

Autonomie universitaire vraie et mémoire d'initiation à la recherche scientifique

À la recherche du compagnon perdu

True University Autonomy and Thesis of Initiation to Scientific Research

In search of The Lost Companion

Pr. Foudil DAHOU

Auteur correspondant, Labo. Lefeu-E1572304-Fled, Université Kasdi Merbah Ouargla (Algérie), dahou.foudil@univ-ouargla.dz

Date de soumission : 17.12.2022 – Date d'acceptation : 18.12.2022 – Date de publication : 20.02.2023

Résumé — Dans un contexte d'évolution constante des effectifs étudiants, l'Université est confrontée à un intense phénomène de massification qui remet en question son discours ambiant d'accompagnement pédagogique. Dans les faits, le système universitaire exigeant de ses premiers acteurs et de ses agents une adaptation soutenue aux exercices les plus divers de pédagogie et de recherche scientifique, que signifie concrètement l'accompagnement pédagogique pour des enseignants-chercheurs de plus en plus jeunes souffrant eux-mêmes d'un mal évident de réelle autonomie ? en dépit de leur habilitation à diriger des recherches, ces enseignants-chercheurs ressentent bien malgré eux un latent sentiment d'insécurité qui pointe leurs pratiques quotidiennes de formation.

Plus spécifiquement, dans leur pratique conventionnelle d'encadrement des mémoires d'initiation à la recherche scientifique universitaire, l'accompagnement méthodologique, tant individuel que collectif, qu'ils dispensent les conduit inéluctablement à reconsidérer posément leur savoir-faire et leur répertoire académique en termes de réelles compétences de littératie. L'accompagnement pédagogique réinterrogé révèle ainsi des défis et des paradoxes à surmonter dont l'approche systémique permet une lecture critique qui travaille prioritairement au développement de l'expérience enseignante.

En l'absence d'un accompagnement pédagogique réfléchi et correctement maîtrisé, l'édification intellectuelle à l'Université s'avère simplement impossible.

Mots-clés : *accompagnement pédagogique, autonomie, recherche scientifique, université, compétences.*

Abstract — In a context of constant evolution of student numbers, the University is confronted with an intense phenomenon of massification which calls into question its ambient discourse of pedagogical support. In fact, the university system requiring of its first actors and its agents a sustained adaptation to the most diverse exercises of pedagogy and scientific research, what concretely does educational support mean for increasingly young teacher-researchers suffering from themselves from an obvious evil of real autonomy? Despite their authorization to conduct research, these teacher-researchers feel a latent feeling of insecurity despite themselves, which points to their daily training practices. More specifically, in their conventional practice of supervising initiation dissertations in university scientific research, the methodological support, both individual and collective, that they provide inevitably leads them to calmly reconsider their know-how and their academic repertoire in terms of actual literacy skills. The re-examined pedagogical support thus reveals challenges and paradoxes to be

<https://journals.univ-ouargla.dz/index.php/Paradigmes> / <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/646>



Paradigmes : vol. VI- n° 01 - janvier 2023

Ce travail est disponible sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International.

overcome whose systemic approach allows a critical reading that works primarily on the development of the teaching experience.

In the absence of thoughtful and properly mastered educational support, intellectual edification at the University is simply impossible.

Keywords: *Educational Support, Autonomy, Scientific Research, University, Skills.*

« Mieux vaut être seul que mal accompagné ».

Introduction

Aujourd'hui, ici, à cet instant précis, ce n'est plus un enseignant-chercheur qui s'adresse à ses distingués collègues et à l'honorable assistance, mais un directeur de mémoire et de thèse qui, ne pouvant s'empêcher de méditer à haute voix un concept, plus justement une expression, aimerait simplement et naturellement partager sa réflexion¹ à partir d'une évidence : « [...] le système de transmission du savoir à l'université est basé sur la culture écrite. Dans ces conditions, réussir implique des capacités à lire et à écrire dans la langue de diffusion de ce savoir » (Pollet, 2001, p. 20).

1. Accompagnement pédagogique ou accompagner pédagogiquement ?

Dans la perspective de notre colloque consacré à l'accompagnement pédagogique au bénéfice de l'étudiant, ma première réaction a été de reconsidérer attentivement son intitulé et de relever aussitôt une « incohérence » méthodologique, un manque de lien logique entre les différents éléments qui le composent et la finalité même de cette remarquable manifestation scientifique – à savoir, « clarifier l'éthique de l'accompagnement pédagogique, ses limites et les missions de l'accompagnateur pédagogique à travers les dispositifs mis en place dans le domaine de l'encadrement et du suivi »².

