

Encadrement de Mémoires et de thèses à la Faculté des Sciences de l'Education/USJ : quels styles de direction ? Quels effets?

Introduction

Au point de départ de notre réflexion sur l'encadrement des étudiants dans leurs travaux de recherche au sein de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Saint Joseph, la nécessité pressentie à une échelle institutionnelle de (re)penser un dispositif d'accompagnement qui garantirait les conditions optimales de réussite des étudiants inscrits en Master recherche et doctorat. Certains d'entre eux accumulent en effet les retards quant à la validation de leur cursus, d'autres abandonnent complètement avant d'en arriver à la soutenance, d'autres encore semble-t-il vont jusqu'à remettre en question l'utilité même de faire de la recherche, « d'être » en recherche. Comment ces étudiants, encadrés et accompagnés par leurs directeurs dans leurs démarches académiques et leurs travaux de recherche s'inscrivent-ils dans cette logique de l'abandon ? Qui sont-ils ? Par qui sont-ils accompagnés ? Et de quelle qualité d'encadrement bénéficient-ils vraiment ?

Ce sont ces questionnements qui nous amènent aujourd'hui à réfléchir (à) tout ce qui peut freiner la motivation et l'engagement de l'étudiant inscrit dans un réel processus de recherche, au point de l'empêcher d'arriver à la soutenance de son mémoire ou de sa thèse. Quelles sont réellement les conditions favorables qui lui permettraient de réussir pleinement son parcours académique ?

Certains facteurs relèvent d'aspects purement pratiques tel que le coût de la formation ou encore le temps qui lui est institutionnellement (et insuffisamment) imparti, d'autres semblent être très directement liés à la qualité de l'encadrement des étudiants et de leurs travaux de recherche durant leur parcours, d'autres à des considérations plus subjectives encore telles que l'image que l'on se fait, à tort ou à raison, de la personne désignée par la faculté pour nous encadrer et nous accompagner jusqu'à la soutenance (autant de préjugés véhiculés parfois sur le compte de x ou de y et qui peuvent de prime abord être à la base d'un refus inconscient de l'étudiant de travailler avec tel ou tel encadreur).

Nombreux sont les chercheurs qui, depuis les années 70, se sont intéressés au phénomène de la « persistance » et la « non-persistance » aux études universitaires de manière générale, (Tinto, 1975, Spady, 1970) et plus récemment certains d'entre eux (Atkins, 1988, Prégent, 2001, etc) ont précisément porté leur réflexion sur la corrélation possible qui existerait entre la qualité d'encadrement dont bénéficie l'étudiant en cours de travail et sa persévérance à la recherche. Il apparaît que les conditions organisationnelles et professionnelles ne conditionnent pas à elles seules la persévérance de l'étudiant. En revanche, les dimensions affectives qui sous-tendent la qualité de l'encadrement pourraient-elles favoriser les conditions de réussite de l'étudiant inscrit en recherche ?

Le directeur autant que l'étudiant sont en effet amenés à cheminer ensemble, et à faire aboutir ce cheminement intellectuel. Un objectif qui, selon Langevin (1996) dépend essentiellement du dispositif d'accompagnement mis en place et de la relation directeur-étudiant qui en découle, relation supposée être avant tout utilitaire et passagère. Utilitaire dans le sens où son but ultime est extérieur aux personnes engagées dans cette relation (il s'agit de produire un travail), et passagère dans la mesure où elle prend fin une fois le travail achevé (même si cette relation peut se révéler marquante et influencer par la suite l'étudiant dans certaines de ses orientations académiques).

Ce qui, précise Willis (1993) n'empêche aucunement de prendre en considération les aspects affectifs et comportementaux mettant en cause aussi bien les actions que les sentiments et intérêts mis en jeu par les acteurs concernés. On comprend que c'est sa motivation intrinsèque que l'étudiant engage ici, motivation qui est nécessairement antérieure à l'action et la conditionne (Vallerand *et al*, 1989). On saisit aussi l'importance du style de direction adopté sur la réussite de l'étudiant, quand on sait (De Vecchi, 1994) qu'on peut accompagner en précédant (modèle), en suivant (personne ressource) ou en marchant à côté (miroir).

Les directeurs sont ainsi amenés à guider, soutenir, valoriser et outiller en vue de maximiser le pouvoir personnel de réussite de l'étudiant.

Les travaux effectués par Atkins (1988) sur les différents styles de direction de recherche illustrent le fait que l'encadrement va mettre en jeu à la fois une relation professionnelle et personnelle, un processus (donc une vision dynamique et évolutive de ce qui lie le directeur à l'étudiant) au cours duquel tout le rapport au savoir et à la connaissance est organisé, planifié, re-joué en fonction d'une problématique de recherche donnée.

Dans ce cas, l'étudiant-chercheur et son directeur inscriraient leurs interactions dans un entre-deux constructif, celui qui permet de valoriser sans glorifier, entraîner plutôt que diriger, structurer sans scléroser.

Il serait pertinent à ce point de notre réflexion, de référer aux notions de « mère suffisamment bonne », « d'environnement suffisamment bon » explorées par Winnicott (1971) dans la mesure où la mère suffisamment bonne est celle qui ne doit pas l'être trop, au risque de nourrir une relation de dépendance à son enfant et un renforcement de l'angoisse d'abandon greffée d'une angoisse d'intrusion (de la mère) plutôt que de lui donner l'occasion, en le plaçant face à ses manques, en « contenant » ses angoisses, d'élaborer des stratégies de sortie, d'éprouver le désir d'agir.

