Les effets de la dimension relationnelle dans la relation pédagogique de direction de mémoire en Master

Relationship dimensions in the Master's level supervisory relationship

Laetitia Gérard

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5290>

DOI : 10.4000/ree.5290

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Laetitia Gérard, « Les effets de la dimension relationnelle dans la relation pédagogique de direction de mémoire en Master », *Recherches en éducation* [En ligne], 13 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 09 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5290> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5290>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les effets de la dimension relationnelle dans la relation pédagogique de direction de mémoire en Master

Laetitia Gérard¹

Résumé

La direction de mémoire constitue l'une des caractéristiques de la structure formative du deuxième cycle universitaire (Master) qui font différer celle-ci de la structure formative du premier cycle (Licence). Elle représente pour les étudiants une nouvelle relation pédagogique duale qui se distingue de la relation pédagogique groupale qu'ils ont pu expérimenter jusqu'en Licence. Le travail présenté ici s'intéresse plus particulièrement à la relation interpersonnelle au sein du binôme directeur de mémoire- étudiant qui investit la relation initialement professionnelle de direction de mémoire. Pour cette recherche, des entretiens semi-directifs ont été menés afin de recueillir des données sur la perception que se font les acteurs (masterants et directeurs de mémoire) de la relation pédagogique de direction de mémoire. Les résultats de cette recherche montrent que la relation interpersonnelle peut avoir des effets positifs, mais aussi négatifs sur la formation à la recherche par la recherche du masterant « apprenti-chercheur ». Les données mettent en exergue les moyens de régulation utilisés par les directeurs de mémoire pour maintenir une distance relationnelle qu'ils jugent favorable à la formation scientifique de l'étudiant.

À l'université, le diplôme du Master marque une évolution de la relation pédagogique enseignant-enseigné. Les étudiants de Master (les masterants) expérimentent une nouvelle relation pédagogique qui est la direction de mémoire. Durant le premier cycle universitaire, en Licence, la relation que l'étudiant entretient avec son enseignant est de type *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. 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. La structure formative de la Licence ne laisse, de ce fait, que très peu de place au contact interpersonnel entre chaque étudiant et l'enseignant. À l'entrée en Master, on observe que la relation pédagogique devient *duale*, c'est-à-dire que l'étudiant rencontre son directeur de mémoire seul. Dans la relation duale, l'étudiant n'est plus anonymisé dans et par le groupe comme il peut l'être en Licence, et il doit apprendre à adopter un comportement, verbal et non verbal, spécifique à cette nouvelle relation pédagogique. La relation duale demande à l'étudiant qu'il apprenne un nouveau mode de communication avec l'enseignant, et également qu'il apprenne à gérer la relation interpersonnelle « professionnalisante ». Cet article tentera de répondre à la question suivante : peut-il y avoir une relation de proximité au sein de la relation professionnelle de direction de mémoire ?

Les résultats présentés ici sont issus d'un travail doctoral (Gérard, 2009). Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de vingt-deux directeurs de mémoire et de vingt étudiants de Master 2 recherche (dont 20 paires « directeur-étudiant »)² en sciences de l'éducation dans cinq universités françaises. Les binômes ont été interrogés deux fois. La première fois en milieu/fin

¹ Chercheuse associée au Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), collaboratrice scientifique au Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE) de l'université de Lausanne (UNIL).

² Deux étudiants sont en co-direction.

d'année et une seconde fois après la soutenance de leur mémoire. Ces entretiens ont été analysés de trois manières différentes. La première analyse effectuée a été une analyse *intragroupe*, dans laquelle les discours ont été confrontés à l'intérieur de chacun des sous-groupes « directeurs » et « étudiants ». La deuxième analyse *intergroupe* a consisté à effectuer une comparaison du discours de l'ensemble des directeurs de mémoire avec le discours de l'ensemble des étudiants. Enfin, la troisième analyse porte sur une comparaison des discours au sein des binômes entre le directeur de mémoire et son étudiant.

Dans une première partie, nous verrons comment la *dimension relationnelle* se trouve mise en tension 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. Nous verrons quels peuvent être les effets d'une proximité relationnelle sur la formation à la recherche *par* la recherche de l'étudiant. Dans une deuxième partie, nous nous appuierons sur le concept anthropologique du don/contre-don pour analyser les moyens utilisés par les directeurs pour réguler cette relation interpersonnelle au sein de leurs binômes et maintenir une relation professionnelle qu'ils jugent favorable à la formation scientifique de l'étudiant.