Tel qu'initialement formulé, au plan grammatical et syntaxique, le titre s'est très tôt démasqué puisqu'il annonce déjà le résultat ; sans surprise, il se limite à l'évidence au simple traitement de l'exposé, à la description la plus dépouillée de la question – du fait qu'il recourt à un substantif, à un nom d'action qualifié : *accompagnement pédagogique*. Exprimé autrement à l'aide du verbe, la titraison dévoile alors une dynamique insoupçonnée, un processus qu'il s'agit désormais de saisir et de comprendre car renfermant une problématique assez subtile : *accompagner pédagogiquement* – la reformulation, sans doute plus pertinente, met ainsi en relief la valeur de l'expression en tendant à donner davantage de sens au discours.

Personnellement, l'expression liminaire me dérange et m'oblige à visiter longuement son étymologie. J'y devine un pléonasme³ sinon une intentionnalité plus marquée d'arrêter

¹ « Retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner et d'approfondir telle ou telle donnée de la conscience spontanée, tel ou tel de ses actes spontanés » (GR, 2005).

² Deuxième objectif déclaré du colloque.

³ « Le pléonasme est le contraire de l'ellipse ; comme son nom l'indique [...] c'est une superfluité de mots. S'il ne s'agissait là que d'une surabondance arbitraire et stérile, la grammaire n'aurait à connaître du pléonasme que pour le proscrire. Mais il a aussi son usage légitime. Il peut être une compensation nécessaire à l'usure sémantique, à l'affaiblissement de tel ou tel élément du

l'attention sur un terme trop connu et dont le semblant de banalité ne laisse pas de faire sourire lorsqu'un esprit naïf ou fin s'y heurte – fort heureusement. Pédagogie. Le mot dérive du grec et signifie déjà : « *conduire, mener, accompagner, élever* ». Cette idée d'accompagnement étant intrinsèque, appartenant à l'essence du mot, je m'interroge de fait sur sa portée dans le mouvement évolutif de l'éducation. Selon les termes de l'Unesco, « *l'éducation – dont le personnel enseignant est la pierre angulaire – a un rôle décisif à jouer pour que les générations futures soient non seulement des citoyen(ne)s doué(e)s d'esprit critique, mais aussi des acteurs et actrices éclairé(e)s et autonomes préparé(e)s à construire des sociétés pacifiques, justes et inclusives* » (Unesco & Onudc, 2020, p. 10).

2. De la culture universitaire et de son esprit

Si nous voulons, en conséquence, participer à la préalable culture universitaire de nos étudiants, il nous importe de les accompagner effectivement sur le chemin de l'édification intellectuelle dès leur entrée en licence ; poursuivre laborieusement cette co-construction en master et la parachever⁴ en doctorat. À condition que l'expérience d'accompagnement pédagogique ne soit pas une imposture, elle galvanise toujours les esprits en les incitant aux plus grandes réalisations – notamment écrites avec cette idée qu'« *un esprit médiocre croit écrire divinement ; un bon esprit croit écrire raisonnablement* » (La Bruyère, 1876, p. 16). Cependant, si beaucoup préconisent un accompagnement méthodologique et linguistique, en dépit des bonnes intentions des uns et des autres, des dérives existent : « *[...] il faut ici prendre garde au risque, soulevé par Élisabeth Bautier, de "substituer une logique de compétences techniques à une logique de savoir et de travail intellectuel"* » (Pollet, 2001, p. 23). Que les partenaires pédagogiques soient victimes d'une triple insécurité : linguistique, méthodologique et scripturale, ne doit nullement les empêcher de réagir chacun en ce qui le concerne.

C'est une question de conviction personnelle et profonde : « *nous sommes notre seul frein* » (Clayette, 2021, p. 4). Nous avons tous besoin de certitude dans notre laborieuse entreprise de rédaction scientifique car il n'y a « *rien de plus laborieux que le passage d'une conception abstraite à une œuvre effective* » (Littré, 1873, p. I préface). La ponctuation raffermit à bon droit notre autorité de scripteur. « *La loi de la ponctuation est sacrée. Elle établit le sens du discours, elle aide au repos que la nature exige, elle facilite tous les mouvements voulus pour la manifestation de la pensée. Les signes ponctuatifs font donc partis de la pensée intime de l'auteur : attentivement étudiés et observés, ils nous aident à comprendre et à rendre le sens et la valeur de sa phrase* » (Joseph N. Dupuis, 1917, p. 3).