Pour mettre en place un dispositif d'encadrement et d'accompagnement des étudiants garantissant leur réussite, il faudrait dans de telles conditions nécessairement penser (ou repenser) la fonction du directeur d'études en tant que « fonction contenante » (Ourghanlian, 2009), concept psychanalytique à la base et qui, transposé aux métiers de la sphère éducative et académique pourrait nous permettre de saisir l'importance d'un dispositif efficace d'accompagnement des étudiants dans leurs travaux de recherche, le système encadrant (le directeur et/dans l'institution à laquelle il réfère) favorisant selon Curocini et Mc Culloch (1999) le développement et l'autonomie du système encadré (l'étudiant en recherche).

D'où notre question de départ : quels sont les facteurs qui conditionneraient plus ou moins directement la qualité de la recherche entreprise par l'étudiant-chercheur ? Plus précisément quel impact aurait le dispositif d'accompagnement de l'institution et le style de direction adoptés par les directeurs sur la réussite des étudiants inscrits en recherche ?

Définir l'encadrement comme « le fait d'entourer pour mettre en valeur » renvoie incontestablement à prendre en considération les facteurs professionnels, organisationnels mais aussi (doit-on dire surtout) personnels qui auraient des effets sur la persistance (ou non-persistance) des étudiants dans leurs travaux de recherche. Celui qui « entoure » devrait donc être capable de le faire dans le but de permettre à l'étudiant de se réaliser tout en réalisant quelque chose. Dans ces conditions, on perçoit l'action d'encadrer comme un dispositif d'étayage mis en place par le directeur de recherche et *négocié* avec l'étudiant dont il a la charge : un « accord d'encadrement » qui selon Prégent (2002) correspond à une « entente réciproque sur les principes et les modalités de travail » qu'il convient d'adopter *ensemble* pour mener à bien (jamais à terme) le processus de la recherche.

Double dimension donc : organisationnelle et professionnelle (modèles d'encadrement) d'une part, relationnelle d'autre part (accord d'encadrement). Sans pour autant nier la nécessité de l'organisationnel en matière d'encadrement, notons ici que les éléments socioculturels propres à la population observée et l'environnement dans lequel cette population évolue nous prêtent à penser que les facteurs d'ordre psycho-affectifs dont dépendrait la réussite de l'étudiant priment sur les facteurs organisationnels, facteurs qui par ailleurs pourront ultérieurement faire l'objet d'une étude complémentaire à celle-ci. Nous nous intéresserons donc essentiellement dans le cadre de cette étude à la dimension relationnelle qui sous-tend l'encadrement des travaux de recherche de l'étudiant par son directeur.

La relation établie entre ces deux acteurs peut être chaleureuse (cordialité, écoute, empathie), froide (distance, aucun affect mis en jeu), structurée (rigueur, méthodologie, planification) ou non structurée (laxiste, sans préalable méthodologique ni exigences clairement définies). Dans cette relation plus ou moins chaleureuse, plus ou moins structurée, ce sont de véritables styles de direction qui finissent par se mettre en place (Brown et Atkins, 1988), styles d'accompagnement qui auraient un impact sur la réussite de l'étudiant-chercheur.

Le concept de réussite quant à lui, et dans son acception la plus basique, revient à « faire avec succès ». Mais si l'on entend que « faire avec succès » c'est

essentiellement comme nous l'explique Bourdages (1996) arriver à développer un esprit de la recherche chez l'étudiant de sorte que sa démarche s'inscrive dans une logique de processus plutôt que de finalité, on peut comprendre que cette réussite fasse appel à « plusieurs qualités dont les principales sont l'ouverture, la passion, le doute et la persistance ». Au-delà des techniques et procédures multiples que le chercheur est tenu de respecter dans sa démarche intellectuelle, c'est le sens qu'il attribue à la (sa) recherche en cours qui lui permet de persister, c'est-à-dire de « continuer malgré les obstacles ». D'autant qu'en matière de recherche les obstacles sont multiples et peuvent relever de paramètres variables d'un étudiant à un autre. Il en sera dès lors tenu compte dans la formulation de nos hypothèses.

Dans ce contexte, notre question de recherche revient à se demander dans quelle mesure le style d'accompagnement adopté par les directeurs permettrait à l'étudiant-chercheur d'entretenir un rapport « suffisamment » positif à toutes les composantes qui constituent son parcours académique afin qu'il n'abandonne pas sa recherche en plein processus.

Afin de répondre à cette question, la première partie de notre réflexion consiste en un positionnement théorique de la question à partir de la littérature disponible à ce jour. La deuxième partie quant à elle nous permettra de présenter la méthodologie utilisée visant la vérification des hypothèses, les résultats obtenus et la discussion des résultats à la lumière de la partie théorique.

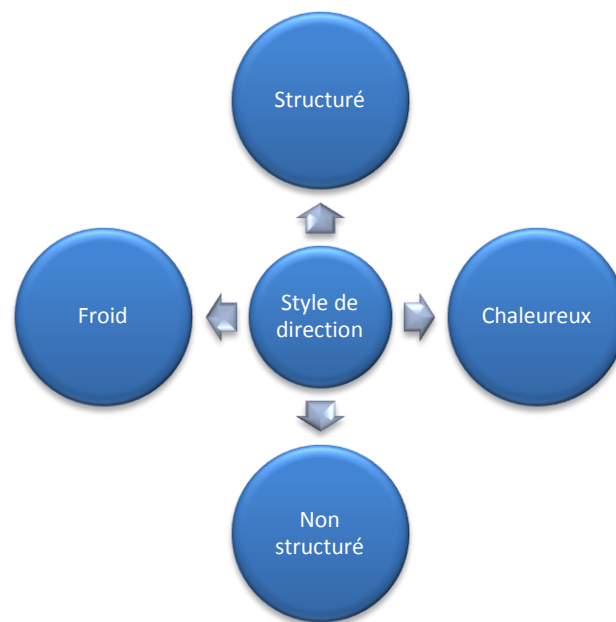
Cadre théorique

Deux axes théoriques principaux sont retenus pour conduire notre recherche :

- 1- Le style de direction sur lesquels s'appuient les directeurs quand ils encadrent leurs étudiants,
- 2- L'approche psychanalytique de la fonction contenante transposée aux métiers de la sphère éducative et académique.

