 247 -, - 248 -, - 252 -, - 257 -, - 259 -, -
 265 -, - 269 -, - 284 -, - 288 -, - 290 -, - 308 -, - 309 -,
 - 311 -, - 314 -, - 319 -, - 320 -, - 324 -, - 327 -, - 355 -
 -, - 359 -, - 360 -, - 361 -, - 365 -, 373
 DONNAY, - 115 -, - 116 -, - 126 -, - 345 -
 duale, - 53 -, - 54 -, - 56 -, - 57 -, - 58 -, - 59 -, - 60 -, - 63
 -, - 72 -, - 74 -, - 76 -, - 94 -, - 96 -, - 119 -, - 122 -, -
 123 -, - 251 -, - 257 -, - 264 -, - 267 -, - 268 -, - 269 -,
 - 271 -, - 287 -, - 288 -, - 289 -, - 290 -, - 291 -, - 298 -
 -, - 324 -, - 328 -, - 330 -, - 336 -
 DURU-BELLAT, - 324 -, - 345 -

F

familiarisation, - 9 -, - 17 -, - 119 -, - 122 -, - 123 -, - 124
 -, - 142 -, - 152 -, - 153 -, 161, - 167 -, - 171 -, - 173 -,
 - 174 -, - 178 -, - 182 -, - 191 -, - 195 -, - 200 -, - 204 -
 -, - 206 -, - 209 -, - 213 -, - 217 -, - 219 -, - 224 -, - 228
 -, - 229 -, - 230 -, - 232 -, - 235 -, - 239 -, - 241 -, -
 242 -, - 244 -, - 249 -, - 251 -, - 252 -, - 253 -, - 258 -,
 - 262 -, - 272 -, - 281 -, - 291 -, - 307 -, - 315 -, - 325 -
 -, - 326 -, - 329 -, - 330 -, - 334 -, - 336 -, - 338 -, - 357
 -, 373
 FELLOUS, - 110 -, - 111 -, - 345 -
 FILLoux, - 43 -, - 44 -, - 47 -, - 345 -
 formation à la recherche et formation *par* la recherche, -
 21 -, - 334 -
 formation à la recherche *par* la recherche, - 15 -, - 18 -, -
 20 -, - 26 -, - 27 -, - 32 -, - 33 -, - 34 -, - 41 -, - 49 -, -
 59 -, - 62 -, - 93 -, - 95 -, - 96 -, - 119 -, - 122 -, - 125 -
 -, - 131 -, - 163 -, - 179 -, - 182 -, - 183 -, - 186 -, - 187
 -, - 189 -, - 191 -, - 194 -, - 195 -, - 204 -, - 205 -, -
 213 -, - 214 -, - 216 -, - 224 -, - 227 -, - 228 -, - 236 -,
 - 243 -, - 247 -, - 249 -, - 251 -, - 254 -, - 264 -, - 287 -
 -, - 290 -, - 298 -, - 301 -, - 303 -, - 309 -, - 312 -, - 313
 -, - 316 -, - 317 -, - 324 -, - 325 -, - 326 -, - 328 -, -
 329 -, - 331 -, - 334 -, - 335 -, - 337 -, - 353 -, - 354 -,
 - 358 -, - 359 -, - 363 -
 FUSTIER, - 20 -, - 273 -, - 274 -, - 275 -, - 285 -, - 345 -, -
 362 -

G

GENDREAU, - 105 -, - 106 -, - 345 -
 GERMAIN, - 34 -, - 70 -, - 80 -, - 86 -, - 88 -, - 89 -, - 90 -,
 - 188 -, - 346 -, - 355 -, - 365 -
 GOFFMAN, - 104 -, - 105 -, - 106 -, - 107 -, - 109 -, - 110 -
 -, - 121 -, - 195 -, - 265 -, - 266 -, - 275 -, - 283 -, - 284
 -, - 338 -, - 346 -, - 349 -, - 361 -
 GOGUEL D'ALLONDANS, - 346 -
 GRAHAM, - 56 -, - 346 -
 GRANT, - 56 -, - 346 -

GREMILLET, - 34 -, - 70 -, - 80 -, - 86 -, - 88 -, - 89 -, - 90
 -, - 188 -, - 346 -, - 355 -, - 365 -
 GREMMO, - 11 -, - 41 -, - 42 -, - 48 -, - 186 -, - 187 -, -
 332 -, - 346 -
 groupale, - 43 -, - 48 -, - 53 -, - 54 -, - 94 -, - 121 -, - 123 -
 -, - 213 -, - 251 -, - 267 -, - 298 -, - 324 -

