

Nature des compétences et habilités nécessaires à l'accompagnement en contexte d'absence de formation à l'encadrement à la recherche et à la direction des projets de recherche : Cas du Burundi

Barahinduka Etienne *, Nijimbere Claver **, Ndayizeye Judith**

**Docteur en sciences de l'éducation, Enseignant-Chercheur à Ecole Normale Supérieure (ENS)
(Burundi) : barahindukae@yahoo.fr.*

***Docteur en sciences de l'éducation, Chef du service Recherche, Enseignant-Chercheur à Ecole
Normale Supérieure (ENS) (Burundi) : njnbrclvr@yahoo.fr ou nijclaver@gmail.com*

***Docteur en sciences de l'éducation, Enseignant-Chercheur à l'Université du Burundi et Vice-Doyen à
l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA) : ndayizeyejud@yahoo.fr.*

Résumé

Cette recherche questionne le degré de compétences des enseignants et enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur au Burundi et leurs difficultés dans l'accompagnement à la rédaction des mémoires et thèses. Elle a lieu dans deux établissements d'enseignement supérieur publics formateurs de futurs enseignants de niveau fondamental (ex-collège) et de niveau post fondamental (ex-Lycée).

Nous nous interrogeons sur comment, en contexte d'absence de formation, se fait le choix du sujet, du directeur et les contacts. Comment se fait

l'encadrement ? Quels types de relations caractérisant cet accompagnement ? et comment les enseignants trouvent-ils cette expérience par rapport à la rédaction de leur premier mémoire ?

Pour trouver de réponses à notre questionnement, une méthodologie quantitative battue sur des questionnaires a été utilisée auprès des enseignants et enseignants-chercheurs ayant déjà dirigé des travaux de recherche ou des thèses.

Les principaux résultats de notre recherche montrent que les enseignants ne choisissent pas l'étudiant à encadrer (23/23), n'acceptent pas tous les types de travaux (21/23) ; le sujet de recherche

L'Analyste topique n°12 proposé par l'étudiant fait toujours l'objet d'une discussion (22/23) et lors de l'entretien verbal, la plupart des enseignants (21/23) expliquent aux étudiants les modalités de communication et/ou de rencontre.

Dans l'encadrement des travaux de recherche, tous les enseignants (23/23) annotent le fond et la forme. Les enseignants aident dans la précision de la question de recherche, des hypothèses et de la méthodologie (22/23). Tout au long de la recherche, tous les enseignants sont proches des étudiants et encouragent les étudiants pour travailler d'arrache-pied (23/23).

Par rapport à l'expérience, les enseignants soulignent une évolution dans leur pratique de direction de mémoires (22/23) (contacts faciles compte tenu des nouvelles technologies).

Mots clés : encadrement, mémoire, thèse, formation, recherche, compétences.

1. Contexte théorique de direction des mémoires

Le contexte théorique se subdivise en trois parties : la recherche d'un encadreur, le cœur de la relation de supervision et les normes de présentation d'un mémoire.

A. Recherche d'un encadreur

Obtenir un encadreur d'une recherche n'est pas une chose aisée. Elle a lieu en trois étapes: le gap entre le projet de recherche idéal et projet de recherche

envisageable, « faire le deuil » de son projet de recherche idéal et le refus de « faire le deuil ».

Si les encadreurs de mémoires et de thèses ne font pas de sollicitation directe pour recruter des étudiants, ils ne refusent pas de rencontrer un étudiant qui voudrait leur parler de son projet de recherche. Un étudiant dispose de plusieurs façons pour identifier un superviseur pour son mémoire ou sa thèse (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010) : les cours préférés, les suggestions des amis et des enseignants, les recherches, etc.

Le sujet initial proposé par l'étudiant correspond rarement aux attentes scientifiques. Les étudiants ont notamment des difficultés à délimiter, cibler, resserrer ou orienter leur objet d'étude. Ceci peut s'expliquer par leur manque de connaissances de la littérature dans leur domaine de recherche.

Chez les étudiants, le sujet est souvent choisi sans tenir compte du calendrier universitaire, de l'intérêt ou des compétences scientifiques et méthodologiques de son directeur de mémoire, des axes du laboratoire ou encore de l'intérêt scientifique du sujet pour la communauté scientifique. La difficulté de « faire le deuil » (la réorientation en fonction des préoccupations du directeur de recherche) du sujet de recherche idéal peut s'expliquer par le fait que le choix d'un sujet de recherche est souvent très personnel et lié de près avec l'histoire de l'étudiant (Gérard, 2010a).