1. Mise en tension de la dimension relationnelle avec la dimension scientifique

Comme nous allons le développer ici, la relation interpersonnelle au sein du binôme peut avoir des effets positifs ou négatifs sur la formation scientifique de l'étudiant, c'est ce que nous nommons la « mise en tension » de la *dimension relationnelle* avec la *dimension scientifique*.

La première tension que nous aborderons ici porte sur les critères de choix du directeur de mémoire. Lorsque le choix du directeur est décidé par le laboratoire, le directeur est imposé à l'étudiant en fonction de critères scientifiques. 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* « *en fonction des domaines de recherche des chercheurs, [les étudiants] v[ont] s'orienter vers tel ou tel directeur de mémoire* » (D2)³. 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 (Gremmo & Gérard, 2008). On découvre que certains étudiants sont en adéquation avec cette perception du rôle du directeur et choisissent d'orienter leur choix selon des motivations scientifiques. Cependant, 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 aussi 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). 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 choisi par l'étudiant : « *je n'aurais pas aimé un enseignant hyper brillant, compétent [...] mais avec une relation [distante] [...] il faut les deux [le scientifique et le relationnel] mais [...] [le relationnel] prime, après l'expertise ben on s'arrange avec* » (E15). On remarque ici que la dimension relationnelle est mise en tension avec la formation à la recherche *par* la recherche. L'étudiant qui choisit son directeur de mémoire principalement et/ou exclusivement sur des critères relationnels risque de le faire au détriment de sa formation à la recherche *par* la recherche, s'il choisit un directeur de mémoire trop éloigné de ses préoccupations théoriques et/ou méthodologiques. Le choix de son directeur sur des critères principalement relationnels révèle un besoin de l'étudiant 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 maladresses ou de leurs faux pas :

³ 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.

« *[il a] une qualité d'écoute [...] pour me mettre suffisamment à l'aise pour que moi aussi je puisse suffisamment m'exprimer* » (E5). La *dimension relationnelle* peut être alors un élément moteur qui contribue à l'avancement de l'étudiant dans son travail de recherche. On remarque néanmoins que la *dimension relationnelle* peut aussi constituer un frein à cet avancement si la relation que l'étudiant entretient avec son directeur ne correspond pas à ses attentes. L'étudiante E24 par exemple a abandonné son Master au cours de l'année car ses attentes relationnelles n'ont pas été satisfaites. 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 explication 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). 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. 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). On s'aperçoit alors qu'elle se retranche dans une attitude attentiste, qui a un effet négatif sur l'avancement de sa recherche puisque devant ses attentes restées vaines elle a choisi d'abandonner son diplôme : « *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). La tension que l'on découvre ici entre la *dimension relationnelle* et la *dimension scientifique* soulève un certain nombre de questionnements. Faut-il privilégier le choix de son directeur en fonction de critères relationnels ou en fonction de critères scientifiques ? On a vu que la *dimension relationnelle* pouvait avoir des effets positifs sur l'avancement de l'étudiant dans sa recherche, ce qui interroge la position des laboratoires de recherche qui « imposent » les directeurs de mémoire à leurs étudiants sur des critères principalement scientifiques. D'un autre côté, on a vu que la *dimension relationnelle* pouvait avoir aussi des effets négatifs sur l'avancement du travail de recherche de l'étudiant si ses attentes relationnelles n'étaient pas satisfaites, ce qui pose la question du rôle d'un directeur de mémoire.

Nous allons aborder ici une deuxième tension qui apparaît dans le discours des acteurs et qui a trait au dialogue critique. On observe 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 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. 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 le plan scientifique, les étudiants le reçoivent, quant à eux, du point de vue de la *dimension relationnelle*. La *dimension relationnelle* peut donc constituer 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. Dans ce cas, la critique émise par le directeur a un effet négatif sur l'avancement du travail de recherche de l'étudiant. On remarque en effet que les étudiants tendent à éviter les rencontres et les contacts avec leur directeur pour éviter la critique, qu'ils perçoivent non comme une aide à la progression de leur 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). En évitant les rendez-vous, E5 évite de fait la critique. Dans ce cas, on remarque que la relation interpersonnelle entretenue entre le directeur de mémoire et son étudiant peut faciliter la compréhension et l'acceptation de la critique scientifique par l'étudiant, ayant

conséquemment un effet positif sur sa formation à la recherche *par* la recherche. Certains directeurs sont en effet 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 « blessé » (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. Là encore, la mise en tension de la *dimension relationnelle* avec la *dimension scientifique* soulève un certain nombre de questions : faut-il critiquer le travail de l'étudiant sans prendre en compte la *dimension relationnelle* au risque que l'étudiant l'interprète comme une atteinte personnelle, ce qui aura des effets contreproductifs sur l'avancement de son travail. Faut-il prendre en compte la *dimension relationnelle* dans la critique au risque de mettre à mal la professionnalisation de l'étudiant au métier de chercheur ?