H

HEINRICH, - 71 -, - 346 -
 HEISS, - 68 -, - 346 -
 HERZLICH, - 56 -, - 57 -, - 71 -, - 346 -
 HESS, - 71 -, - 338 -, - 347 -
 hétérodirection, - 15 -, - 39 -, - 41 -, - 42 -, - 44 -, - 119 -,
 - 121 -, - 123 -, - 200 -, - 205 -, - 217 -, - 237 -, - 238 -
 -, - 242 -, - 243 -, - 324 -, - 331 -, - 353 -
 HOLDAWAY, - 68 -, - 347 -
 HOLEC, - 49 -, - 179 -, - 180 -, - 331 -, - 347 -

I

IZARD, - 100 -, - 102 -, - 344 -

J

JEZEGOU, - 331 -, - 347 -
 JUTRAS, - 11 -, - 82 -, - 94 -, - 95 -, - 347 -

K

KEMP, - 49 -, - 347 -
 KERBRAT-ORECCHIONI, - 276 -, - 277 -, - 278 -, - 281 -, -
 347 -
 KNOWLES, - 51 -, - 347 -

L

LANGEVIN, - 43 -, - 347 -
 LE BOUÉDEC, - 31 -, - 32 -, - 33 -, - 34 -, - 58 -, - 61 -, - 62
 -, - 324 -, - 347 -, - 348 -
 LE BRETON, - 105 -, - 106 -, - 111 -, - 326 -, - 348 -
 LEDUC, - 55 -, - 56 -, - 57 -, - 68 -, - 69 -, - 70 -, - 71 -, -
 72 -, - 75 -, - 80 -, - 83 -, - 84 -, - 93 -, - 181 -, - 348 -,
 - 354 -, - 355 -

M

MARSH, - 68 -, - 349 -
 MAUSS, - 20 -, - 100 -, - 273 -, - 275 -, - 344 -, - 348 -, -
 362 -
 MEIRIEU, - 44 -, - 46 -, - 47 -, - 49 -, - 349 -
 MESNIER, - 33 -, - 344 -
 métier de chercheur, - 50 -, - 63 -, - 81 -, - 82 -, - 121 -, -
 122 -, - 163 -, - 182 -, - 187 -, - 189 -, - 229 -, - 303 -,
 - 304 -, - 309 -, - 313 -, - 328 -, - 335 -, - 341 -
 MOSES, - 68 -, - 83 -, - 86 -, - 349 -

N

négociation, - 45 -, - 46 -, - 54 -, - 55 -, - 56 -, - 63 -, - 64
 -, - 73 -, - 169 -, - 170 -, - 171 -, - 172 -, - 173 -, - 198
 -, - 209 -, - 213 -, - 215 -, - 219 -, - 252 -, - 260 -, -
 277 -, - 278 -, - 300 -, - 328 -, - 343 -, - 353 -, - 354 -,
 - 362 -
 NIZET, - 283 -, - 349 -

P

PARMENTIER, - 35 -, - 40 -, - 345 -, - 349 -
 PARRY, - 57 -, - 72 -, - 80 -, - 345 -, - 365 -
 passage, - 9 -, - 16 -, - 17 -, - 19 -, - 20 -, - 21 -, - 26 -, -
 39 -, - 59 -, - 63 -, - 92 -, - 99 -, - 100 -, - 101 -, - 102 -,
 - 103 -, - 104 -, - 105 -, - 106 -, - 107 -, - 108 -, - 109
 -, - 110 -, - 111 -, - 112 -, - 113 -, - 115 -, - 119 -, -
 120 -, - 121 -, - 122 -, - 123 -, - 124 -, - 125 -, - 126 -,
 - 163 -, - 165 -, - 174 -, - 177 -, - 179 -, - 191 -, - 192 -
 -, - 193 -, - 197 -, - 200 -, - 204 -, - 221 -, - 224 -, - 228
 -, - 230 -, - 232 -, - 242 -, - 243 -, - 244 -, - 247 -, -
 257 -, - 277 -, - 281 -, - 289 -, - 290 -, - 291 -, - 292 -,
 - 298 -, - 300 -, - 304 -, - 308 -, - 316 -, - 317 -, - 319 -
 -, - 320 -, - 325 -, - 326 -, - 327 -, - 329 -, - 332 -, - 338
 -, - 345 -, - 346 -, - 351 -, - 356 -, - 357 -, - 359 -, -
 361 -, - 362 -, - 363 -, - 365 -, 373
 PAUL, - 58 -, - 59 -, - 60 -, - 62 -, - 184 -, - 332 -, - 349 -
 PINEAU, - 40 -, - 311 -, - 349 -
 POSTIC, - 44 -, - 46 -, - 349 -
 posture, - 18 -, - 26 -, - 41 -, - 61 -, - 62 -, - 95 -, - 119 -, -
 125 -, - 145 -, - 175 -, - 183 -, - 184 -, - 185 -, - 186 -,
 - 187 -, - 188 -, - 189 -, - 192 -, - 198 -, - 203 -, - 217 -
 -, - 218 -, - 226 -, - 227 -, - 231 -, - 232 -, - 238 -, - 243
 -, - 255 -, - 258 -, - 260 -, - 272 -, - 284 -, - 299 -, -
 301 -, - 302 -, - 303 -, - 306 -, - 317 -, - 319 -, - 327 -,
 - 331 -, - 332 -, - 334 -, - 337 -, - 347 -, - 348 -, - 349 -
 -, - 354 -, - 359 -, - 360 -
 POTEAUX, - 49 -, - 350 -
 pratique, - 15 -, - 16 -, - 21 -, - 32 -, - 33 -, - 35 -, - 36 -, -
 51 -, - 59 -, - 68 -, - 69 -, - 70 -, - 71 -, - 72 -, - 79 -, -
 80 -, - 81 -, - 85 -, - 86 -, - 87 -, - 88 -, - 125 -, - 126 -,
 - 134 -, - 137 -, - 145 -, - 150 -, - 153 -, - 184 -, - 215 -
 -, - 288 -, - 310 -, - 316 -, - 327 -, - 330 -, - 331 -, - 333
 -, - 334 -, - 338 -, - 339 -, - 341 -, - 353 -, - 354 -, -
 355 -, - 363 -, - 365 -
 PREGENT, - 55 -, - 56 -, - 68 -, - 73 -, - 74 -, - 80 -, - 83 -, -
 84 -, - 86 -, - 90 -, - 91 -, - 92 -, - 93 -, - 331 -, - 350 -,
 - 355 -, - 365 -

