Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction de mémoire en Master : apprendre à faire le « deuil » du projet de recherche « idéal »

Laetitia Gérard

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/252>

DOI : 10.4000/questionsvives.252

ISBN : 978-2-8218-1086-0

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2010

Pagination : 357-367

ISBN : 978-2-912643-37-7

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Laetitia Gérard, « Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction de mémoire en Master : apprendre à faire le « deuil » du projet de recherche « idéal » », *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/252> ; DOI : 10.4000/questionsvives.252

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction de mémoire en Master : apprendre à faire le « deuil » du projet de recherche « idéal »

Laetitia GERARD¹

***Résumé :** Cet article porte sur l'une des caractéristiques du diplôme de Master Recherche en Sciences de l'éducation qui diffère de la Licence : l'accentuation de la part d'autodirection de l'étudiant dans sa formation, qui débute par la prise en charge du choix de son sujet de mémoire. On s'interroge sur la manière dont l'étudiant s'approprie ce nouveau rôle qui lui est « offert » à l'entrée en Master. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de vingt binômes « directeur de mémoire-étudiant » appartenant à la discipline des Sciences de l'éducation, dans cinq universités différentes. Les résultats montrent qu'il y a un gap entre le projet de recherche initialement envisagé par l'étudiant « masterant » et le projet de recherche tel qu'il est attendu à ce niveau universitaire. Ce gap est à l'origine de tensions au sein du binôme si l'étudiant n'accepte pas de « faire le deuil » de son projet de recherche « idéal ».*

***Mots-clés :** direction de mémoire, Master, sujet de mémoire.*

***Abstract:** This article addresses one of the characteristics of the French Master's degree in educational sciences, which makes it different from the Bachelor's degree. Self-directed learning progressively increases in the way the student works, starting with his/her own choice of a research topic. I studied the way the student fits this new role. Semi-directed interviews were carried out with eighteen "supervisor-student" pairs in the discipline of educational sciences, in five different universities. The results show that there is a difference between the initial research that the student would like to lead and the research which is expected at Master's degree. This gap leads to tension within the pedagogical relationship if the student does not accept to let go of his original "ideal" research.*

***Keywords:** supervision, Master's degree, university pedagogy.*

¹ Université de Caen Basse-Normandie - Centre d'études et de recherche en Sciences de l'éducation (EA 965).

Laetitia Gérard

Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction

Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction de mémoire en Master : apprendre à faire le « deuil » du projet de recherche « idéal »

Introduction

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'une recherche doctorale intitulée « L'accompagnement en contexte de formation universitaire : étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master » (Gérard, 2009). L'auteure postule que dans les disciplines de Lettres, Sciences humaines et sociales, il y a une évolution de la structure formative de la Licence (L1, L2 et L3) à celle du Master (M1 et M2). Elle définit la *structure formative* comme l'organisation institutionnelle des modalités de contenu de formation universitaire. L'auteure cible plus précisément sur trois principales évolutions entre les deux structures formatives :

- l'évolution des stratégies d'apprentissage : l'étudiant qui entre en Master devient un apprenti-chercheur qui se forme à la recherche *par* la recherche *via* la construction d'un mémoire de recherche ;
- l'évolution de la relation pédagogique, avec l'introduction d'une nouvelle relation pédagogique duale qu'est la direction de mémoire ;
- l'accentuation de la part d'autodirection de l'étudiant « masterant », qui prend en charge l'organisation de sa formation (Gérard, 2009).

Dans cet article nous ciblerons sur cette troisième évolution décrite par l'auteure, c'est-à-dire l'accentuation de la part d'autodirection de l'étudiant qui entre en Master. Nous allons nous intéresser plus particulièrement à la manière dont l'étudiant s'approprie cette plus grande liberté qui lui est « offerte » en Master et aux éventuels effets de cette appropriation sur sa relation pédagogique duale de direction de mémoire.