2. La « banalisation » comme moyen de régulation de la dimension relationnelle dans la direction de mémoire

Nous venons de voir que l'interprétation par l'étudiant de certains éléments de sa direction de mémoire sous l'angle de la *dimension relationnelle* pouvait constituer un frein à sa formation à la recherche *par* la recherche. Comme nous allons l'étudier maintenant, pour éviter cette interprétation

par la *dimension relationnelle*, certains directeurs utilisent des moyens de banalisation. La « banalisation » est un terme que nous empruntons à Fustier (2000) qui désigne un moyen de régulation de l'interprétation par la *dimension relationnelle*. 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* de Mauss est l'un des textes fondateurs. Nous souhaiterions présenter brièvement ici ce concept, afin de mieux comprendre le principe de la « banalisation » au sein du binôme directeur-étudiant.

■ Mauss et le concept du don/contre-don

Mauss (1923) a mené une recherche sur la conception de l'échange et de la contractualisation dans les sociétés traditionnelles. Il s'intéresse au « potlatch »⁴ 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

⁴ Il s'agit d'un terme chinook, une langue amérindienne, qui signifie « nourrir », « consommer ».

don non rendu équivaut à contracter une dette auprès de son donateur : c'est se subordonner au donateur et perdre son rang.

■ **Fustier et le concept de « banalisation »**

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'usager. « Le lien d'accompagnement »⁵ 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 nous intéresse ici est que l'auteur introduit ce qu'il appelle la « dimension interprétative de l'usager ». Chaque usager 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'usager 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'usager peut se 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-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.

Par rapport aux travaux de Mauss et de Fustier, nous pouvons observer dans le discours de notre groupe d'étude trois principaux *régulateurs*, comme nous les nommerons, qui permettent de banaliser certaines situations où l'étudiant pourrait interpréter l'action du directeur comme un don ou une interprétation par la dimension relationnelle. Ces *régulateurs* sont : le choix des marqueurs verbaux tu/vous, le choix du « décor » (terme emprunté à Goffman) et le choix des discussions. Nous utilisons 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.

⁵ « Le lien d'accompagnement » est aussi le titre de son ouvrage.

■ Les trois principaux régulateurs de la dimension interpersonnelle

• Banaliser l'utilisation du tutoiement

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 (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Nous allons nous 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.

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). Un directeur veut se situer dans une relation « *très horizontalisée* » (D18) avec ses étudiants, qu'il considère comme ses « *collègues* » (D18). Deux directeurs tutoient par habitude culturelle : « *nous dans [la région] on est comme ça* » (D16). 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 [...] 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). 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 justement différemment par son étudiant E12, qui tend plutôt à le comprendre comme un témoignage de proximité relationnelle ou d'intimité : « *il me tutoie [...] on se boit des godets, j'ai eu l'occasion d'aller chez lui, [...] ce serait l'un de mes amis, [...] je l'apprécie énormément je pense que c'est réciproque* » (E12).

On remarque alors que l'emploi du tutoiement est interprété par l'étudiant E12 de manière égocentrée comme un rapprochement relationnel. Il semble 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.

• Banaliser les rencontres individuelles dans un « décor » extra universitaire

Le « décor » constitue le deuxième régulateur qui peut permettre au directeur de banaliser une interprétation par le don. 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). 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.

Il arrive que certains directeurs organisent 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). 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). Selon elle, ce lieu domestique *« crée plus d'intimité »* (D24) et *« l'une pourrait se sentir privilégiée »* (D24). 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). 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 : *« 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). *« On s'est vu dans un café, [...] 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).

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 la relation duale : *« je le vois à son domicile ouais, bon ça a un aspect convivial aussi qui est sympa »* (E12) 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). 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 »* (D25). *« 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).

On peut supposer également que le directeur D25 n'a pas *banalisé* la situation parce qu'il accepte ou tolère la manière dont son étudiante E26 envisage leur relation de direction, c'est-à-dire comme une relation amicale. Il s'est en effet adapté à elle et à son fonctionnement dans le sens où il a compris que la *dimension relationnelle* était primordiale pour cette étudiante pour qu'elle puisse avancer dans son mémoire : *« je bosse avec les gens que j'aime bien sinon je ne bosse pas avec »* (E26). *« [E26] je lui dis toujours que de toute façon j'ai renoncé à la maîtriser [...] c'est un personnage, E26 elle a une idée elle continue tout droit, je lui dis quelque chose elle me dit oui très bien avec toujours le sourire sympa, mais je sais qu'elle n'en fera qu'à sa tête [...] elle prend tout un peu à l'humour comme ça, [...] on est proche mais en même temps je sais que je ne pourrai pas la changer »* (D25).