Riche de cet enseignement primaire, et sans en faire grand cas, le directeur de mémoire ou de thèse fonde en conséquence sa démarche d'accompagnement que justifie sciemment sa véritable autonomie qui autorise une rencontre fructueuse. « *Dans cette rencontre,*

langage ; il peut être, d'autre part, un utile renforcement de l'expression, à cette fin de mettre dans un plus grand relief tel ou tel élément de la pensée » (Le Bidois & Le Bidois, 1935).

⁴ « Dans les verbes, l'action complète, poussée jusqu'à l'achèvement, se marque par le préfixe *par* : *parachever* son œuvre, *parfaire* un travail. Ce préfixe est malheureusement en décadence. Si l'action dépasse la mesure ordinaire, on se sert du préfixe *sur* *surajouter, suralimenter, surpeupler, [...]* » (Brunot, 1922, p. 658).

accompagnateur et accompagné(s) partagent des préoccupations communes (ils partagent le pain, comme le souligne l'étymologie [du terme compagnon]), tout en ayant des parcours différents, des expériences diverses, des motivations différenciées ; c'est ce qui fait la richesse de la rencontre » (De Ketele, 2014, p. 75). Malheureusement, en l'absence de cette autonomie tant convoitée – au point d'en devenir angoissante –, toutes les stratégies de rédaction s'annulent dans le discours du directeur de mémoire ou de thèse : « *Il balance [...] si exactement ses phrases qu'elles s'annulent les unes les autres et qu'en arrivant à la fin d'une de ses périodes on découvre qu'il n'a exactement rien dit de positif* » (Maurois, 1949). Son autonomie est dès lors fort compromise – comment, dans ses circonstances défavorables, le directeur de mémoire ou de thèse peut-il décentement assurer l'accompagnement pédagogique et le garantir ?

La réponse à cette question est décisive. Elle prédestine l'avenir du partenariat pédagogique engagé dans une quête commune. « *En disant que l'accompagnement est une rencontre où l'on partage le pain, l'étymologie nous a rendu service. Elle le fait encore lorsque l'on examine les termes qu'elle a générés : le compagnon de voyage est celui avec qui on partage le chemin ; le compagnon d'armes est celui avec qui on partage les épreuves [...]* » (De Ketele, 2014, p. 76) ; le collaborateur est celui avec qui on partage le labeur, le travail ; le consort, celui dont on partage le sort.

3. Des lumières de l'autonomie

Faute de construire perpétuellement son autonomie et de l'entretenir, le directeur de mémoire ou de thèse se retrouve immanquablement en porte-à-faux – un malaise dont il doit pouvoir se guérir ; une situation de crise dont il doit pouvoir se prémunir et se délivrer. Les paroles de conciliation ne suffisent pas à elles seules lorsque l'étudiant se perd et sombre irrésistiblement entraîné par les remous violents de la phrastique – alors qu'il était en quête d'un modèle de phraséologie qu'il supposait acquis par son accompagnateur attiré. À ce stade des rapports académiques et de la relation humaine, l'on se rappellera toujours que « *[...] l'accompagnateur jouit d'un statut particulier aux yeux de l'accompagné [...]* » (De Ketele, 2014, p. 75) – n'oublions pas qu'ils partagent le même sort.

Face à ces situations tendues, en théorie, l'institution se montre intransigente⁵ ; en pratique, elle a depuis longtemps démissionnée – les uns comme les autres sont livrés à eux-mêmes ; quoiqu'en dise le discours ambiant. Toutefois, en dépit des difficultés réelles, accompagnateurs et accompagnés consentent à s'adonner à des pratiques d'encadrement et de suivi qui se veulent scientifiques, toute de rigueur ; tournées vers les compétences interpersonnelles, évitant dans la mesure du possible la « *métaphore du bricolage qui décrit le mieux les pratiques dans la mesure où les chercheurs assurent la rigueur de leur recherche par la mise en place de stratégies qui tiennent compte des contextes et des défis particuliers des problématiques étudiées* » (Savoie-Zajc, 2019, p. 32).

⁵ « *Intransigent* se dit de personnes qui professent un tel attachement à leurs principes, à leurs idées, qu'ils se refusent à tout compromis, aussi bien dans la théorie que dans la pratique. Il n'a pas généralement la nuance péjorative qui s'attache à *intraitable* et à *intolérant*, le premier éveillant l'idée de rigidité de caractère ou d'étroitesse de vues et le second celle d'hostilité par préjugés » (GR, 2005).

Dans cette optique, le procès idéologique de l'accompagnement pédagogique exige, en termes de méthodologie, un double pouvoir de communication et de transmission dont sont dépouillés actuellement une catégorie de directeurs de mémoire ou de thèse en dépit de leur habilitation universitaire. Ce double pouvoir échappe à leur puissance d'action à cause de leur *hétéronomie* – autrement dit, cet « *état de la volonté qui puise hors d'elle-même, dans les impulsions ou dans les règles sociales, le principe de son action* » (GR, 2005) ; plus clairement, il faut le reconnaître, il s'agit d'une absence d'autonomie efficiente.

