

KARIM KHALED[*]

L'encadrement pédagogique et la pédagogie de l'encadrement. Attitudes et représentations des étudiants de magister

«Je n'enseigne rien à mes élèves, j'essaie seulement de créer les conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre». A. EINSTEIN.

INTRODUCTION :

La post-graduation assure la production-reproduction des corps enseignants chercheurs de l'université. Notre objectif est d'étudier les pratiques de formation par la recherche pour la recherche dans l'université algérienne au niveau du magister.

La massification des études de graduation pendant ces trois dernières décennies a, bien que contenue un moment par un concours sélectif d'entrée, fini par s'étendre aux études de post-graduation^[1]. Les effectifs étudiants en magister n'ont pas cessé de croître plus rapidement que le nombre des enseignants^[2], des équipements et des moyens pédagogiques. Les études de magister en sciences sociales dans l'université algérienne, se caractérisent notamment par des délais d'obtention du diplôme excessivement longs qui représentent le triple du délai fixé par la réglementation^[3].

Nous nous proposons d'étudier les représentations des étudiants concernant leur formation en magister. A cette fin, nous avons réalisé des entretiens approfondis avec un échantillon de vingt quatre étudiants de sociologie et de psychologie de la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université d'Alger pendant le dernier trimestre 2005. Nous avons analysé les contenus du discours des étudiants afin de restituer le vécu de leur expérience. Nous livrons dans le présent travail, les résultats du volet de nos entretiens concernant les représentations des étudiants sur les pratiques d'encadrement du mémoire.

Malgré leur importance dans la reproduction du champ académique, les pratiques d'encadrement des étudiants dans leur préparation de mémoire de magister, demeurent peu étudiées.

L'encadrement des mémoires et des thèses n'est pas une pratique qui va de soi. C'est une relation humaine complexe qui doit être réfléchie et analysée. Or penser et rendre intelligible les pratiques d'encadrement des mémoires n'a jamais été au centre des problématiques académiques malgré les problèmes qui s'y posent. Comme le souligne Richard Prigent^[4] «L'encadrement des étudiants au supérieur est

une situation pédagogique et cette situation pédagogique exige des gestes didactiques planifiés et organisés de la part du directeur, loin de l'improvisation ponctuelle et du manque d'organisation».

L'encadrement présente deux dimensions fondamentales : une dimension organisationnelle et une dimension relationnelle.

La première dimension concerne notamment la maîtrise de la planification du temps dans l'élaboration, le suivi et la réalisation finale du mémoire de magister. Dans ce cas là, on a faire, à un encadrement *pédagogique actif* de la part de l'enseignant-encadreur.

La seconde dimension de l'encadrement se rapporte à l'aspect humain de l'interaction qui vise l'établissement d'un contrat moral concerté déterminant les droits et les devoirs de chacune des deux parties.

A titre de référence pour notre enquête, nous présenterons le modèle d'analyse des pratiques d'encadrement des mémoires de thèses élaboré par Prégent Richard^[5]. Celui-ci définit un modèle d'encadrement pédagogique cohérent et considéré comme un processus, où chaque étape est reliée d'une manière systématique à l'autre. Ce modèle se fonde sur cinq principes pédagogiques et cinq activités pédagogiques successives : *«Durant la rencontre, on présentera et discutera cinq activités pédagogiques, pouvant permettre à chaque directeur d'encadrer ses étudiants de façon personnalisée, mais aussi de façon structurée et efficace».*

a - Les cinq principes pédagogiques :

Il s'agit d'un ensemble d'engagements partagés à la fois par l'encadreur et l'étudiant. Les deux partenaires s'entendent sur :

- 1/ Une organisation méthodique avec le respect des échéances.
- 2/ L'initiative et l'engagement de responsabilité de la part de l'étudiant à l'égard de son projet de recherche.
- 3/ Une optimisation du temps et des énergies de l'encadreur et de l'étudiant dans un but d'efficacité des rencontres.
- 4/ Une communication transparente et claire entre l'encadreur et l'étudiant.
- 5/ Création chez l'étudiant d'un sentiment d'appartenance à une communauté scientifique.

b - Les cinq activités pédagogiques successives :

Il revient à l'encadreur d'actualiser ces principes pédagogiques par :

- 1/ l'établissement d'un accord d'encadrement ;
- 2/ l'exigence de la rédaction d'un carnet de recherche par l'étudiant ;
- 3/ l'exigence d'une démarche continue de rédaction et d'exposés par l'étudiant ;
- 4/ la réalisation d'évaluations formatives trimestrielles ;
- 5/ la préparation à la soutenance.

Richard Prigent a ainsi mis en relief l'importance d'une analyse méthodique des principes et des activités d'encadrement des mémoires qui conditionne la qualité de cet encadrement. Or l'encadrement des mémoires de magister au sein de l'Université algérienne, se caractérise par l'improvisation de la part des enseignants et l'abandon des étudiants à eux-mêmes: "c'est la règle de la débrouille".