1. Problématisation. Accentuation de la part d'autodirection de l'étudiant à l'entrée en Master : la prise en charge de son sujet de mémoire

En nous intéressant plus spécifiquement à la discipline des Sciences de l'éducation, on observe une évolution dans la structure formative de la Licence au Master. Jusqu'en Licence l'enseignement relevait plutôt de l'« hétérostructuration » pour reprendre le terme de Not (Not, 1979), dans le sens où le savoir est structuré par l'enseignant : le contenu du cours, 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 (CM² et TD³) sont définis à l'avance et en dehors de l'étudiant. Gremmo (2003) mentionne en effet que dans une situation d'apprentissage en hétérodirection, comme c'est le cas en Licence, « 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)

² Cours Magistraux.

³ Travaux Dirigés.

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

est parfois consulté, la décision finale revient *in fine* à l'enseignant. 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)

A l'entrée en Master, on remarque que la part d'hétérodirection dans la formation universitaire diminue au profit de la part d'autodirection de l'étudiant, qui est amené à élaborer un mémoire de recherche. En étudiant les plaquettes de formation pour le diplôme du Master en Sciences de l'éducation, on observe que la place du mémoire dans la formation, en termes d'ECTS et en termes d'exigences, diffère en fonction des laboratoires de recherche. Dans certaines universités, le mémoire de Master 1 est un mémoire conséquent, qui marque une réelle évolution dans la structure formative par rapport à celle de la Licence. Dans d'autres universités, le Master 1 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'ECTS, et dont la direction se déroule uniquement sur le deuxième semestre, de manière presque uniquement collective. Dans ce cas, l'évolution de la structure formative s'observe plutôt en Master 2 qu'en Master 1.

Avec l'exigence d'un mémoire de recherche conséquent dans la formation de Master, soit en M1 soit en M2, on se place du côté de l'« autostructuration », selon le terme emprunté à Not (1979), dans le sens où la part d'autodirection de l'étudiant dans l'organisation de sa formation s'accroît. Nous définissons ici l'*autodirection* en nous 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

Laetitia Gérard

Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction

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).

L'accentuation de la part d'autodirection de l'étudiant qui entre en Master débute par la prise en charge de son sujet de mémoire, qui constitue pour lui un nouveau rôle par rapport à ce qu'il a pu expérimenter en Licence: 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. Nous allons nous interroger sur la manière dont l'étudiant s'approprie ce nouveau rôle qui est celui de faire le choix d'un sujet de recherche. Comment l'étudiant vit-il et se représente-t-il la prise en charge de ce choix de son sujet ? Sur quels critères l'étudiant fonde-t-il ce choix ? Ses critères de choix prennent-ils en compte les orientations de recherche de son directeur ? La perception que l'étudiant se fait du choix d'un sujet de recherche correspond-elle à la perception que s'en font les directeurs de mémoire ? Le choix du sujet peut-il être à l'origine de tensions au sein du binôme « directeur de mémoire-étudiant » ?

2. Méthodologie

2.1. Groupe d'étude

Le groupe d'étude se compose de deux sous-groupes appartenant tous deux à la discipline des Sciences de l'éducation. Un premier sous-groupe est composé de 20 étudiants inscrits en Master 2 recherche (M2R). Parmi ces vingt masterants, neuf sont issus de la formation initiale (FI) et onze de la formation continue (FC), c'est-à-dire qu'ils sont en reprise d'études. Les masterantes sont plus nombreuses que leurs homologues masculins, respectivement douze et huit. Parmi les masterantes, cinq sont en formation initiale et sept sont issues de la formation continue. Parmi les masterants, quatre sont issus de la formation initiale et quatre sont issus de la formation continue. Le second sous-groupe est composé de 23 enseignants-chercheurs qui dirigent des mémoires au niveau du Master 2 recherche. Seize directeurs de mémoire sont des professeurs d'université et sept sont des maîtres de conférences. Au niveau du genre, sept sont des directrices de mémoire et seize des directeurs de mémoire homme. En croisant cette dimension « genre » avec le statut, les professeurs sont plus nombreux que les professeures, respectivement onze et cinq.