Lors des rencontres encadreur-étudiant, l'activité de critique se réalise à partir de l'activité de l'étudiant,

L'Analyste topique n°12

soit à partir des comptes rendus oraux que l'étudiant en fait, soit sur base des productions écrites émanant de l'initiative de l'étudiant ou suggérées par le directeur. La meilleure façon de critiquer le travail de l'étudiant sans que celui-ci ne se sente découragé, ni blessé, voire humilié est de commencer les entretiens avec les éléments positifs et attendre le bon moment afin de surseoir à une critique jugée « trop déstabilisatrice » pour l'étudiant mais qui se situe sur la dimension scientifique.

Après quelques rencontres d'exploration, les étudiants se conviennent de travailler sous la supervision de leur directeur sur base de l'objet de recherche et un contrat mutuel implicite. Les directeurs utilisent un moyen très concret pour vérifier l'intérêt, le sérieux et les capacités de l'étudiant : il lui suggère d'aller élaborer le projet de recherche.

Après une première rencontre, les directeurs en prévoient une autre dans un délai assez rapide afin de vérifier l'engagement de l'étudiant (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010).

B. Cœur de la relation de supervision

Le cœur de la relation de supervision se subdivise en trois postures : de conduite, d'accompagnement-conseil et de suivi-accompagnement.

L'encadrement d'une recherche est un travail de structuration sur plusieurs plans : le développement du projet de recherche, la prévision d'un échéancier de travail, des rencontres pour la réalisation concrète

du travail d'encadrement ainsi que la prise en compte de la dimension affective pour offrir la compréhension et le soutien. Une fois le mémoire ou la thèse rédigé et déposé pour la soutenance publique, les encadreurs prodiguent des conseils, demandent aux étudiants de leur montrer leurs présentations, font des commentaires et leur suggèrent de répéter leur présentation orale devant un groupe de personnes qui formuleront des critiques et qui poseront des questions (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010).

Pour la posture de conduite, le directeur de mémoire se situe « devant l'étudiant ». Cette posture se centre sur l'objectif : elle veut permettre d'amener l'étudiant vers la construction d'un travail de recherche qui puisse répondre aux exigences de l'institution validante. Pour cela, le directeur utilise principalement les rétroactions écrites et orales.

L'entretien-conseil repose sur l'hypothèse que c'est par la discussion que l'apprenant va pouvoir faire évoluer ses représentations et augmenter ses ressources méthodologiques. Le directeur de mémoire qui tend vers une posture d'accompagnement-conseil apporte son aide à l'étudiant en l'amenant à réfléchir sur son action de manière à ce qu'il puisse trouver une solution à ses difficultés (Gérard, 2010b).

Le directeur qui se positionne davantage dans une posture d'accompagnement-suivi laisse l'étudiant explorer par lui-même et expérimenter sa recherche. Ces accompagnateurs ne mentionnent pas à

L'Analyste topique n°12

l'étudiant les éléments de son travail qui font défaut, mais ils le laissent plutôt les découvrir par lui-même par le biais de ses lectures, la confrontation avec son terrain d'études et des experts.

C. Normes de présentation d'un mémoire

La présentation d'un travail de recherche ne se fait pas n'importe comment. À ce propos, Prost, Alain, Leroux et Lussier (2002) fournissent un exemple miniature qui reprend de façon séquentielle quatorze principaux éléments et chapitres pouvant s'appliquer à un travail long, un mémoire, un essai ou une thèse. Il s'agit de : la page de titre, le sommaire, la table des matières, la liste des tableaux, la liste des figures, les remerciements, l'introduction, le contexte théorique, la méthode, les résultats, la discussion, la conclusion, les références et les appendices. Myers et Hans (2003) présentent sept sections principales de la rédaction d'un rapport de recherche, à savoir, le titre, le résumé, l'introduction, la méthode (les sujets, le dispositif expérimental et la procédure), les résultats, la discussion et les références. Les deux ouvrages ont six éléments en commun : le titre, le sommaire ou résumé, l'introduction, la méthode, les résultats, la discussion et les références.

Mace et Pétry (2004) montrent huit étapes d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales : le choix du sujet et la construction de la bibliographie, la formulation du problème, l'hypothèse, la construction d'un cadre opératoire, le choix de la stratégie de vérification, le choix d'un instrument de collecte de l'information, le

traitement des données et l'énonciation des conclusions anticipées. Quivy et Campenhoutd (2006) présentent six étapes de recherche en sciences sociales suivantes : la question de départ, l'exploration, la problématique, la construction d'un modèle d'analyse, l'observation, l'analyse des informations et les conclusions. Ces deux ouvrages qui s'intéressent à la recherche en sciences sociales ont en commun trois étapes suivantes : le choix d'un instrument de collecte de l'information ou observation ; le traitement des données ou analyse des informations ; et les conclusions. Enfin, ces quatre ouvrages de méthodologie de la recherche convergent sur deux points importants, la méthodologie et les résultats.