Il est vrai que la question de l'autonomie s'avère très délicate au regard de la rationalité, de la socialisation et de la politique (Foray, 2017). Si « *agir et choisir de façon autonome implique un usage de la raison* » (Foray, 2017, p. 20), il importe de relativiser les notions sachant que, dans ce cas précis, « *le développement de l'autonomie ne suppose pas des individus livrés à eux-mêmes* » (Foray, 2017, p. 22) – d'où l'importance de l'éthique comme régulateur de nos comportements.

4. Éthique, déontologie et prévention

Éthique et déontologie de la recherche tentent de réguler le procès de rédaction scientifique sans y parvenir pleinement. Principales forces des conduites universitaires, elles se contentent présentement de diverses mesures préventives. Dans l'esprit de l'accompagnateur et celui de l'accompagné, elles sont progressivement devenues lettre morte. Pourtant, « *l'éthique scientifique universitaire n'accepte en aucun cas cette passivité qui nous caractérise actuellement, plus ou moins tous, et qui se traduit par notre attitude équivoque face au "politiquement correct", réfugiés que nous sommes dans notre zone de confort intellectuel, par paresse, par lassitude ou par déception* » (Dahou, 2022). L'éthique et la déontologie nous offrent l'opportunité de nous ressaisir en envisageant tous les possibles de l'accompagnement pédagogique en conformité avec la culture universitaire la plus élémentaire ; celle qui recommande de tendre honnêtement la main, sans préention, avec générosité.

« Si de nombreux auteurs ont tenté de préciser le concept d'accompagnement [...], nous devons cependant constater une grande diversité de pratiques qui ont conduit les théoriciens à multiplier les distinctions : accompagner, est-ce conduire ? guider ? escorter ? aider ? soutenir ? conseiller ? mentorer ? superviser ? tutorer ? coacher ? Face à cette situation, plusieurs attitudes sont possibles : considérer que tous ces verbes (et leur nominalisation) relèvent de l'accompagnement et sont relativement équivalents dans la pratique ; au contraire, défendre une seule conception. Une troisième attitude est de considérer qu'il y a différents niveaux d'accompagnement et que chacun d'entre eux prend sens et se justifie en fonction des objectifs poursuivis dans un environnement donné » (De Ketele, 2014, p. 74).

La compréhension des différents modes d'accompagnement repose principalement sur l'acceptation d'une pédagogie de l'autonomie qui, de façon concrète, « [...] se traduit] pratiquement par un retrait de l[a] magistralité [...] » (Connac, 2017) du directeur de mémoire ou de thèse. Cet effacement progressif du premier responsable de l'encadrement et du suivi se dénature trop souvent en démission déguisée sous prétexte de démotivation de part et d'autre. Certains

critiques craignent dès lors que les programmes d'accompagnement ne soient finalement qu'une mesure palliative, « [...] conçus uniquement pour servir de bonne conscience » (Pollet, 2001, p. 16), avec le risque – semble-t-il peu pesé – que quelque type d'accompagnement ne « [...] se transform[e] en “béquille de la magistrature traditionnelle”, selon l'expression de Meirieu et Develay » (Pollet, 2001, p. 16).

Conclusion

Au terme de notre réflexion, nous retiendrons que la véritable autonomie du directeur de mémoire ou de thèse est la condition sine qua non d'un accompagnement pédagogique pleinement assumé et équitablement mené en partenariat. Pas de partenariat possible en l'absence de l'autonomie du premier et de celle du second. Un accompagnement pédagogique raisonnablement réussi ne devrait pas nous faire connaître le sort malheureux d'un des personnages⁶ principaux de Romains Rolland : « *La plupart des hommes meurent à vingt ou trente ans : passé ce terme, ils ne sont plus que leur propre reflet ; le reste de leur vie s'écoule à se singer eux-mêmes, à répéter d'une façon de jour en jour plus mécanique et plus grimaçante ce qu'ils ont dit, fait, pensé, aimé, au temps où ils étaient* » (Rolland, 1932, p. 25).

L'accompagnement pédagogique constitue un état de conscience semblable au mouvement rythmé et constant du pendule ; un irrésistible et perpétuel mouvement de va-et-vient entre l'ipséité et l'altérité, entre soi et l'autre, entre l'accompagnateur et l'accompagné qu'une communauté d'intérêts fait se rencontrer en un lieu et en un temps déterminés. Dans les faits, « *la domination actuelle d'une idéologie individualiste selon laquelle les personnes sont et doivent être maîtresses de leur sort ne saurait cependant conduire à ignorer l'ensemble de nos dépendances, tout ce qui donne forme à nos vies sans que nous le choisissons d'une façon ou d'une autre [...]* » (Foray, 2017, p. 20).