À noter que nous avons 20 paires « directeur de mémoire-étudiant » et que notre groupe d'étude est réparti sur cinq sites universités françaises.

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

Dans les deux sous-groupes, « directeurs de mémoire » et « masterants » on observe une grande hétérogénéité disciplinaire, propre aux Sciences de l'éducation, avec des orientations de recherche extrêmement diversifiées : l'histoire de l'éducation, sociologie, philosophie, psychologie ou encore anthropologie de l'éducation. De cette hétérogénéité découlent des ancrages théoriques, des démarches méthodologiques, mais aussi des méthodes d'analyse variées.

2.2 Choix de l'outil méthodologique

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés. L'objectif était de recueillir des informations sur la perception des enquêtés, leurs interprétations et leurs expériences liées à la prise en charge d'un sujet de mémoire de recherche. L'entretien semi-directif a permis de personnaliser l'entretien de manière à pouvoir effectuer, par la suite, une comparaison des discours directeur-étudiant au sein des binômes.

Deux séries d'entretiens ont été réalisées auprès du sous-groupe des masterants et du sous-groupe des directeurs de mémoire : la première s'est déroulée en milieu/fin d'année et la deuxième a eu lieu après la soutenance de l'étudiant, ou au début de l'année universitaire suivante en cas d'abandon de l'étudiant. Nous avons fait le choix d'interviewer des étudiants de Master 2 recherche et non des étudiants de Master 1 parce qu'il était nécessaire que le masterant ait une certaine distance critique par rapport à sa formation et par rapport à sa relation pédagogique de direction de mémoire.

2.3 Choix de l'analyse

Les entretiens ont été retranscrits dans leur intégralité et analysés à l'aide d'un logiciel de traitement de données qualitatives « Nvivo ». Nous avons procédé à une analyse thématique de trois manières différentes : comparaison *intragroupe*, *intergroupe* et *intrabinôme* :

-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 et une comparaison du discours des étudiants.

-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.

-La troisième analyse, *intrabinôme*, porte sur une comparaison des discours au sein des binômes.

2.4 Gap entre projet de recherche « idéal » et projet de recherche « envisageable »

D'après les données recueillies, nous pouvons remarquer que les masterants ont des difficultés à faire le choix d'un sujet de recherche « envisageable ». Par exemple, selon le discours des directeurs de mémoire, le sujet initial proposé par l'étudiant correspond rarement aux attentes scientifiques. Les étudiants ont notamment des difficultés à « délimiter », « cibler », « resserrer » ou « orienter » leur objet d'étude : « *le projet qui est proposé au départ est assez large et souvent trop large [...] il y a au moins trois mémoires là-*

Laetitia Gérard

Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction

dedans » (directeur de mémoire D11)⁴. Certains directeurs expliquent cette caractéristique par le manque de connaissances de la littérature par l'étudiant dans son domaine de recherche « *on a une meilleure connaissance qu'eux de quels objets ont été travaillés, quelles littératures de recherche sur la question* » (D8). Les difficultés se portent également sur l'auto-évaluation du caractère scientifique de leur objet de recherche. La plupart des étudiants en formation initiale tendent en effet à choisir un sujet « *déjà complètement ratissé* » (D4) car ils ne connaissent pas suffisamment la littérature dans la discipline des Sciences de l'éducation pour juger de la pertinence d'un sujet de recherche « *pour choisir un sujet il faut avoir de la culture et les étudiants bien sûr ont une culture mais qui est quand même relativement limitée* » (D4). Les étudiants en formation continue, quant à eux, axent généralement leur recherche « *sur leur pratique* » (D2), c'est-à-dire avec une approche plus à visée pédagogique que scientifique.

