

ELEMENTS DE RÉFLEXION SUR LE LIEN ENTRE LA POSTURE DE DIRECTION DE MÉMOIRE ET LA RÉUSSITE EN MASTER

Laetitia Gerard

Université de Nancy 2
Laboratoire des Sciences de l'éducation (LISEC)
Campus Lettres et Sciences humaines
1 place Godefroy de Bouillon
54000 Nancy
gerard.laetitia@gmail.com

Mots-clés : *pédagogie universitaire, direction de mémoire, Master, mémoire de recherche, réussite*

Résumé. *Les recherches françaises qui portent sur la réussite ou l'échec universitaire s'intéressent principalement au premier cycle universitaire. Or, la direction de mémoire constitue une variable importante de la réussite en deuxième et troisième cycle universitaire et devrait nécessiter alors une attention particulière. Nous interrogeons ici le lien entre la posture de direction de mémoire et la réussite de l'étudiant « apprenti-chercheur » en Master. Des entretiens semi-directifs ont été menés au sein de 21 binômes directeur de mémoire-étudiant. Les résultats mettent en exergue trois principales postures de direction : la posture de conduite, d'accompagnement-conseil et d'accompagnement-suivi. La posture de conduite semble favorable à la validation du mémoire alors que la posture d'accompagnement-conseil semblerait être la posture la plus favorable au développement des compétences de chercheur du « masterant ».*

1. Introduction

A l'entrée en Master, le rôle de l'étudiant et de l'enseignant évolue (Gérard, 2009)¹. Le rôle de l'étudiant évolue car les compétences requises en Master diffèrent de celles requises en Licence. Passer le cap du premier cycle ne suffit pas à l'étudiant pour réussir la suite de son parcours étudiant, encore lui faut-il passer aussi le cap du Master. De la Licence au Master, l'étudiant passe d'une logique de restitution de connaissances à une formation à la recherche *par* la recherche *via* l'élaboration d'un mémoire de recherche. Il découvre alors l'introduction d'une nouvelle relation pédagogique duale, la direction de mémoire, à laquelle il doit se familiariser (Gérard, 2009). Le rôle de l'enseignant évolue également, car il ne transmet plus le savoir, il devient l'accompagnateur du travail de recherche de l'étudiant « apprenti-chercheur ». Comme nous allons le voir ici, la pratique de direction de mémoire constitue une variable importante de la réussite en Master. Dans cet article, nous chercherons à catégoriser les différentes postures de direction de mémoire en Master pour interroger ensuite le lien entre la posture de direction de mémoire et la réussite de l'étudiant à ce niveau universitaire.

¹ Nos résultats sont issus d'une recherche doctorale intitulée « pratique d'accompagnement en contexte de formation universitaire : Etude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master » (Gérard, 2009).

2. La direction de mémoire : une pratique idiosyncrasique facteur de réussite ou d'échec universitaire

Royer (1998), constate 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. La tâche de direction de recherche est complexe or, comme le mentionne Zuber-Skerrit (1987) 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. 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. Conséquemment, 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 propre à chaque directeur, très idiosyncrasique, 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, d'un apprentissage autodidactique.

En France, la direction de mémoire reste un domaine de recherche très peu exploré. Il faut se pencher sur les études anglophones pour découvrir les liens qu'il peut y avoir entre la pratique de direction de recherche et la réussite universitaire de l'étudiant. Par exemple, le « rapport Robins » en 1963², 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-Skerrit (1994), 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 Prégent (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'encadrement » (Prégent, 2001, p.xii). Ces recherches anglophones témoignent de l'importance de la qualité de la direction de recherche sur la réussite ou l'échec universitaire de l'étudiant.

Deux idées principales se dégagent ici : 1- la direction de mémoire est une pratique idiosyncrasique ; 2- la direction de mémoire constitue un facteur de réussite ou d'échec universitaire. À partir d'entretiens semi-directifs réalisés au sein de 21 binômes « directeurs de mémoire-étudiants », nous allons questionner le lien entre la pratique idiosyncrasique et la réussite de l'étudiant « apprenti-chercheur » : quelles sont les principales postures de direction de mémoire

² The Robin Report (1963) *in*. Welsh (1978), p.77.

en Master ? Quelle(s) posture(s) semble(nt) favorable(s) ou non à la validation du mémoire et/ou au développement des compétences de chercheur de l'étudiant ?