- *Banaliser les discussions extra-mémoire non universitaires*

Le troisième régulateur qui peut permettre au directeur de réguler la relation à trait aux discussions qui ont lieu entre le directeur de mémoire et son étudiant lors des rendez-vous individuels. Plusieurs directeurs évoquent la présence d'un « cadre » dans leur direction de mémoire. Les discussions entre l'étudiant et son directeur qui ne se centrent pas 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). Comme nous allons 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. Nous définissons ici les discussions extra-mémoire comme des conversations qui ont lieu entre le directeur et son étudiant lors d'un entretien individuel et qui 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.

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) 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 « personne ». Ainsi, c'est avec satisfaction qu'une étudiante note la « personnalisation » de la relation : « *l'année dernière on parlait que [du travail] [...] cette année je peux dire que je suis de mauvaise humeur* » (E21).

Une autre raison est avancée par E24 : elle pense que les directeurs de mémoire sont des personnes « *en qui [elle] a confiance* », « *intelligent[e]s* », « *super humain[e]s* » et qui possèdent « *de l'empathie* ». 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).

E26, quant à elle, évoque des aspects de sa vie personnelle en entretien, car elle ressent le « *besoin d'en parler* », « *à n'importe qui* ». 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.

La réaction des directeurs face aux discussions extra-mémoire non universitaires semble partagée. Certains directeurs considèrent que « *ce dévoilement intime* » ne « *s'impose pas pour comprendre [le] travail* » (D15) 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). 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 expérimentés⁶ 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). 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 des éléments d'ordre 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), « *j'en viens [...] à dire des bricoles et les étudiants en viennent à dire des bricoles* » (D5). Pour eux, ces 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).

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 discussions extra-mémoire non universitaires peut être considéré comme un moyen de réguler la relation. Si le directeur accepte les discussions extra-mémoire non universitaires, 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.

Conclusion

Cet article montre à quel point la direction de mémoire constitue une relation complexe dans laquelle la *dimension relationnelle* peut prendre une place importante au sein du binôme, jusqu'à constituer un élément moteur dans la formation de l'étudiant. Elle peut aussi constituer un frein si les attentes relationnelles de l'étudiant ne sont pas satisfaites. Certains directeurs essaient alors de trouver des moyens de régulation pour maintenir une distance professionnelle qu'ils jugent plus favorable à la formation scientifique de l'étudiant. La difficulté ici est de trouver un équilibre relationnel au sein de la relation professionnelle de direction de mémoire. Rester dans une relation purement professionnelle c'est risquer de créer un climat peu propice à la co-construction du travail de recherche. D'un autre côté, introduire la *dimension relationnelle* dans la relation professionnelle c'est risquer de favoriser chez l'étudiant une interprétation de l'agir professionnel sous l'angle de la *dimension relationnelle*, au détriment de sa formation à la recherche *par* la recherche. Dans les deux cas, la formation à la recherche *par* la recherche de l'étudiant est mise à mal. On remarque alors que l'interaction au sein du binôme directeur-étudiant est essentielle. 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 (Bédard & Gérard, 2011). La pratique de direction doit faire l'objet d'une professionnalisation parce qu'il s'agit d'une activité pédagogique au moins aussi

⁶ Ils ont moins de cinq années d'ancienneté en tant qu'enseignants-chercheurs au moment de l'entretien.

importante que l'activité d'enseignement « classique » pour la réussite des diplômés qui concernent la formation à la recherche.

Bibliographie

BEDARD D. & GERARD L. (2011), *La professionnalisation du métier d'enseignant-chercheur. Analyse de deux expériences de formation*, Paper presented at the Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Université d'Angers.

CAILLE A. (1991b), « Nature du don archaïque », *La revue du MAUSS*, n°12.

FUSTIER P. (2000), *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*, Paris, Dunod.

GERARD L. (2009), *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*, Université Nancy 2, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00498380/>

GERARD L. (2011), « La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°26(2), <http://ripes.revues.org/index407.html>

GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de Minuit.

GREMMO M.-J. & GERARD L. (2008), « Accompagner les apprentis chercheurs: jeux et enjeux de la direction de mémoire », *Recherche et formation*, n°59, pp.43-58.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992), *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin.

LANGEVIN L. & BRUNEAU M. (2000), *Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

MAUSS M. (2007), *Essai sur le don*, Paris, Presses Universitaires de France (Première parution dans l'*Année Sociologique* en 1923-1924).

NIZET J. & RIGAUX N. (2005), *La sociologie d'Erving Goffman*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.