R

RAMSDEN, - 40 -, - 195 -, - 350 -
 RAYNAL, - 41 -, - 222 -, - 350 -
 relation pédagogique, - 9 -, - 15 -, - 16 -, - 31 -, - 39 -, -
 43 -, - 44 -, - 46 -, - 47 -, - 48 -, - 51 -, - 53 -, - 54 -, -
 55 -, - 56 -, - 57 -, - 58 -, - 60 -, - 61 -, - 67 -, - 72 -, -
 74 -, - 76 -, - 94 -, - 96 -, - 122 -, - 124 -, - 140 -, - 141
 -, - 142 -, - 257 -, - 267 -, - 290 -, - 298 -, - 310 -, -
 324 -, - 325 -, - 327 -, - 334 -, - 338 -, - 347 -, - 353 -,
 - 354 -, 373
 RIEUNIER, - 41 -, - 222 -, - 350 -
 RIGAUX, - 283 -, - 349 -
 rites de passage, - 26 -, - 99 -, - 101 -, - 104 -, - 107 -, -
 109 -, - 110 -, - 111 -, - 112 -, - 115 -
 RIVIERE, - 99 -, - 100 -, - 350 -
 ROBERTSON, - 86 -, - 350 -
 ROCHE, - 55 -, - 56 -, - 351 -
 rôle, - 26 -, - 35 -, - 40 -, - 44 -, - 45 -, - 52 -, - 54 -, - 55 -,
 - 57 -, - 60 -, - 62 -, - 64 -, - 72 -, - 73 -, - 74 -, - 83 -, -
 84 -, - 85 -, - 88 -, - 90 -, - 93 -, - 104 -, - 107 -, - 108 -
 -, - 109 -, - 110 -, - 121 -, - 122 -, - 123 -, - 143 -, - 164
 -, - 165 -, - 167 -, - 175 -, - 178 -, - 180 -, - 186 -, -
 190 -, - 192 -, - 193 -, - 197 -, - 198 -, - 200 -, - 201 -,
 - 202 -, - 203 -, - 204 -, - 206 -, - 212 -, - 219 -, - 220 -
 -, - 226 -, - 229 -, - 232 -, - 235 -, - 238 -, - 240 -, - 241
 -, - 248 -, - 249 -, - 252 -, - 254 -, - 255 -, - 256 -, -