3. Méthodologie

Le groupe d'étude se compose de 21 binômes « directeur de mémoire-étudiant »³. Les binômes sont issus de trois disciplines différentes des sciences humaines et sociales (Sciences de l'éducation, Sociologie et Psychologie), et répartis sur sept sites universitaires français différents. Le choix s'est fixé sur des étudiants en deuxième année de Master recherche, et non en première année, parce qu'ils possèdent une distance critique et une expérience de la direction de mémoire qui en favorisent leur analyse. Parmi les 21 étudiants, 10 étudiants sont en formation initiale et 11 étudiants sont en formation continue, c'est-à-dire en reprise d'étude.

Au vu des objectifs visés par la recherche, des entretiens semi-directifs individuels ont été réalisés. L'entretien semi-directif a notamment permis de personnaliser l'entretien de manière à pouvoir effectuer, par la suite, une comparaison des discours directeur-étudiant au sein des binômes. Les binômes ont été interrogés deux fois : une fois en fin d'année et une seconde fois après la soutenance de l'étudiant (ou au début de l'année universitaire suivante en cas d'abandon de l'étudiant).

Les entretiens ont été retranscrits dans leur intégralité puis nous avons procédé à leur analyse de la manière suivante. Dans un premier temps, nous avons comparé les discours de l'ensemble des directeurs de mémoire quant à leur perception de leur pratique de direction de mémoire. L'objectif était de recueillir des informations qui nous permettraient de catégoriser les différentes postures de direction de mémoire en Master. Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse intra-binôme, c'est-à-dire que nous avons comparé le discours du directeur avec celui de son étudiant. Nous nous sommes intéressés ici à la perception que se faisaient le directeur et l'étudiant de leur relation pédagogique de direction de mémoire. Dans un troisième temps, nous nous sommes intéressés aux résultats obtenus par l'étudiant en fin d'année : validation, non validation ou abandon du mémoire, note(s) obtenue(s) à l'issue de la soutenance (note au mémoire et/ou à l'oral de soutenance), possibilité ou non de poursuite en doctorat.

4. Résultats obtenus et discussion

L'analyse des entretiens des directeurs de mémoire a mis en exergue 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* nous distinguons ce que nous nommons la posture d'*accompagnement-conseil* et la posture d'*accompagnement-suivi*. Ces deux principales 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*).

À partir des résultats de recherche de Gérard (2009), comme nous allons le voir maintenant, chacune de ces postures semble avoir un effet positif ou négatif sur la réussite de l'étudiant.

4.1 La posture de conduite

L'une des postures de direction de mémoire que nous avons pu mettre en relief à travers les entretiens est celle que nous avons choisi de nommer la « posture de conduite ». Si nous utilisons

³ Un binôme est constitué d'un directeur de mémoire et de l'un de ses étudiants qu'il a sous sa direction. Le directeur de mémoire et l'étudiant ont été interrogés séparément.

la métaphore du chemin, le directeur de mémoire qui adopte une posture de *conduite*, se situe « devant » l'étudiant sur ce que nous pourrions envisager comme le chemin de la formation à la recherche *par* la recherche. Pour expliquer la posture de *conduite*, nous allons nous 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).

Gérard (2009) note que 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.

À travers les entretiens nous pouvons constater par exemple que les directeurs qui se placent dans cette posture de *conduite* valident (ou non) le travail de l'étudiant avec un « regard académique » (D12⁴). 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), « *je dis non ça ça ne va pas passer* » (D1), « *cette question-là est délicate, il faut la mettre à la fin* » (D1). 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). 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.

On observe une différence entre la manière dont les étudiants en formation initiale et ceux en formation continue (en reprise d'étude) envisagent 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), « *j'attends [...] qu'il vienne avec une petite fiche photocopiée sur laquelle il indiquerait une idée de plan par exemple* » (E24), « *il corrige mon guide* » (E25). Les étudiants qui sont en attente de cette posture se situent dans l'hétéronomie, ils sont encore relativement dépendants de leur directeur. Pour prendre un exemple, l'étudiante E25 est une étudiante qui a validé avec succès son mémoire et qui a obtenu une note qui lui permet de poursuivre en doctorat (elle a obtenu 15)⁵. Son directeur 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). Il fixe, entre autres, 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). Elle n'a donc pas ou peu à prendre en charge la planification de son travail. Elle a validé son mémoire avec succès, mais nous pouvons néanmoins nous interroger sur le développement réel de

⁴ Pour garantir l'anonymat des enquêtés, les 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.