2. Méthodologie

La méthodologie utilisée est de type quantitatif. Un questionnaire, adapté à partir du guide d'entretien de Jutras, Ntebutse et Louis (2010) a été utilisé pour la collecte des données. Le questionnaire a été distribué, le deux décembre 2016, aux enseignants de l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA) et de l'École Normale Supérieure (ENS) qui interviennent dans l'encadrement des travaux de mémoires à l'IPA et/ou à l'ENS. Seuls les enseignants volontaires ont participé à notre enquête.

Au total, 46 questionnaires d'enquête ont été distribués : 28 à l'IPA et 18 à l'ENS. Sur les 46 questionnaires adressés aux enseignants, seulement 23 questionnaires ont été récupérés dont 12 à l'IPA et 11 à l'ENS. Parmi les questionnaires récupérés,

L'Analyste topique n°12

15 sont ceux des enseignants ayant le niveau Doctorat, 7 pour ceux ayant le niveau Master, et 1 pour un Licencié. Les domaines de formation académique de ces enseignants sont : les langues (Anglais, Français), les sciences (Mathématiques, Biologie) et les sciences sociales (Sciences de l'Éducation). Par rapport à leurs grades académiques, parmi les enseignants qui ont rempli les questionnaires d'enquête, il y a un Professeur associé (P.A.), quinze enseignants Chargés de cours (C.C.) et huit Maîtres-assistants (M.A.). Leur ancienneté dans le métier d'enseignement au niveau supérieur varie de 4 à 30 ans.

Le traitement des données a été effectué à l'aide du logiciel SPSS pour les questions fermées et par l'analyse thématique pour celles qui sont ouvertes.

3. Résultats

A. Choix opérés lors de la première prise de contact

Il s'agit du choix du directeur, du sujet de recherche et du déroulement de la première prise de contact.

➤ Choix du directeur

Tous les enseignants qui supervisent les mémoires disent ne pas choisir l'étudiant à encadrer (23/23). Les étudiants se choisissent eux-mêmes leurs directeurs (19/23), ou alors le Département se charge du choix des directeurs en fonction des sujets (1/23) ou bien il y a partage équitable des étudiants par les directeurs (1/23).

Pour peu d'enseignants, le choix du directeur résulte d'une discussion préalable avec l'étudiant (7/23). Dans ce cas, la discussion est menée dans le but de pouvoir proposer un sujet qui cadre avec le domaine préféré par l'étudiant (3/7).

Dans la plupart de cas, ce choix ne résulte pas d'une discussion avec l'étudiant (16/23). Dans cette modalité, l'étudiant propose le directeur qu'il souhaite (1/16) ou alors l'étudiant s'approche de l'encadreur en tenant compte du domaine de recherche de ce dernier (1/16). En fin de compte, la discussion entre le mémorand et l'encadreur a lieu après l'approbation du sujet par le département (11/16), ou tout simplement, il n'y a pas de discussion (1/16).

Il arrive à la plupart des enseignants de refuser d'encadrer un étudiant (21/23) pour des raisons diverses : le sujet ne cadre pas bien avec le domaine de recherche de l'encadreur (11/21), un nombre élevé d'étudiants à diriger (6/21), des sujets qui n'avancent pas la recherche, ou bien qui ont été déjà traités (2/21), un étudiant incapable de produire un projet de recherche (2/21), les faiblesses et les irrégularités en classe de l'étudiant (1/21).

➤ Choix du sujet de recherche

Le sujet est choisi dans la plupart des cas par l'étudiant (14/23) parce que c'est lui-même qui doit le faire (12/14), et ceci est conforme au règlement académique (1/14). L'enseignant peut également choisir un sujet de recherche pour son étudiant (9/23). En effet, les étudiants peuvent ne pas être capables de choisir des sujets dans certains

L'Analyste topique n°12

domaines (3/9) ou ne connaissent pas bien la spécialité de l'enseignant (2/9). L'encadreur fait alors une proposition des sujets aux étudiants. Si l'un ou l'autre est intéressé, il peut alors commencer le travail (1/9).