Dans ce cas, pour des raisons scientifiques, on remarque que les directeurs proposent à l'étudiant de changer son sujet de recherche ou de le réorienter « *on l'incite à changer de sujet [...] si le sujet ne présente pas vraiment un intérêt scientifique* » (D2), c'est-à-dire pour le diriger vers un « *projet [...] original, pertinent* » (D19), « *intéressant* » (D25), « *innovant* » (D25) et actuel « *on essaye de les brancher sur des sujets en cours* » (D1). La réorientation d'un sujet de recherche peut s'apparenter, pour l'étudiant, à un « deuil » : le deuil de son projet de recherche « idéal ».

2.5 Faire le deuil de son projet de recherche « idéal »

Parmi les difficultés mentionnées par les étudiants, il y a celle de faire le deuil du projet de recherche « idéal ». Nous parlons 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. Le sujet est choisi sans tenir compte du contexte : le calendrier universitaire (la recherche doit être réalisable en une année), l'intérêt ou les compétences scientifiques et méthodologiques de son directeur de mémoire, les axes du laboratoire ou encore l'intérêt ou l'« utilité » scientifique du sujet pour la communauté scientifique. L'étudiant doit alors apprendre à renoncer à son projet de recherche initial « idéal », qui ne correspond généralement pas aux attentes scientifiques du Master, de son directeur ou encore de son laboratoire de recherche. Les directeurs sont d'ailleurs conscients de ce gap entre le projet « idéal » de l'étudiant et le projet réellement « envisageable » : « *[mon rôle de directeur de mémoire] c'est accompagner un travail de deuil en montrant voilà ce qu'il reste, ce n'est pas moins, c'est plus* » (D13). Certains étudiants n'hésitent pas d'ailleurs, à contourner ce nouveau rôle qu'est le choix d'un sujet de recherche, qu'ils jugent trop complexe, lorsque l'opportunité se présente « *à l'issue de la Licence, le jour de l'oral, j'ai été sollicitée par un prof pour travailler sur un sujet précis dans l'année de Master 1 [...] sur le coup j'ai accepté sans trop réfléchir puisque ça résolvait à la fois la question [...] quel sujet bosser quel prof* » (masterante E24).

⁴ Pour des questions d'anonymat, les noms des directeurs de mémoire ont été remplacés par la lettre « D » suivie d'un chiffre qui correspond à l'ordre de passation des entretiens. Les noms des étudiants ont été remplacés par la lettre « E » suivie d'un chiffre qui correspond à l'ordre de passation des entretiens.

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

D'après le discours des étudiants, pour se rapprocher du projet de recherche « envisageable », certains directeurs leur proposent une négociation de leur 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). 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).

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 « *c'est un projet personnel [...] c'est un projet de vie ce n'est pas simplement [...] un exercice c'est une histoire humaine* » (D10). 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. L'acceptation de ce deuil passe par la capacité de l'étudiant 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. Elle passe aussi par sa capacité 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). On remarque que cette réappropriation peut même aboutir parfois à une modification des attentes initiales de l'étudiant, comme c'est le cas pour l'étudiant E17 qui a dû réorienter son sujet en fonction des préoccupations de son directeur D21 s'il désirait poursuivre sous sa direction :

« *les Sciences de l'éducation sont plurielles, mais je ne peux pas prétendre, parce que je suis enseignant en Sciences de l'éducation, avoir une polyvalence absolument, et il y a des sujets sur lesquels [...] je préfère passer la main* » (D21).

« *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).

On observe alors que les étudiants ont tendance à proposer des sujets de recherche « idéaux » car ils peinent à cerner les réelles attentes scientifiques de leurs directeurs. Ces attentes tendent à s'explicitement 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 sujet de recherche qui ne correspond pas aux attentes de son directeur. L'acceptation du « deuil » passe alors par la capacité de l'étudiant à identifier ces limites et à percevoir les attentes scientifiques du directeur avant son entrée en M2, de manière à pouvoir s'y adapter et rendre de fait, ce « deuil » moins douloureux.