⁵ La note de 15 est considérée comme une bonne note au sein de son laboratoire.

ses compétences d'autodirection. Avec ce type de posture, le passage à l'*autodirection* a-t-il réellement lieu par exemple ?

A l'inverse des étudiants en formation initiale, nous pouvons 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, davantage 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). Nous pouvons noter d'ailleurs que le vocabulaire qu'ils emploient correspond au vocabulaire utilisé par les directeurs : « *recentrer* » (E4), « *critiquer* » (E4), « *construire* » (E3), « *aiguiller* » (E3).

Ces quelques résultats synthétiques, issus de la recherche doctorale de Gérard (2009), montrent que dans la posture de *conduite*, le directeur se situe « devant » l'étudiant pour lui montrer le chemin à prendre, par ses rétroactions. Nous pouvons remarquer que 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 plutôt « rassurante » pour ces étudiants. Ils semblent davantage en attente de cette posture, contrairement aux étudiants en formation continue qui l'envisagent quant à eux plutôt comme une imposition qui tend à restreindre leur liberté d'action. Nous pouvons nous questionner sur les effets de cette posture sur la réussite de l'étudiant, car bien que nos données montrent qu'elle semble favorable à la réussite (validation du mémoire) des étudiants en formation initiale, nous pouvons nous demander si la validation du mémoire atteste réellement du développement des compétences de chercheur qui semblent être attendues à ce niveau universitaire. Posture d'accompagnement

4.2 La posture d'accompagnement

4.2.1 La posture d'accompagnement-conseil

À partir du discours des directeurs de mémoire, nous avons catégorisé une deuxième posture de direction de mémoire, que nous avons choisi de nommer « posture d'accompagnement ». La posture d'accompagnement peut tendre vers la posture « d'accompagnement-conseil » ou la posture « d'accompagnement-suivi ».

Pour expliquer ce que nous entendons par la posture d'*accompagnement-conseil*, nous allons nous 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. Nous allons relever certains aspects du rôle du conseiller abordés par l'auteure, que nous utiliserons pour expliquer le *conseil* que nous postulons. Une première dimension que nous retiendrons 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 nous retiendrons, 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).

En prenant appui sur les entretiens menés auprès des directeurs de mémoire, nous pouvons remarquer que 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 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). 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). 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). 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, l.190-192).

Si nous reprenons la métaphore du chemin, le directeur qui se situe davantage vers la posture d'*accompagnement-conseil* se situe « à côté » de l'étudiant sur le chemin de la formation à la recherche. 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 (Gérard, 2009). À l'inverse, les étudiants en formation continue sont plus demandeurs de ce type de posture qui correspond davantage à leurs attentes, comme le montre l'extrait d'entretien suivant. L'étudiant E4 est un étudiant en formation continue, son directeur de mémoire se situe principalement dans une posture d'*accompagnement-conseil*.

« au départ [...] je pensais prendre un échantillon sur deux cents personnes [...] il m'a dit fais attention parce que au vu de ci au vu de ça, et donc moi j'ai réfléchi par rapport à ça et je lui propose une autre proposition et il me dit ben voilà moi je préfère cette proposition-là on peut y aller, c'est-à-dire que se sont des contradictions moi qui m'ont permis de réaménager de réorienter ce que j'avais entreposé, tout compte fait l'étudiant il est maître de son thème » (E4)

4.2.2 Posture d'*accompagnement-suivi*

Le directeur qui se positionne davantage dans une posture d'*accompagnement-suivi* place l'étudiant dans une situation d'autonomie plus ou moins totale. Il 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), « *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). 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).

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). Les directeurs de mémoire qui se situent dans cette posture 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), « c'est au travers de ses lectures qu'il va véritablement pouvoir construire son hypothèse de travail » (D19). 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).