Pour la quasi-majorité des enseignants, le sujet de recherche proposé par l'étudiant fait toujours l'objet d'une discussion entre lui et l'enseignant (22/23). Cette discussion est menée dans le but d'orienter l'étudiant (9/22), de comprendre le sujet de la même manière (6/22), d'aider l'étudiant à préciser certains éléments (2/22), d'adapter le travail au contexte de recherche (1/22), d'expliquer le cadre général du sujet (1/22) ou de clarifier l'intérêt de la recherche (1/22).

Le plus souvent, il y a un écrit préalable à remettre comme projet de recherche (18/23). L'étudiant rédige un projet de recherche, un abstract, un plan de travail et quelques éléments de références bibliographiques en rapport avec le sujet de recherche (10/18). Le directeur du mémoire et le candidat se mettent ensemble pour élaborer le plan du travail (les chapitres et sous-chapitres) et le chronogramme (6/18). L'étudiant rédige l'introduction générale (1/18).

Pour certains enseignants (5/23), il n'y a pas d'écrit préalable à rendre. En effet, le titre provisoire suffit (1/5). Le règlement d'encadrement des mémoires ne prévoit pas d'écrit provisoire (4/5).

La plupart des enseignants (18/23) ont déjà refusé un sujet de recherche proposé par un étudiant. Ce refus peut être justifié par plusieurs raisons : le sujet n'est pas du domaine de recherche de l'encadreur

(9/18), le sujet n'est pas original (4/18), le sujet exige des moyens financiers excessifs à l'étudiant (2/18), le sujet est mal formulé ou risque de ne pas être opérationnalisé sur terrain (4/18).

➤ **Première prise de contact**

Le premier contact avec l'enseignant a lieu à tout moment de la dernière année d'études : lorsque l'étudiant a réussi la première ou la deuxième session (8/23), après les cours théoriques (5/23), au début de l'année académique (2/23), au milieu de la dernière année d'études (2/23), aussitôt que les sujets ont été approuvés (2/23) et vers la fin de l'année académique après la répartition équitable des directeurs de mémoire par le conseil des départements (1/23).

Ce contact se fait par un entretien verbal (15/23) et sur base d'un document écrit échangé (2/23). Lors de l'entretien verbal, la plupart des enseignants (21/23) expliquent aux étudiants les modalités de communication et/ou de rencontre (2/23).

En effet, il y a un contrat de travail qui précise la façon dont la recherche va se dérouler (1/21), la précision des modalités de rencontre (1/21), l'établissement du chronogramme des activités et des rencontres (12/21).

B. Entretien entre le directeur et l'étudiant

➤ **Comment se déroulent les entretiens ?**

Dans la plupart des cas, ce sont les étudiants qui sollicitent l'entretien avec son encadrant (22/23). Cette demande est motivée par diverses raisons : l'orientation pour leurs recherches (6/22), la

L'Analyste topique n°12

validation du projet de mémoire (4/22) et l'explication d'une théorie qui n'est pas claire (2/22).

Les enseignants exigent des entretiens pour des raisons variées : des indications à donner sur le sujet (11/12), une information à communiquer (5/12), chaque fois en cas de besoin (2/12), pour motiver les étudiants en retard (1/12).

L'entretien est demandé par appel téléphonique (14/23), en se présentant au bureau de l'encadreur (9/23), par messagerie téléphonique (4/23), par e-mail (3/23). Le rendez-vous se négocie aussi généralement lors du premier contact (1/23).

L'obtention du rendez-vous dépend également de la pertinence de l'objet de l'entretien en question (2/23).

Certains enseignants exigent à l'étudiant qu'il leur rende le travail déjà effectué pour suivre l'évolution du travail (20/23) pour vérifier si les corrections demandées ont été effectuées (18/20).

Tous les encadreurs (23/23) explicitent aux étudiants de quelle manière l'encadrement de mémoires sera organisé. Ils le font dans le but de guider les mémorands (15/23).

Les encadreurs annotent le travail de l'étudiant en vérifiant le fond et la forme (8/23). Ils notent dans la marge, la correction de certains mots (remplacés par d'autres) et la restructuration des phrases (4/23) et, signalent les erreurs à corriger (3/23) en proposant la bonne formulation soit avec un commentaire ou en les mettant en rouge

Les entretiens se déroulent dans les bureaux des enseignants (17/23), au bureau du département

(4/23), dans une classe (2/23), en dehors de la classe (1/23), au domicile de l'enseignant (1/23), en cours de route (1/23) et au laboratoire (1/23).

La plupart des enseignants attendent que l'étudiant prépare l'entretien (13/23) en posant des questions sur l'état d'avancement de leur travail de recherche (5/13), en leur demandant d'amener progressivement les parties réalisées (3/13), et en leur soumettant l'objet de leur entretien (1/13).