263 -, - 264 -, - 269 -, - 270 -, - 272 -, - 282 -, - 288 -,
 - 290 -, - 301 -, - 303 -, - 305 -, - 307 -, - 310 -, - 313 -
 -, - 314 -, - 315 -, - 316 -, - 317 -, - 318 -, - 325 -, - 327
 -, - 328 -, - 329 -, - 332 -, - 333 -, - 341 -, - 353 -, -
 354 -, - 355 -, - 358 -, - 365 -
 ROMAINVILLE, - 25 -, - 32 -, - 36 -, - 40 -, - 49 -, - 59 -, -
 115 -, - 116 -, - 126 -, - 345 -, - 349 -, - 350 -
 ROUVEYRAN, - 71 -, - 350 -
 ROYER, - 32 -, - 69 -, - 71 -, - 79 -, - 83 -, - 85 -, - 86 -, -
 87 -, - 88 -, - 93 -, - 215 -, - 350 -, - 355 -, - 365 -
 RUDD, - 68 -, - 69 -, - 75 -, - 80 -, - 83 -, - 350 -
 RUDENSTINE, - 68 -, - 344 -
 rupture, - 47 -, - 48 -, - 54 -, - 57 -, - 63 -, - 64 -, - 81 -, -
 101 -, - 102 -, - 106 -, - 115 -, - 119 -, - 120 -, - 167 -,
 - 173 -, - 177 -, - 200 -, - 202 -, - 205 -, - 214 -, - 215 -
 -, - 217 -, - 220 -, - 230 -, - 242 -, - 271 -, - 320 -, - 325
 -, - 353 -, - 354 -
 RYAN, - 345 -, - 346 -, - 351 -

S

SEAGRAVES, - 49 -, - 347 -
 SEGALÉN, - 105 -, - 106 -, - 110 -, - 111 -, - 350 -
 SIMOES FRANCISCO, - 48 -, - 350 -

T

TREMBLAY, - 270 -, - 331 -, - 332 -, - 334 -, - 350 -
 TURGEON, - 86 -, - 350 -
 TURNER, - 100 -, - 108 -, - 110 -, - 121 -, - 256 -, - 351 -

V

VAN GENNEP, - 16 -, - 26 -, - 99 -, - 100 -, - 101 -, - 102 -,
 - 103 -, - 104 -, - 106 -, - 107 -, - 108 -, - 109 -, - 110 -
 -, - 111 -, - 112 -, - 113 -, - 114 -, - 119 -, - 120 -, - 121
 -, - 122 -, - 123 -, - 325 -, - 346 -, - 351 -, - 356 -
 VOYER, - 81 -, - 351 -

W

WELSH, - 68 -, - 69 -, - 75 -, - 83 -, - 348 -, - 351 -
 WILSON, - 69 -, - 83 -, - 351 -

Z

ZUBER-SKERRITT, - 34 -, - 55 -, - 56 -, - 68 -, - 85 -, - 345
 -, - 346 -, - 351 -

***L'accompagnement en contexte de formation universitaire :
Etude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master***

RESUME

La direction de mémoire constitue l'une des caractéristiques de la structure formative du deuxième cycle universitaire (Master) qui font différencier celle-ci de la structure formative du premier cycle (Licence). Elle représente pour les étudiants une nouvelle relation pédagogique, et en cela, elle constitue une variable importante de la réussite de l'étudiant « masterant » à ce niveau universitaire. Pour le masterant, la réussite semble être liée à sa capacité à se familiariser à sa direction de mémoire, c'est-à-dire sa capacité à faire évoluer son métier d'étudiant (Coulon 1997), par la découverte du nouveau contrat pédagogique qui s'instaure au sein du binôme qu'il va constituer avec son directeur de mémoire.

Le travail présenté cherche à mettre en évidence les liens entre la direction de mémoire et la réussite de l'étudiant en analysant la relation pédagogique de direction de mémoire en Master autour de trois dimensions : la dimension scientifique, la dimension institutionnelle et la dimension relationnelle.

Pour cette recherche, des entretiens semi directifs ont été menés afin de recueillir des données sur la perception qu'ont les acteurs (masterants et directeurs de mémoire) de la direction de mémoire. Ce travail permet de mettre en relief les décalages qui existent entre la perception que se font les directeurs de mémoire et les étudiants quant à leurs rôles réciproques dans la direction de mémoire au niveau des trois dimensions scientifique, institutionnelle et relationnelle. Les résultats obtenus mettent en évidence que ces décalages sont à l'origine de ruptures du contrat, initiées soit par l'étudiant (abandon temporaire ou définitif), soit par son directeur (difficulté ou arrêt de la direction). Parallèlement, les résultats montrent les éléments moteurs du processus de familiarisation des étudiants, et pointent également les difficultés qu'ils éprouvent dans ce processus. Ce travail permet d'aboutir à une réflexion sur les conditions que l'institution universitaire peut mettre en place (en particulier via les enseignants directeurs) pour faciliter le processus de familiarisation des étudiants à la structure pédagogique spécifique au Master, et in fine, favoriser leur réussite.

MOTS CLES : *Direction de mémoire, accompagnement, pédagogie universitaire, rites de passage, Master*