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. 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. Prenons par exemple le cas de l'étudiant E12, qui est un étudiant en formation initiale. Il est sous la direction de la directrice D17 et en co-direction avec un directeur de mémoire (D16), qui se situent tous deux dans une posture d'*accompagnement-suivi*. E12 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 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. 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, l.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, l.177-178).

Face à ce qu'il pouvait ressentir comme une absence d'aide de la part de ses directeurs, nous pouvons remarquer que E12 est resté dans une posture attentiste. Cet exemple est caractéristique

des étudiants en formation initiale dont le directeur se situe dans une posture d'*accompagnement-suivi*. La posture d'*accompagnement-suivi* pose 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. Dans les deux cas, pour les étudiants en formation initiale, la posture d'*accompagnement-suivi* semble ni favorable à la validation de leur mémoire ni au développement de leurs compétences de chercheur car ils ne parviennent pas à s'approprier cette grande liberté qui leur est offerte. (Gérard , 2009).

Les étudiants en formation continue, quant à eux, semblent partagés sur cette posture de l'accompagnement. Certains interprètent l'*accompagnement-suivi* comme une posture qui laisse l'étudiant « *patauger* » (E14) « *dans leur jus* » (E8). Elle est de ce fait non formative, et ils l'envisagent plutôt comme « *une perte de temps* » (E15). D'autres semblent apprécier ce type d'aide « à la demande » qui « *pousse à être beaucoup plus rigoureux* » (E9), à « *moins survoler [les auteurs]* » (E9) et à « *approfondir les concepts* » (E23). Cette posture nécessite une certaine compétence d'autonomie qui est généralement déjà acquise par les étudiants en formation continue.

5. Conclusion

A partir de l'analyse des entretiens des directeurs de mémoire, nous avons pu catégoriser deux principales postures de direction de mémoire : la *posture de conduite* et la posture d'*accompagnement*, qui comprend l'*accompagnement-conseil* et l'*accompagnement-suivi*. La confrontation du discours des directeurs de mémoire avec celui de leurs étudiants, a fait émerger un lien entre la posture de direction et la réussite de l'étudiant. Nous avons 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 chercheur de l'étudiant. 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.

Ceci nous amène à nous questionner plus largement sur la notion même de « réussite » en Master et sur la ou les finalité(s) du diplôme de Master. Les étudiants ne visent pas tous les mêmes objectifs, certains visent la validation de leur mémoire à dix, d'autres visent une mention, d'autres encore se situent davantage dans une visée de professionnalisation au métier de chercheur. Dans ce cas, une posture aura un effet positif ou négatif sur la réussite de l'étudiant en fonction de l'objectif visé par l'étudiant, du type de réussite qu'il envisage. Nous ne pouvons donc pas en conclure ici que la posture d'*accompagnement-conseil* est la posture la plus favorable à la réussite de l'étudiant car cette réussite dépendra avant tout de ses objectifs. Néanmoins, cette posture semble permettre à l'étudiant de développer ses compétences de chercheur en le situant dans un espace d'apprentissage favorable au développement de ses compétences, entre l'hétéronomie et l'autonomie totale.

6. Références et bibliographie

- AVISON, D., & PRIES-HEJE, J. (Eds.). (2005). *Research in information systems: A handbook for research supervisors and their students*. Burlington: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- BOURDAGES, L. (2001). *La persistance aux études supérieures : le cas du doctorat*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec
- BOWEN, G., & RUDENSTINE, N. (1992). *In pursuit of the PhD*. Princeton : University Press.
- GERARD, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Etude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Thèse de doctorat non publiée, université Nancy 2, Nancy, France.
- GERMAIN, M., & GREMILLET, M. (2000). *La guidance de mémoire : comment diriger et élaborer un mémoire universitaire*. Paris : L'Harmattan.
- GREMMO, M-J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre. In B. ALBERO (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 153-166). Paris : Lavoisier.
- HEISS, A-M. (1970). *Challenges to graduate schools*. San Francisco : Jossey-Bass Inc.
- 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.
- PRÉGENT, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- 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.
- WELSH, J. (1978). The supervision of postgraduate research students. *Research in education*, 19, pp.77-86.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1987). Helping postgraduate research student learn. *Higher Education*, vol. 16, pp.75-94.