La plupart des enseignants (21/23) explicitent aux étudiants ce qu'ils attendent d'eux pour améliorer leur travail. Sur les 21 enseignants, 4 le font par des observations simultanées pour voir ensemble sur ce qu'il faut corriger.

Beaucoup d'enseignants ont déjà refusé une demande de rendez-vous (16/23) pour des raisons diverses : non disponibilité de l'enseignant (7/16), improvisation (2/16), sujet de l'entretien jugé non important (1/16) ou quand le co-mémorand n'a pas été consulté (1/16).

➤ Travaux à rendre

Pour certains enseignants (12/23), il existe pour le mémorand des travaux obligatoires à produire dans l'année. Leur nombre dépend du sujet (2/12) et varie selon les enseignants : huit (1/12), deux (1/12), un (1/12) ou indéterminé (1/12). Ces travaux peuvent porter sur des parties et des chapitres (3/12), sur le projet de mémoire, la rédaction du cadre théorique, la méthodologie, l'analyse des résultats (1/12). D'autres travaux à rendre sont exigés à l'obtention des résultats de laboratoire et leur interprétation (1/12).

L'Analyste topique n°12

C. Les travaux imposés et intermédiaires

Ce sont des travaux rendus par les étudiants de leur propre initiative et l'annotation des travaux de recherche des étudiants.

➤ Travaux rendus par les étudiants de leur propre initiative

Les enseignants attendent à majorité (18/23) que l'étudiant leur rende les travaux de leur propre initiative. Il y en a qui demandent à ce que cela soit fait chapitre par chapitre (5/18) ou tout simplement selon le calendrier convenu au début (3/18).

Les enseignants motivent des fois les étudiants à rendre leurs travaux dans le but de les inciter à faire des recherches (1/18), pour voir leur degré d'engagement, leur détermination, leur autonomie (1/18) et leur rythme de travail (1/18). Aussi, l'enseignant peut exiger la remise des travaux chaque fois que de besoin (8/18), aussitôt qu'il est prêt (2/18), après chaque trimestre (1/18), quand il y a au moins quelques résultats (1/18), au début ou pendant la recherche (1/18).

Les enseignants (12/23) attendent de l'étudiant une partie de ses résultats le plus tôt possible (4/12), pour comprendre ce qu'il faut faire (1/12) et pour que le mémoire soit fait dans les délais fixés par le règlement (1/12).

La majorité des enseignants (8/12) affirment que les étudiants suivent les instructions de leurs encadreurs de mémoire, ce qui permet d'avancer rapidement et sûrement (4/8) et selon le niveau de compréhension (2/8). Ceux qui ne suivent pas les instructions sont en général occupés par autre chose notamment ceux qui ont trouvé du travail et qui ne trouvent pas le

temps de rédiger leur mémoire (1/4) ou bien ceux qui ne parviennent pas à trouver les données (1/4).

Lorsque les instructions ne sont pas suivies chez les étudiants, les enseignants ne désarment pas. Certains donnent d'autres instructions (3/4), d'autres refusent de continuer de travailler avec l'étudiant (2/4), d'autres encore soumettent la question aux autorités administratives (2/4) ou bien donnent un avertissement (2/4).

Les enseignants n'acceptent pas tous les types de travaux (21/23). En effet, ils n'acceptent que des travaux qui sont censés expliciter la problématique posée ou formulée par l'étudiant (5/21), qui sont en rapport et qui cadrent avec le domaine de formation de l'étudiant et le domaine de recherche de l'enseignant (4/21). Les travaux donnés par les étudiants à l'enseignant doivent être dactylographiés (1/21) parce que des fois les écritures des étudiants sont illisibles (1/21).

➤ Annotation des travaux de recherche des étudiants

Dans l'encadrement des travaux de recherche, tous les enseignants (23/23) annotent le fond en donnant des éclaircissements sur le plan de travail, la pertinence des questions et des hypothèses (10/23), en donnant des directives à suivre (1/23). Ces annotations sont données sur sa présentation sous forme de commentaires à l'intérieur du document (1/23), en écrivant les commentaires à l'intérieur du document (1/23), ou même verbalement (1/23). Les commentaires peuvent être en rapport avec les problèmes de la langue, de structuration du mémoire (1/23) et d'autres. Les enseignants (23/23) font de

L'Analyste topique n°12 commentaires sur la forme. Ils donnent des indications sur ce qu'il faut faire (8/23), soulignent des erreurs (5/23), mettent leurs commentaires à l'intérieur du document (4/23), en tenant compte de ce qui se fait ailleurs (3/23).