1- Encadrement et style de direction

L'encadrement des travaux de recherche en milieu universitaire met d'emblée en relation 3 acteurs : l'étudiant-chercheur, son directeur et l'institution pour/avec/dans laquelle va se dérouler cet encadrement. Il s'agit selon Richard Prigent (2001) de regrouper des conditions scientifiques, interpersonnelles, techniques, financières, administratives, institutionnelles en vue de développer l'autonomie de l'étudiant et lui permettre de réussir, comprenant par là la capacité de ce dernier à réfléchir (sur) des problèmes complexes, les résoudre de façon novatrice et faire ainsi avancer la connaissance dans le domaine d'études choisi en communiquant les résultats de sa recherche à l'ensemble de la communauté scientifique. Pour accompagner l'étudiant, les différents styles de direction *chaleureux*, *froid*, *structuré*, *non structuré* sont investis et se combinent dans un espace matriciel défini par Brown et Atkins (1988) tel que :



L'intérêt de cette matrice est qu'elle nous permet de repérer deux aspects essentiels dans l'encadrement :

- l'axe vertical (structuré / non structuré) propre à la dimension purement professionnelle de l'encadrement à savoir l'organisation et les exigences méthodologiques de la recherche, que le directeur est par ailleurs tenu de communiquer à l'étudiant,
- l'axe horizontal (chaleureux / froid) relevant de la dynamique interactionnelle dans laquelle va s'inscrire cet encadrement c'est-à-dire des attitudes et comportements mis en jeu par le directeur et par l'étudiant d'une part mais aussi par l'un vis-à-vis de l'autre.

L'étudiant qui s'engage dans la voie de la recherche doit au préalable avoir été initié à la recherche par l'apprentissage d'une méthodologie appropriée dont va incontestablement dépendre la recherche elle-même, sa pertinence et la motivation avec laquelle elle est menée. De même, le directeur tenu d'encadrer cet étudiant dans ses travaux de recherche devrait pouvoir faire preuve d'une grande modestie intellectuelle et être capable de mettre en place un dispositif d'accompagnement propice à l'écoute et aux questionnements de sorte que l'étudiant puisse se sentir régulièrement et « suffisamment » soutenu et encouragé.

Partant du fait que cet accord est supposé établir « une entente réciproque sur les principes et les modalités de travail pour les mois à venir » (Prégent, 2002), on comprend qu'il est indispensable que les deux parties (directeur / étudiant-chercheur) s'entendent sur certaines modalités d'encadrement : un plan d'études, un programme de travail avec échéancier, le rappel d'exigences d'ordre éthique (respect de la propriété intellectuelle) ou d'autres encore. En revanche, et pour ce qui nous intéresse tout particulièrement ici, il est demandé au directeur de prendre le temps de discuter avec l'étudiant qu'il est chargé d'accompagner de ses motivations personnelles, de l'adéquation de son sujet au domaine de la recherche auquel l'étudiant porte apparemment un intérêt (ou pas), d'évaluer ce qu'il attend de son directeur d'abord mais de lui-même surtout. Cette évaluation des attentes de l'étudiant vis-à-vis de lui-même mais aussi de son propre rapport au savoir (en lien avec ses antécédents scolaires, les styles d'apprentissage auxquels il a toujours été habitué...) permettront au directeur de saisir la raison de certains blocages que pourrait alors manifester l'étudiant

au cours du processus de recherche, et l'aider en connaissance de cause à les dépasser plutôt que d'abandonner son cursus.

On arrive à une combinaison hybride entre modèle éducationnel et modèle motivationnel selon laquelle les variables individuelles (Tinto, 1987) autant que les variables contextuelles (Eccles et Wigfield, 2002), ainsi que l'interaction entre les deux, influencent significativement la persévérance et la réussite finale de l'étudiant en recherche. Le directeur est tenu de « réveiller » les motivations premières de l'étudiant et de les alimenter tout au long de la recherche qu'il entreprend.

C'est d'un accompagnement non seulement personnel mais aussi personnalisé dont il s'agit dans la mesure où, écrit S. Morin (2006) « le type de relation professionnelle développée est tributaire des caractères et tempéraments de chacun des acteurs ». Raison pour laquelle on ne peut pas stipuler que tel style de direction est en soit meilleur ou moins bon qu'un autre (chaleureux-structuré ou froid-non structuré). Ce qui est certain c'est que l'encadrement et l'accompagnement d'un étudiant dans ses travaux de recherche reste avant tout une relation professionnelle dans laquelle sont investies des compétences relationnelles « suffisamment bonnes » pour entretenir la persévérance de l'étudiant et donc sa réussite.

2- Approche psychanalytique de la fonction contenante

Le concept de mère suffisamment bonne chez Winnicott se définit par trois actes nécessaires : le « holding », le « handling » et « l'object-presenting » dont dépend le développement psycho-affectif de l'enfant jusqu'à ce qu'il acquiert (ou sera incapable d'acquérir à cause d'une mère ou trop bonne, ou pas assez) la capacité à « se sentir seul en présence de quelqu'un ».

A l'image de cette relation maternelle (et non maternante) et pour être « suffisamment bonne », la relation du directeur à l'étudiant-chercheur doit pouvoir répondre de ces trois actes.

Le holding renvoie au rapport physique autant que psychique de la mère à son enfant qu'elle porte et auquel elle prodigue les soins premiers nécessaires à l'élaboration du moi. A ce stade (illusion / désillusion), sécurité affective et chaleur protectrice dont va

bénéficier l'enfant doivent progressivement lui procurer le sentiment d'exister et de se sentir comme une unité différenciée, détachée de celle de sa mère. Ce détachement est le même que celui auquel doit aboutir un étudiant-chercheur dans la relation intellectuelle qu'il entretient à son directeur tout au long du processus de la recherche, une véritable destruction créatrice au sens de J. Schumpeter : quelque chose doit être détruit (l'image du maître dans sa toute-puissance) pour que l'étudiant soit apte et s'autorise à construire sa propre pensée.