Laetitia Gérard

Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction

3. Le refus de « faire son deuil »

Faire le deuil de son projet « idéal » n'est pas une chose aisée et certains étudiants se ferment à toute proposition de négociation de la part de leur directeur de mémoire. Dans ce cas, les données recueillies montrent que la relation au sein du binôme peut se détériorer. C'est le cas de l'étudiant 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). 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).

« 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).

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, l'étudiant E15, étudiant en formation continue (en reprise d'étude), a accepté de négocier son outil. 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 nous pourrions qualifier de « réaction négative », puisqu'elle a abouti à une rupture de la négociation, et la réaction de E15, que nous qualifierions 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 de la relation de direction de mémoire).

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

On s'aperçoit alors que quelque soit le projet de recherche « idéal » proposé initialement par l'étudiant, le refus d'en faire le deuil constitue un frein au rôle formatif de la critique scientifique du directeur de mémoire, ce qui tend de fait à détériorer la relation pédagogique au sein du binôme (Gremmo & Gérard, 2008). 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). Ils envisagent aussi la critique en liaison avec leur rôle de formateur « *ça ne sert à rien un directeur si on ne peut pas dire les choses* » (D25). 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, comme c'est le cas ici pour E12, 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).

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), ni « *blesé* » (D13), voire « *humilié* » (D1). 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) 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) pour critiquer son travail.

Conclusion : S'approprier sa liberté de choix

Comme nous venons de l'étudier, l'étudiant qui entre en Master a des difficultés à s'approprier son nouveau rôle qu'est le choix de son sujet de mémoire. Les étudiants, principalement ceux en formation initiale, ont des difficultés à s'approprier cette liberté de choix qui leur demande des compétences d'autodirection. Certains étudiants perçoivent alors leur liberté comme une absence de limite « *je choisis le sujet que je veux* », alors qu'à d'autres, la liberté fait peur car ils n'arrivent pas à en percevoir les limites implicites. Comme

Laetitia Gérard

Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction

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). L'appropriation de cette liberté par l'étudiant dans le choix du sujet mémoire passe certes, par la définition de son sujet de recherche mais aussi et surtout par l'acceptation d'en « faire le deuil », partiellement ou totalement, s'il ne correspond pas aux attentes de l'institution validante. Pour l'étudiant, accepter de « faire ce deuil » c'est déjà accepter la critique scientifique de son directeur de mémoire sous un angle scientifique et constructif, inhérente à sa formation en tant qu'apprenti-chercheur et non sous l'angle de l'atteinte personnelle. Cette difficulté des étudiants de Master à faire évoluer leur représentation de la critique s'explique tout d'abord par le dialogue individualisé en face à face qui personnalise fortement le rapport directeur-étudiant. Par ailleurs, les étudiants n'ont pas souvent fait l'expérience d'une évaluation aussi précise, même formative : jusqu'en Licence, les critiques sont la plupart du temps notées sur la copie de l'étudiant, en fin de parcours, et certains étudiants, notamment les étudiants qui réussissent, n'en prennent jamais connaissance. Le dialogue critique que le travail de recherche instaure au niveau du Master, est fondé, même implicitement, sur une vision de l'erreur comme partie prenante de l'apprentissage, et de la discussion comme une confrontation experte et non plus comme une sanction. Supporter le sentiment d'incertitude (Tremblay 2003) et la perte d'assurance que ceci implique est visiblement une capacité que certains étudiants n'ont pas encore développée à ce stade de leur parcours universitaire.

Références bibliographiques

- Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Coulthard, M. (1977). *An introduction to Discourse Analysis*. London : Longman.
- Gérard, L. (sous-press), *La direction de mémoire en questions*, journée scientifique de l'école doctorale LTS, Nancy Université, 9 décembre 2009. Nancy : PUN.
- Gérard, 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.
- Gremmo, M-J., & Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis chercheurs : jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, 59, 43-58.
- Gremmo, M-J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 153-166). Paris : Lavoisier.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education permanente*, 152, 43-53.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Privat : Toulouse.

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

Tremblay, N.-A. (2003). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.