D. Travail de recherche de l'étudiant : quelle aide de l'enseignant ?

Les enseignants aident les étudiants dans la constitution de la bibliographie. Ils leur donnent de modèle (11/23), leur suggèrent des ouvrages à consulter (7/23), leur fournissent des documents jugés importants pour le sujet (papiers et les sites électroniques) (6/23). Ils les conseillent de consulter des ouvrages qui sont en rapport avec le sujet de recherche (2/23).

Les enseignants aident dans la précision de la méthodologie (22/23) en discutant avec leurs étudiants (5/22), ils donnent des références d'autres travaux scientifiques (4/22) et corrigent ce qui a été fait par les étudiants (3/22).

Les enseignants aident dans le recueil des données (15/23). Ils corrigent le questionnaire (1/15), ils donnent les orientations nécessaires (1/15). Ils accompagnent les étudiants sur terrain en cas de nécessité pour leur montrer comment se fait le recueil des données (1/15). Ils participent des fois dans l'élaboration du questionnaire (1/15) et apprennent aux étudiants comment conduire l'enquête.

Les enseignants aident dans l'analyse des données (17/23) et donnent des indications (5/17) sur le traitement statistique des données (2/17). Ils vérifient les résultats après le comptage (1/17) et

donnent des conseils sur leur interprétation (19/23). Ils en suivent le raisonnement et en rectifient en cas de besoin (5/19). Ils corrigent les erreurs, les imperfections des étudiants (2/19). Ils demandent aux étudiants d'expliquer les résultats obtenus (1/19), de commenter les tableaux, d'effectuer des comparaisons en cas de nécessité (1/19). Ils expliquent comment faire les discussions sur base des travaux similaires (1/19).

Les enseignants contribuent aussi dans la rédaction (21/23) et corrigent la composition du début à la fin : fautes de langue, de syntaxe, etc. (8/21). Ils proposent des corrections à faire au niveau du texte rédigé (5/21) selon la méthode de rédaction des mémoires et des thèses.

Les enseignants ne participent pas non plus dans la planification du travail de terrain (13/23). Ils aident dans l'élaboration du plan de travail (8/13), en vérifiant la suite logique des chapitres par la méthode de déstructuration et en aidant les étudiants à planifier leur travail pour qu'il s'achève en tant réel.

Les enseignants interviennent aussi dans la planification de la recherche (12/23). Ceci se fait au niveau du plan, du cadre théorique, du questionnaire d'enquête ainsi que de la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats (2/12). Ils regardent s'il y a une suite logique (1/12). Ils exigent un plan provisoire avant de commencer la recherche (1/12). Ils expliquent la nécessité d'un planning en termes de temps et d'activités (4/12), au niveau de la documentation, de la mise en texte des idées

L'Analyste topique n°12 recueillies et éventuellement d'un travail sur terrain, par la méthode du choix du sujet et du directeur, de recueil de données et de rédaction et de la correction de ce qui est proposé par l'étudiant.

Il existe des aspects sur lesquels les enseignants jugent non nécessaires d'intervenir (6/23) : le planning du travail de l'étudiant en rapport avec la distribution des questionnaires (1/6), le recueil des données (documentaires et de terrain) et du dépouillement des données (1/6), l'interprétation des résultats (1/6), les dédicaces (1/6), le calendrier de recherche (1/6), la gestion du temps de l'étudiant et la manière de s'organiser (1/6). Selon les enseignants, c'est dans le but de ne pas bousculer l'étudiant (4/6).

E. Relation interpersonnelle

Il s'agit ici d'explicitier la relation enseignant-mémorand et des tensions éventuelles entre eux au cours de la direction d'un travail de recherche

➤ **Relation enseignant-mémorand**

Tous les enseignants déclarent se sentir proches des étudiants (23/23). L'encadreur, pour ne pas compliquer la situation, essaie d'être proche de l'étudiant en l'aidant dans les différentes phases de sa recherche (12/23).

Être proche de l'étudiant signifie le comprendre, l'aider à résoudre des difficultés, lui montrer ce qu'il faut faire (9/23). C'est aussi, être attentif, l'écouter, dialoguer avec lui, échanger pour arriver à un consensus (5/23) ; c'est également être disponible en cas de besoin (5/23), permettre des contacts par

téléphone et des discussions sur le travail de recherche dans un climat détendu (9/23).