En revanche, tout comme le visage de la mère est pour Winnicott le premier miroir de l'enfant et le renvoie aux premières représentations de lui-même, le « visage » du directeur, le regard qu'il porte sur « son » étudiant doivent pouvoir véhiculer des attentes positives et être « réfléchissants » dans la double acception du terme à savoir inviter l'étudiant à la réflexion (sur ses propres motivations à la recherche dans l'absolu, sur son sujet de recherche en particulier...) mais aussi renvoyer à l'étudiant qui se regarde dans ce « miroir », l'image d'un directeur qui lui aussi est chercheur, en recherche constante et, surtout, passionné de l'être.

Si par holding on entend l'acte en soi de manier, de traiter, de soigner l'enfant, le handling lui, décrit le comment de cette action maternelle. A l'image de ce rôle dynamique et organisateur de la mère supposé « détoxiquer » les angoisses et frustrations de départ du nourrisson afin de lui permettre de les assumer lui-même et seul par la suite (fonction que W. Bion appelle la « fonction alpha »), le directeur doit pouvoir s'adapter aux besoins de l'étudiant par sa disponibilité, sa capacité d'apaisement, d'écoute, de retransmission. En somme, créer un environnement facilitateur qui pourrait « métaboliser » les affects de l'étudiant, rendre ainsi supportables les tensions (intrinsèques ou extrinsèques au sujet) inhérentes à tout processus de recherche et qui risqueraient de pousser l'étudiant à abandonner son cursus académique. Dans cette fonction contenante le directeur offre à l'étudiant une enveloppe psychique constituée à la fois d'éléments « maternels » et « paternels » en interaction : maternels pour ce qui est de la souplesse et de la réceptivité de/dans l'encadrement, et paternels quant à la consistance et la solidité de cet accompagnement (C. Ourghanlian, 2009).

L'object-presenting enfin, signifie la représentation de l'objet et renvoie à la manière dont l'environnement et ce qui le constitue sont présentés à l'enfant (l'étudiant). Quand elles sont rendues accessibles par la mère (le directeur), ces premières relations objectales permettent à l'enfant (l'étudiant) de s'approprier sans craintes les objets qui lui sont extérieurs et de les réinvestir à sa façon. C'est donc au sens de L. Vigotsky, envisager une zone de développement possible pour l'étudiant entre ce qu'il est capable de faire seul, et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un tiers plus expert que lui, en l'occurrence ici son directeur. C'est dans cette zone proximale que vont s'initier les développements et que le directeur se rend disponible à l'étudiant pour lui permettre d'intérioriser ce qui a été développé, donc de réussir seul.

Un directeur « suffisamment bon » serait dans ces conditions celui qui ne comble pas tous les besoins de l'étudiant-chercheur avant que l'étudiant lui-même ait pu les ressentir, au risque de lui « voler » l'occasion d'éprouver du « désir » de/dans la recherche et d'entraver sa capacité à « élaborer » une réflexion pour combler le manque, à avoir envie de quelque chose, à agir.

En ce qui concerne notre hypothèse principale le point essentiel consiste donc en ce que **la réussite de l'étudiant-chercheur dépend du style de direction adopté par son directeur.**

Cette hypothèse suppose que certains styles d'accompagnement exposent l'étudiant-chercheur à la poursuite de ses travaux de recherche ou au contraire le poussent à abandonner momentanément ou définitivement son cursus académique.

Notre étude analyse les indices de la variable indépendante (le style de direction) :

- L'empathie vs la distance affective du directeur (chaleureux / froid)
- La rigueur vs le laxisme méthodologique du directeur (structuré / non structuré)

Et les indices de la variable dépendante (la réussite de l'étudiant) :

- La persévérance de l'étudiant
- Son engagement vis-à-vis de sa recherche
- Les nouvelles compétences acquises

L'aboutissement de notre réflexion devrait nous conduire à confirmer ou infirmer les hypothèses qui postulent que :

- Un accompagnement fondé sur la collaboration et la coopération plutôt qu'une supervision directive fondée sur l'autoritarisme intellectuel maintient l'étudiant dans un réel processus de recherche,
- La réussite de l'étudiant-chercheur dépend autant d'un encadrement professionnel (exigences des directeurs, compétences organisationnelles à transmettre) que d'un encadrement personnel (attitudes comportementales des directeurs)

Matériel et méthodologie

La méthodologie suivie est celle d'une étude exploratoire menée à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. Il s'agit donc clairement d'une étude de cas, limitée pour l'heure aux étudiants de la Faculté précitée, étude qui pourra ultérieurement être élargie à l'ensemble des Facultés de l'USJ et/ou à d'autres universités intéressées.

L'approche est quantitative et la technique utilisée est celle d'une enquête par questionnaire.

Le questionnaire est constitué de dix-huit questions (certaines ouvertes, d'autres fermées) portant d'une part sur les caractéristiques démographiques et professionnelles des étudiants interrogés, et d'autre part sur l'état des lieux de leur situation administrative et leur parcours académique au sein de la Faculté.

Ce questionnaire a été administré aux 119 étudiants-chercheurs inscrits (selon les bases de données actuelles) en séminaire mémoire ou en thèse de 2010 à 2013 afin de collecter, à partir de leurs propres perceptions :

- Des informations personnelles sur l'étudiant (variables démographiques, environnementales, prédispositions de l'étudiant à l'engagement dans la recherche, ses motivations),

- Des informations sur les représentations que les étudiants ont (ou ont eu) sur les différents styles de direction dont ils bénéficient (ou ont pu bénéficier) pour l'encadrement de leurs travaux de recherche (rôle du directeur, suivi des travaux, services administratifs...),
- Des informations sur ce que la réussite représente pour eux et les facteurs qui, selon eux, y auraient (ou non) contribué.