Références bibliographiques

1. ANSELME, D. (1997). *Le compagnon secret* (roman). Paris: Robert Laffont. Consulté le novembre 11, 2022, sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4802859q/fn.item>
2. BRUNOT, F. (1922). *La Pensée et la Langue : méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*. Paris: Masson et Cie Editeurs. Consulté le novembre 11, 2022, sur <https://archive.org/details/lapenseeetlalanooobrunuoft>
3. CLAYETTE, E. (2021). *Dispositif d'accompagnement pour l'amélioration des compétences écrites en contexte universitaire. Enjeux et impact sur les représentations et les pratiques. L'exemple du projet écrit+* [thèse de doctorat, linguistique]. Le Mans: Le Mans Université. Consulté le novembre 12, 2022, sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03537222>
4. CONNAC, S. (2017). FORAY, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même*. Paris : Éditions ESF. Education et socialisation : Les Cahiers du CERFEE [en ligne](43). doi:<https://doi.org/10.4000/edso.2033>

⁶ « Il y avait si longtemps que le vieux Euler avait été, et il avait été si peu que ce qui restait de lui était bien pauvre. En dehors de son ancien métier et de sa famille, il ne savait rien et ne voulait rien savoir. Il avait sur toutes choses des idées toutes faites qui dataient de son adolescence » (Rolland, 1932, p. 25).

5. DAHOU, F. (2022). *Destination 3.0 : le numérique subversif*. E- Colloque international – *Enseignement des langues et impératifs numériques : Une fécondation croisée ?* Centre Universitaire de Naama, 23 & 24, octobre 2022 : (manuscrit non publié).
6. DEKETELE, J.-M. (2014). « L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation ». (E. Éditions, Éd.) *Recherche et formation* (77), pp. 73-85. Consulté le novembre 10, 2022, sur <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2321>
7. FORAY, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 1(51), pp. 19-28. doi:10.3917/tele.051.0019
8. GR. (2005). *Grand Robert de la langue française* (version électronique 2.0). Réflexion. Le Robert/SEJER.
9. JOSEPH N. DUPUIS, I. (1917). Un mot de préface. Dans I. SAINT-JEAN, *Récitations enfantines* (pp. 1-4). Montréal. Consulté le novembre 12, 2022, sur <http://collections.banq.qc.ca/bitstream/52327/1990371/1/000011867.pdf>
10. LA BRUYÈRE, J. d. (1876). *Les Caractères de La Bruyère* (édition classique). Tours: Alfred Mame et Fils Editeurs. Consulté le novembre 12, 2022, sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5493831p.texteImage#>
11. LE BIDOIS, G., & LE BIDOIS, R. (1935). *Syntaxe du français moderne : ses fondements historiques et psychologiques*. Paris: Auguste Picard.
12. LITTRÉ, É. (1873). *Dictionnaire de la langue française* (Vol. 1). Paris: Librairie Hachette et Cie.
13. MAUROIS, A. (1949). *À la recherche de Marcel Proust*. Hachette.
14. PERDIGUIER, A. (1857). *Le livre du compagnonnage* (éd. 3e, Vol. 1). (Perdiguiier, Éd.) Paris. Consulté le novembre 11, 2022, sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5684793z.texteImage#>
15. POLLET, M.-C. (2001). Quels dispositifs d'accompagnement à l'université ? Dans M.-C. POLLET, *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et système de communication à l'université* (pp. 13-24). De Boeck Université, coll. Pratiques pédagogiques.
16. ROLLAND, R. (1932). *Jean-Christophe. L'adolescent. La révolte*. Paris: Albin Michel. Consulté le novembre 13, 2022, sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9782162s.texteImage#>
17. SAVOIE-ZAJC, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. (A. p. (ARQ), Éd.) *Recherches qualitatives*, 38(1), pp. 32-52. doi:https://doi.org/10.7202/1059646ar
18. UNESCO, & ONUDC. (2020). *Permettre aux élèves d'œuvrer pour des sociétés justes : manuel pour le personnel enseignant du secondaire*. UNESCO.

Pour citer cet article

Foudil DAHOU, « Autonomie universitaire vraie et mémoire d'initiation à la recherche scientifique : À la recherche du compagnon perdu », *Paradigmes*, vol. VI, n° 01, janvier 2023, p. 247-253.