Être distant signifie, être loin de l'étudiant, ne pas lui accorder le temps, penser détenir le savoir et vouloir imposer à l'étudiant ce que vous pensez (9/23). C'est aussi corriger le travail de l'étudiant sans communiquer avec lui (4/23), lui montrer votre mécontentement, votre désintérêt (3/23) et éviter les sentiments et les émotions (1/23).

La grande majorité des enseignants n'ont pas d'échanges extra-mémoires (18/23) car, en dehors du mémoire, il n'y a pas d'autres activités communes à réaliser avec les étudiants (8/18). Ceci peut aussi être dû au manque de temps (1/18).

Certains enseignants déclarent avoir des échanges extra-mémoire (5/23). Ils soulignent qu'ils peuvent s'intéresser à ce qui fait que le mémorand n'avance pas dans sa recherche (5/5).

La majorité des enseignants utilisent le tutoiement (13/23). En effet, le directeur utilise le tutoiement tandis que l'étudiant utilise le vouvoiement (2/13).

Ceux qui utilisent le vouvoiement (10/23) le font dans le cadre du respect mutuel (5/10).

La totalité des enseignants (23/23) encouragent les étudiants pour travailler d'arrache-pied. Ils font des observations d'une manière non violente (4/23), accordent des entretiens et des échanges (2/23) et donnent une aide financière pour l'impression du travail de recherche en cas de besoin formulé (1/23).

La majorité des enseignants pensent que la proximité est nécessaire (21/23) car l'étudiant en a besoin (13/21) et ce, pour la réalisation de la qualité de la production attendue (2/21).

L'Analyste topique n°12

➤ **Conflits ou points de désaccord avec les étudiants**

Certains enseignants déclarent avoir eu des conflits ou des points de désaccord avec leurs étudiants (8/23). Ces désaccords concernent la méthodologie, l'analyse des données et l'interprétation des résultats (4/8).

Le conflit ou le désaccord peut se terminer par un consensus après une discussion (7/23) puis le travail continue. Une minorité des enseignants ont déjà choisi d'arrêter la direction d'un étudiant en cours d'année (4/23) dans le cas où l'étudiant ne veut pas travailler comme il faut ou s'il ne prend pas le travail au sérieux (4/4).

F. Rôles et attentes

Pour la majorité des enseignants, les étudiants sous leur encadrement font ce qui est attendu (22/23). Ils réalisent des productions cohérentes (12/22) et suivent les étapes exigées dans la rédaction du mémoire (3/22).

Parmi les enseignants, 16/23 d'entre eux déclarent que le terme de « directeur de mémoire » correspond à la conception de leur rôle. Ils donnent des instructions et des directives aux étudiants (11/16), ils se voient comme promoteur (1/16).

Pour d'autres (7/23), le terme de « directeur de mémoire » ne correspond pas à leur rôle : ils proposent le terme de « facilitateur » (1/7), « accompagnateur » ou « superviseur » (1/7), « promoteur » (1/7).

A. Expérience dans la pratique de direction de mémoire

La majorité des enseignants constatent un contraste entre la manière dont ils dirigent des mémoires et la manière dont ils ont été dirigés en tant qu'étudiants (13/23). Pour certains, les moyens de communication n'étaient pas développés (4/13). D'autres reconnaissent qu'ils font des améliorations selon différentes expériences déjà reçues (3/13) et l'évolution de la science et de la technologie (2/13). Les enseignants déclarent avoir appris à diriger des mémoires par la formation reçue (cours d'initiation à la recherche) (8/23), l'expérience doctorale (7/23), la participation aux jurys des mémoires (5/23), la codirection et la direction des mémoires et des thèses (3/23) et la rédaction de leur propres mémoires et des travaux de recherche au niveau du Master (2/23).

La majorité des enseignants déclarent qu'il y a eu une évolution dans la pratique de direction (22/23) par la direction de beaucoup de mémoires (9/22), des contacts avec les collègues (4/22), des ressources amenées par les étudiants (1/22) ainsi que par des erreurs commises par les mémorands (1/22).

4. Discussion et perspectives

Les résultats obtenus au Burundi, pays aux ressources limitées, conformément à deux questions de recherches suivantes : « Comment les enseignants de l'Université du Burundi et de l'École Normale Supérieure de Bujumbura non formés à encadrer des mémoires organisent l'encadrement de mémoires ou de thèses ? Quels sont les conflits ou

L'Analyste topique n°12
points de désaccords qui peuvent surgir entre
enseignants et mémorands ? »

Cette recherche montre que l'organisation de l'encadrement commence par le choix du sujet et du directeur, viennent ensuite les entretiens entre les directeurs et les mémorands et l'encadrement proprement dit. Elle parle de types de relations enseignants-mémorands ainsi que les conflits ou points de désaccords qui peuvent surgir entre les deux.