Résultats et discussion

Quant aux résultats obtenus, nous les présenterons selon le plan qui suit :

- ✓ Profil de l'échantillon
- ✓ Motivations d'études
- ✓ Environnement d'études ou de recherche
- ✓ Difficultés perçues durant les études
- ✓ Opinions et satisfaction quant à l'encadrement reçu
- ✓ Mesures à adopter par la Faculté

Profil de l'échantillon

L'échantillon obtenu pour notre étude est dit **de convenance** puisque sur les 119 étudiants sollicités, 48 ont répondu au questionnaire qui leur a été soumis par voie électronique : deux envois à leurs adresses courrielles (personnelle et celle de l'USJ) et deux rappels par voie de messagerie (cellulaire).

Nous noterons ici que la période durant laquelle ce questionnaire leur est parvenu (fin de semestre en pleine période d'examens et début d'année universitaire) explique en partie le nombre de réponses obtenues. Mais il serait également pertinent de rappeler que dans les valeurs socioculturelles qui régissent nos comportements au quotidien, nous n'avons pas encore réellement intériorisé le sens de la participation citoyenne en général, académique en particulier, à des enquêtes qui permettraient par les résultats qu'elles apportent aux chercheurs, de réfléchir sur les solutions susceptibles d'être avancées à l'échelle de l'institution afin que celle-ci réponde toujours mieux aux besoins des étudiants dont elle a la charge.

Les questions de 1 à 8 nous renseignent sur le profil sociodémographique et académique des répondants ainsi que sur ce que nous appellerons leurs conditions matérielles (s'ils occupent ou non un emploi et combien ils sont rémunérés).

37,5% d'entre eux ont entre 31 et 40 ans, et 35,4% entre 41 et 50 ans. Il s'agit en grande majorité de femmes (83,3%).

Il apparaît également que 77,1% ont une activité professionnelle à plein temps, et 12,5% une activité à temps partiel. Tous travaillent dans le champ éducatif et ont un revenu mensuel qui varie pour une partie entre 500 et 800\$ par mois (27,3%), pour une autre entre 1200 et 1500\$ (36,4%). Quand on voit que 58,3% sont mariés et ont au moins un enfant à charge (18,8%), on peut comprendre la difficulté que ces étudiants rencontrent à concilier vie personnelle, études (durée et coût des études) et travail : 27,1% d'entre eux sont actuellement en semestre de grâce tandis que 20,8% ont abandonné puis repris plus tard leur mémoire ou leur thèse. Et l'interruption d'un cursus de recherche serait selon eux (56,3%) à imputer à un manque de disponibilité de l'étudiant ou à des problèmes d'ordre financiers (41,7%). En revanche il est intéressant de noter que 52,1% de ces étudiants n'ont pas dépassé les délais qui leur sont impartis, et aucun des 48 répondants n'a définitivement abandonné son travail de recherche. Les étudiants disent en effet avoir « une expérience plutôt agréable de la recherche dans cette Faculté » (50%), « prendre plaisir au travail de recherche réalisé ou en cours de réalisation » (54,2%) et pour 55,3% d'entre eux « il est plutôt facile d'achever un travail de recherche dans cette Faculté ».

Motivations d'études

Sur les 48 répondants, 38 reconnaissent avoir eux-mêmes choisi leur sujet de recherche. Des étudiants-chercheurs interrogés, 26 ont également choisi leur directeur de mémoire ou de thèse. Ceux qui quant à eux, se sont vus désigner leur sujet et/ou leur directeur (20 des étudiants interrogés) n'ont pas pour autant interrompu leur parcours académique.

En revanche pour les raisons (plusieurs réponses possibles) qui auraient été à l'origine du choix d'un cursus recherche, 63% des étudiants disent que c'est le désir d'acquérir

de nouvelles compétences et/ou leur sujet de recherche (32,6%) qui justifient ce choix. Il n'en reste pas moins que pour 43,5% des répondants, ce choix est plus en lien avec des perspectives d'emploi intéressant et/ou la valeur du diplôme convoité (34,8%).

La persistance (ou non persistance) de l'étudiant à la recherche ne dépend donc pas du fait que le sujet de recherche et le directeur d'études aient été choisis par lui (ou non), puisque dans les deux cas l'étudiant-chercheur ne s'inscrit pas dans une logique d'abandon de ses travaux. De même que la poursuite des travaux ne dépend pas uniquement de motivations purement intrinsèques puisque tous les étudiants ne sont pas également « animés » du seul désir d'acquérir de nouvelles compétences d'être en recherche.

Environnement d'études ou de recherche

Notre hypothèse n°1 avance que c'est la collaboration et la coopération dans l'encadrement qui permettent à l'étudiant :

- de persévérer,
- d'être engagé vis-à-vis de sa recherche,
- de développer de nouvelles compétences.

Les résultats obtenus de la question 8 à la question 13, nous permettent d'une part de constater que certains facteurs ne semblent pas jouer sur la représentation que se fait l'étudiant du style de direction dont il bénéficie :

- directeur imposé par la Faculté (41,7%)
- difficulté à respecter les échéanciers (27,1% en semestre de grâce et 20,8% ayant interrompu puis repris).

En effet, les étudiants qui n'auraient pas choisi leur directeur d'études ou qui auraient interrompu à un moment donné leur cursus, n'ont pas pour autant abandonné définitivement leurs travaux de recherche.

Ces résultats nous permettent en revanche de confirmer que la satisfaction des étudiants vis-à-vis du type d'encadrement reçu est liée en partie à l'intégration de l'étudiant à son milieu (50% trouvent plutôt « agréable » de faire de la recherche dans cette Faculté, 45,8% s'y sentent même bien intégrés). En partie aussi aux motivations premières qui ont porté l'étudiant à faire le choix d'un cursus recherche (pour 50%

d'entre eux un défi personnel et pour 63% le désir d'acquérir de nouvelles compétences).

Il apparaît donc que la persistance de l'étudiant à être « en recherche » dépend non seulement de ses propres motivations (quelles soient intrinsèques ou purement extrinsèques) mais aussi de la façon dont celles-ci sont entretenues par l'environnement institutionnel dans lequel il évolue et auquel il se sent « suffisamment bien » intégré.

Difficultés perçues durant les études

Il va sans dire que des obstacles d'ordre matériel peuvent éventuellement perturber le cursus d'un étudiant en recherche. 41,7% des répondants associent l'interruption de leurs travaux de recherche à des problèmes d'ordre financier et 56,3% avouent manquer de disponibilité. Ils sont en effet pour la majorité d'entre eux des professionnels à plein temps (77,1%) et qui plus est, exercent à 100% dans le champ éducatif. Un champ très accaparant en termes d'emploi du temps et de disponibilités restantes pour une quelconque autre activité professionnelle. Ce qui explique que l'interruption d'un cursus recherche serait à imputer à « la limite temps imposée » par la Faculté (deux semestres) et la « surcharge de travail de l'étudiant ».

Ceci dit, les réponses de certains des étudiants interrogés indiquent qu'il ne s'agirait pas uniquement d'une indisponibilité venant de leur part mais aussi de la part de leur encadreur certes « très compétent mais qui a beaucoup de travaux et de responsabilités pour faire le suivi de ses étudiants sans ajournements importants ».

Outre ces obstacles d'ordre matériel, et qui pour autant n'empêchent pas l'étudiant de « réussir », certaines difficultés perçues par l'étudiant en recherche relèvent de la qualité relationnelle de l'encadrement reçu (« manque de motivation et d'encadrement »).

Opinions et satisfaction quant à l'encadrement reçu

Notre hypothèse n°2 avance que le style de direction adopté doit autant répondre d'exigences professionnelles (structuré) que relationnelles (chaleureux) pour que l'étudiant réussisse.

- **Différents styles perçus**

Les résultats obtenus de la question 14 à la question 18 nous permettent de confirmer que la perception de l'étudiant à être « bien encadré » est positivement corrélée à la disponibilité du directeur (l'interruption de cursus serait imputable pour 45,8% des répondants à un manque de disponibilité de l'encadreur) et à sa cordialité. A la question qui amène les étudiants à se prononcer sur le type d'encadrement dont ils pensent être en train de bénéficier à la Faculté (plusieurs réponses possibles), ils sont 70,2% à répondre « structuré » et 51,1% « chaleureux » avançant qu'une méthodologie de la recherche et un plan de travail rigoureusement défini entre le directeur et l'étudiant-chercheur ne devraient pas empêcher le directeur de faire preuve de certaines « qualités relationnelles » telles que l'écoute, la patience, les encouragements, l'humilité, le respect de l'étudiant en recherche.

Pour aller dans le détail de ce que les étudiants désignent par chacun des quatre styles, nous relevons ce qui suit :

- le style structuré semble principalement renvoyer à une organisation systématique et méthodique du travail d'encadrement d'une part (réunions régulières, délais précis, orientation par étapes), et à des consignes claires adressées à l'étudiant en lien avec la qualité de la production attendue (plan de travail, structure, exigences, remarques détaillées par écrit). Dès lors, l'apprentissage que l'étudiant opère se fait en vis-à-vis avec son directeur de recherche quand celui-ci lui renvoie en « miroir » l'image d'un chercheur organisé et organisant ;
- le style non-structuré se caractérise, en revanche, par un suivi peu « soutenant » et encourageant, par l'absence de chronologie structurée et d'étapes claires, par des rencontres sporadiques peu organisées, par un manque de feed-back consistant, ce qui place l'étudiant dans une situation de flou artistique et suscite chez lui un besoin d'aide réelle et de méthode. Un étudiant considère que son directeur de recherche qui adopte ce style, est incompetent ;
- le style chaleureux, lui, est particulièrement corrélé à la disponibilité du directeur de recherche (6 étudiants), à l'encouragement et à la motivation qu'il accorde à

l'étudiant (5 étudiants), au soutien moral (3 étudiants). Le directeur en question est coopératif, gentil, charmant, modeste. Il possède des qualités relationnelles, entretient une relation amicale et démocratique avec l'étudiant, veille sur le bien-être intellectuel de celui-ci. Il sait partager, écouter, réagir. Il prend en considération les conditions personnelles de l'étudiant. Une relation personnalisée et contextualisée, qui permet au directeur d'apaiser l'anxiété de l'étudiant par le biais d'une sorte de « handling » maternel interactif, est alors hautement appréciée par l'étudiant;

- le style froid engendre chez l'étudiant un besoin de se sentir rassuré, encouragé et soutenu, en raison d'un manque de disponibilité du directeur de recherche. Il contribue ainsi à accentuer le malaise affectif de l'étudiant-chercheur et, de ce fait, à perturber l'accomplissement de sa « besogne intellectuelle ».

- **Qualités d'un directeur de recherche efficace**

S'agissant des qualités du directeur de recherche, les caractéristiques « maternelles » et « paternelles » ont été clairement évoquées, et se sont avérées assez complémentaires aux yeux des étudiants. Ainsi, sur 42 points mentionnés, 15 énoncés se rattachent aux qualités relationnelles et humaines qui habilitent le directeur à prodiguer le soin psychique nécessaire pour soutenir l'étudiant dans son parcours laborieux, dans une sorte de holding maternel. Par ailleurs, 27 énoncés renvoient aux compétences scientifiques du chercheur professionnel discipliné, qui vont permettre à ce dernier de préparer l'étudiant à s'approprier les savoirs et savoir-faire requis pour l'accomplissement de sa recherche, s'inscrivant ainsi dans une image d'autorité paternelle « autonomisante ».