Tous les enseignants qui supervisent les mémoires ne choisissent pas l'étudiant à encadrer. Les étudiants se choisissent eux-mêmes leurs directeurs. Dans la plupart des cas, ce choix ne résulte pas d'une discussion avec l'étudiant. Le sujet de recherche proposé par l'étudiant fait toujours l'objet d'une discussion entre lui et l'enseignant.

Les enseignants demandent aux étudiants de leur rendre chaque fois le travail effectué pour suivre l'évolution, orienter et corriger ledit travail.

Les relations entre les enseignants et leurs mémorands sont saines. Les enseignants sont proches et attentifs aux préoccupations de leurs mémorands et les aident dans les différentes phases de la recherche.

Il arrive quelques cas de désaccords par rapport à la méthodologie et l'analyse des résultats entre les enseignants et leurs mémorands lesquels se terminent souvent par un consensus après un moment d'échange.

L'étude montre que les enseignants de l'Université du Burundi et de l'ENS de Bujumbura ont appris à

diriger par l'expérience. Ce qui signifie qu'ils n'ont jamais appris à diriger des mémoires et des thèses.

La présente recherche s'intègre dans le domaine des recherches effectuées au Canada (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010) et en Suisse (Gérard, 2010a, 2010b), deux pays du Nord, nantis en ressources de recherche. Jutras, Ntebutse et Louis, dans leur étude, présentent l'analyse des données qualitatives et quantitatives. Les résultats montrent que les étudiants se débrouillent pour trouver leur directeur de recherche et qu'il s'établit une relation de confiance entre le directeur de recherche et les étudiants. Ils présentent aussi perceptions des étudiants et des directeurs sur les pratiques d'encadrement.

La recherche de Gérard (2010a) montre qu'il existe un gap entre le projet de recherche initialement envisagé par l'étudiant « masterant » et le projet de recherche tel qu'il est attendu à ce niveau universitaire. Ce gap est à l'origine de tensions au sein du binôme si l'étudiant n'accepte pas de « faire le deuil » de son projet de recherche « idéal ».

Les résultats de Gérard (2010b) mettent en exergue trois principales postures de direction : la posture de conduite, d'accompagnement-conseil et d'accompagnement-suivi. La posture de conduite semble favorable à la validation du mémoire alors que la posture d'accompagnement-conseil semblerait être la posture la plus favorable au développement des compétences de chercheur du « masterant ».

L'Analyste topique n°12

Les enseignants-chercheurs disent qu'ils n'ont pas été formés à encadrer des mémoires et des thèses. Cependant, ils reconnaissent qu'ils se sont formés par la lecture ayant trait à la recherche (Alain, Leroux et Lussier, 2002 ; Myers et Hans, 2003 ; Mace et Pétry, 2004 ; Quivy et Campenhoudt, 2006), et par la pratique en participant dans des jurys de mémoires et de thèse.

La présente recherche faite au Burundi sera utile aux mémorands et aux directeurs de recherche pour le développement futur des modèles théoriques, des applications pratiques, ainsi que des orientations que pourraient prendre les recherches empiriques dans le domaine des sciences sociales. Elle a le mérite de vouloir mettre en exergue les stratégies utilisées par les superviseurs de recherches, bien qu'ils ne sont pas formés aux tâches de directeurs de recherche. Cependant, la présente recherche n'a pas pu interviewer les étudiants.

Les enseignants précisent que la direction des mémoires exige du matériel (des manuels, des outils électroniques ou audio-visuels, des laboratoires, des équipements adéquats qui ne sont pas mis à la disposition de l'étudiant et du directeur). Ils proposent qu'il y ait des règles de rédaction et des critères d'évaluation des mémoires identiques pour tous les départements en vue d'une évaluation objective. Qu'il y ait aussi des mobilités des enseignants dans le but de les préparer à diriger les mémoires et les thèses d'autant plus que l'enseignement supérieur au Burundi a récemment ouvert les Masters et l'école doctorale.

5. Références bibliographiques

Gérard, L. (2010a). « Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction de mémoire en Master : apprendre à faire le deuil du projet de recherche idéal », *Questions vives*. [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 29 août 2017. URL : <http://questionsvives.revues.org.252>

Gérard, L. (2010b). « Eléments de réflexion sur le lien entre la postule de direction de mémoire et la réussite en master », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010* [En ligne], consulté le 29 août 2017 sur <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-e/Elements%20de%20reflexion.pdf/view>