En y regardant de plus près, la disponibilité (physique/ intellectuelle/ à aider) s'impose en tant que premier choix avec une fréquence de 23 réponses. Elle est corroborée par plusieurs autres compétences relationnelles : le savoir-motiver et encourager, le savoir-accompagner, guider et orienter, la coopération, l'empathie, l'écoute, la communication, la négociation, le respect des efforts de l'étudiant. En outre, des qualités humaines personnelles sont citées : sympathique, chaleureux, optimiste, proche de l'étudiant, confiant dans l'autre, patient, tolérant, compréhensif, sécurisant, modeste.

En parallèle, le professionnalisme confirmé du chercheur-mentor est souligné en deuxième et troisième choix comme étant important. D'après eux, un directeur de recherche efficace maîtrise le sujet et le domaine de la recherche menée par l'étudiant (5 en deuxième choix et 5 en troisième choix), a de l'expérience en tant que directeur de recherche et que chercheur dans le champ éducatif, possède des compétences scientifiques et un esprit critique, s'inscrit dans une dynamique de formation continue, s'avère engagé, motivé, voire passionné vis-à-vis du travail de recherche. A ces savoirs et savoir-faire en lien avec la recherche scientifique en tant que telle, viennent se greffer des qualités professionnelles telles que la ponctualité, la fermeté, la rigueur, l'ordre, la structuration (1 en premier choix, 5 en deuxième choix et 3 en troisième choix), la précision (4 en troisième choix). Il est aussi censé maîtriser et respecter les exigences institutionnelles en matière de recherche et d'encadrement, et avoir un nombre limité d'étudiants pour assurer un accompagnement personnalisé.

Le mentorship est d'autre part mis en exergue dans le sens où le directeur de recherche devrait assurer un suivi étroit et régulier, en prenant en considération la situation des étudiants plus âgés qui reviennent après une certaine rupture, et organiser le travail de l'étudiant pour l'aider à s'approprier son sujet et la méthodologie de la recherche. Cet accompagnement interactif aurait aussi intérêt à se faire par le biais de la technologie (mails, Skype).

Ainsi, les étudiants considèrent que la collaboration attentionnée et respectueuse du directeur de recherche serait plus à même qu'une directivité autoritariste froide de les faire cheminer avec succès dans leur processus de recherche. De plus, le directeur convoité serait celui qui arrive à former l'étudiant à la recherche en le plaçant dans un environnement « contenant », sécurisant et organisé qui lui permette de vivre des apprentissages structurés et autonomes, et de faire mûrir sa pensée scientifique authentique.

Mesures à adopter par la Faculté

Une diversité de mesures à adopter par la Faculté a été suggérée, tout en se focalisant sur la qualité de l'encadrement et la formation à la recherche. Ainsi, 11 étudiants ont proposé d'assurer un suivi régulier de l'encadrement à travers des comptes-rendus à

remettre à l'administration de la Faculté, un contrôle du respect de l'échéancier, et une clarification de la stratégie d'encadrement à adopter, notamment auprès des directeurs anglophones qui viennent d'autres backgrounds académiques. Quant au déroulement de l'encadrement en tant que tel, il est souhaité de prévoir des réunions régulières obligatoires (mensuelles) entre le directeur et l'étudiant et des réunions semestrielles entre les deux directeurs et l'étudiant (4 étudiants). De plus, certains ont demandé de mieux individualiser la démarche du choix du sujet et de personnaliser l'accompagnement.

D'autre part, 7 répondants ont fait allusion aux cours de formation à la recherche, en proposant de les multiplier (initiation à la rédaction scientifique, à la présentation orale), de les diversifier, de restructurer le programme, de développer encore plus le Séminaire Mémoire Recherche qui semble intéressant.

Là aussi est réapparu l'intérêt primordial accordé aux qualités relationnelles et aux compétences pédagogiques du directeur de recherche. La Faculté est ainsi appelée à choisir des directeurs disponibles (5), respectueux, impliqués, coopératifs, capables de soutenir et d'encourager l'étudiant (6 réponses), prêts à répondre aux questions (10), compétents au niveau relationnel et de la communication, qui assurent un suivi régulier et rigoureux (9), qui critiquent le contenu et avancent des propositions concrètes, spécialistes du sujet et du domaine (5). La combinaison entre style chaleureux et structuré chez le directeur de recherche est donc de nouveau confirmée comme étant une nécessité pour optimiser le rendement de l'étudiant.

Un accent a été mis sur l'environnement propice à assurer aux chercheurs pour veiller au bon déroulement académique du travail : mettre à leur disposition une bibliothèque électronique, anglophone et francophone, en libre accès ; les orienter vers des ressources électroniques pertinentes ; créer un laboratoire de recherche ; assurer une orientation pour faciliter le choix du sujet de la recherche ; fournir une aide logistique pour avancer (Help Desk, conseil gratuit d'un statisticien) ; aider l'étudiant à participer à des congrès et colloques ; assurer une ouverture internationale sur la communauté scientifique (vidéoconférences avec des chercheurs dans des universités étrangères, conventions pour accueillir des chercheurs étrangers spécialistes dans différents domaines) ; promouvoir le soutien de l'étudiant-chercheur par ses pairs à travers des

rencontres entre étudiants en cours de réalisation de leurs recherches, et avec des étudiants ayant achevé leurs travaux ; organiser des réunions régulières entre l'administration et les étudiants pour soutenir ceux-ci dans la résolution de leurs problèmes.

D'autres mesures d'ordre administratif ont par ailleurs été suggérées : évaluer la motivation de l'étudiant-chercheur lors de son inscription, exiger la validation du projet de thèse comme pré-requis à l'inscription, donner accès aux bibliothèques de l'AUB et de la LAU, traduire le guide de la thèse en anglais, établir un cahier des charges du directeur et du second lecteur, assurer un suivi en ligne, communiquer aux directeurs la politique institutionnelle d'encadrement et de recherche, alléger les exigences pour le Mémoire de Master, prolonger la durée allouée à la réalisation du Mémoire de Master (2 semestres de grâce au lieu d'un seul), mettre en place des doctorats spécialisés (en didactique des disciplines...), assurer un prêt financier/des bourses aux doctorants.

On retrouve par ailleurs la demande clairement exprimée de pouvoir bénéficier d'un deuxième semestre de grâce (27 des répondants ayant accusé d'un manque de disponibilités) ou d'une aide financière (les problèmes financiers représentant un réel obstacle pour 20 d'entre eux). On pourrait effectivement envisager à l'échelle institutionnelle une rallonge à la durée des travaux de recherche (surtout quand les retards cumulés dépendent de raisons très exceptionnelles survenues accidentellement dans le parcours de l'étudiant). Mais il est important de noter ici qu'une des exigences premières du chercheur est de se rendre disponible à sa recherche, et qu'à accorder un délai supplémentaire sans cesse renouvelé (et non pénalisé financièrement) à l'étudiant c'est aussi fomenter un laxisme intellectuel qui l'empêchera de réussir.

Pour ce qui est des aides financières, certaines suggérées par les répondants (tel que le fait d'accorder des prêts ou des bourses aux étudiants-chercheurs) existent déjà, qu'il s'agisse de bourses de mérites accordées par la Faculté elle-même ou par le service social de l'Université Saint-Joseph. Ceci-dit, on pourrait envisager à l'image du système français, la possibilité offerte aux doctorants d'être rémunérés pour la recherche qu'ils sont en train d'effectuer. L'étudiant rendu plus disponible à ses travaux de recherche ne

se verrait alors plus contraint d'occuper un emploi à temps plein pour financer ses études.

Pour que les étudiants comprennent qu'être chercheur est un vrai métier, peut-être serait-il bon aussi d'introduire le statut de *post-doc* à la Faculté, de sorte que cessent d'être véhiculés des discours « négativisant » les cursus recherche et leur utilité.

Conclusion

Au vu des résultats obtenus et de l'analyse de ces résultats, nous confirmons les hypothèses1 et 2 selon lesquelles :

- **C'est un accompagnement participatif et collaboratif qui permet à l'étudiant de réussir, c'est-à-dire non seulement d'aller jusqu'à la soutenance mais surtout de s'inscrire dans un réel processus de recherche,**
- **La réussite de l'étudiant dépend du style de direction adopté par le directeur d'études autant que de certaines exigences organisationnelles et professionnelles indispensables à la recherche s'il l'on souhaite qu'elle soit scientifiquement menée.**

L'approche psychologique que nous avons sciemment privilégiée dans le cadre de cette étude de cas constitue la particularité et la singularité de notre réflexion.

Il apparaît en effet que « réussir » n'est pas tant « soutenir » un mémoire ou une thèse que d'être « suffisamment bien » soutenu, dans la continuité, et que les conditions affectives dans lesquelles l'étudiant-chercheur effectue sa recherche constituent un facteur essentiel à sa persistance académique.

Une étude ultérieure est envisagée qui nous permettrait d'aborder la dimension purement professionnelle de l'encadrement à la recherche en soumettant cette fois les directeurs de mémoire et/ou de thèse à une série d'entretiens semi-directifs, en organisant aussi des focus groupes autour de la question. Les résultats que nous

obtiendrons alors nous permettrons d'étayer la dimension relationnelle à laquelle nous nous sommes intéressés ici par la dimension organisationnelle de l'encadrement des travaux de recherche à la Faculté, dans le but de réfléchir les dispositifs d'accompagnement mis en place ou à mettre en place à l'échelle institutionnelle afin de transmettre le plus fidèlement possible « l'esprit de la recherche » qui devrait animer chacun de ceux qui se lancent dans un tel cursus académique s'ils veulent espérer réussir et devenir à leur tour « miroir » d'un étudiant à encadrer de manière « suffisamment bonne ».

Bibliographie

- Bourdages, L. (1996). *La persistance au doctorat, une histoire de sens*, Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Brown, G., Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*, Routledge.
- Bujold, N., Saint-Pierre, H. (1996). *Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière*, *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 26-1, pp.1-33.
- Curocini, C., McCulloch, P. (1999). *Psychologues et enseignants (Regards systémiques sur les difficultés scolaires)*, De Boeck.
- De Vecchi, G. (1994). *Aider les élèves à apprendre: paradoxes et dérives*, Hachette.
- Eccles, J., Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*, *Annual Review of Psychology*, vol. 53, pp. 109-132.
- Langevin, L. (1996). *Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève*, *Congrès de l'Association Québécoise de pédagogie Collégiale (AQPC)*, pp. 1-23.
- Ourghanlian, C. (2009), *La fonction contenante*, pp. 1-9.
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse : Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Presses Internationales Polytechnique. Montréal.
- Spady, W. (1970). *Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis*. *Interchange*, vol. 1, pp. 64-85.
- Tinto, V. (1975). *Dropouts from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research*. *Review of Educational Research*, 45,1, pp. 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*, University of Chicago Press.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). *Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education*, *Revue canadienne des Sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Willis, D. (1993). *Academic involvement at University*, *Higher Education*, 25, pp. 133-150.
- Winnicott, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*, Gallimard.
- Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne*, Payot et Rivages.

Annexe 1

Questionnaire (voir document en attaché)

Annexe 2

Graphiques (voir document en attaché)