Nous nous sommes demandés comment les étudiants de magister évaluent-ils leur propre expérience en matière d'encadrement de mémoires au sein de l'université ? Comment perçoivent-ils leur encadreur ?

1/ Présentation de l'échantillon et de la démarche méthodologique de l'analyse de contenu

Notre échantillon de vingt quatre étudiants a été choisi en «boule de neige». Il se compose de quatorze étudiants de sociologie (douze filles et deux garçons) et dix étudiants de psychologie (sept filles et trois garçons).

Les étudiants de notre échantillon ont entre vingt cinq et trente cinq ans; ils passent de trois à dix ans pour la préparation de leur mémoire de magister qui est officiellement censée durer une année. Il s'agit d'étudiants qui ont déjà obtenu leur première année de magister dans les délais, mais qui ont pris beaucoup de retard dans la préparation de leur mémoire.

Les interviewés ont été soumis à un entretien de type *semi directif*, structuré autour de six thèmes composés chacun de sous thèmes, et abordant leur vécu de l'encadrement pédagogique. L'objectif des entretiens est d'analyser *le sens* que les étudiants donnent à leurs pratiques. Maurice Angers[6] définit l'entretien, comme «*une technique directe utilisée pour interroger des individus isolément, mais aussi, dans certains cas, des groupes, de façon semi directive, qui permet de faire un prélèvement qualitatif en vue d'une connaissance en profondeur des personnes rencontrées ...on vise de plus, par ce moyen, non seulement à établir des faits, mais à saisir les significations données par les personnes aux situations qu'elles vivent*».

La durée moyenne des entretiens individuels que nous avons réalisés est de deux heures.

Nos entretiens avec ces étudiants nous ont permis de collecter une masse d'informations, dont nous avons analysé et quantifié le contenu.

La quantification du contenu des discours est systématiquement une démarche en soi, puisqu'elle obéit aux différentes étapes d'analyse, notamment le codage des réponses, la catégorisation (Catégories d'analyse) qui consiste aussi, à regrouper des catégories d'analyses homogènes[7] c'est à dire «des rubriques significatives en fonction desquelles le contenu sera classé et éventuellement quantifié»[8].

Cette homogénéisation de catégories d'analyse a pour objectif de déconstruire et reconstruire à la fois les discours des étudiants. Notre démarche consistait ensuite, à remplir les catégories par des unités d'enregistrement. L'unité d'enregistrement est un «segment déterminé de contenu que l'on caractérise en le plaçant dans une catégorie donnée. Elle est de taille variable; le mot, le thème ou l'item» [9]. Pour notre cas, nous avons fait référence au thème qui est un «fragment significatif, correspondant à l'idée que recouvre une des catégories» [10]. Notre dernière étape de l'analyse de contenu, consiste à calculer les fréquences et les pourcentages des unités d'enregistrement.

A travers les questions posées, les étudiants ont été amenés à un retour réflexif sur leur propre expérience et à l'explicitier pour eux-mêmes et pour l'enquêteur.

2/ Processus du choix de l'encadreur

Le choix de l'encadreur est révélateur des représentations que les étudiants tissent par rapport au savoir et à leur propre objet de recherche. Le choix est une pratique signifiante de stratégies individuelles que les étudiants mènent au cours de la préparation et l'élaboration de leur mémoire de magister. Ces représentations et stratégies individuelles ne sont pas des faits du hasard, mais un produit à la fois, d'habitus de recherche que possède chaque étudiant et des pratiques qui dominent le champ universitaire.

L'encadrement pédagogique des étudiants dans leur préparation de mémoire est une expérience scolaire, socialisant l'étudiant avec des attitudes et des pratiques de recherche scientifique.

Dans cet ordre d'idées, quelles sont les attitudes et les représentations des étudiants de magister en rapport avec leur propre expérience d'encadrement du mémoire ? Et comment vivent-ils la dynamique du processus de cet encadrement ?

2.1 - Le choix des encadreurs.

Les modalités du choix de l'encadreur expriment la nature de la culture dominante chez les étudiants et les stéréotypes qui caractérisent celle-ci.

Selon les réponses, près des deux tiers des étudiants de notre échantillon (65.38%) ont connu leur promoteur pendant leurs études de licence ou pendant les cours et séminaires de première année magister (unité n°01, tableau 01) : «*Mon encadreur était mon enseignant en première année magister*» (H, 27 ans, étudiante en 6eme année magister, sociologie).

D'autres étudiants (23%) cherchent à s'informer auprès de leurs aînés sur leur encadreur. Cette modalité de choix de l'encadreur (unité n°03, tableau 01), est liée à la *culture* ambiante partagée par les étudiants. Cette culture véhicule des stéréotypes, des perceptions et des

jugements de valeurs, construisant à la fois des *images types et des identités* attribuées par les étudiants, à chacun des enseignants : «*On juge les enseignants à travers les séminaires, mais il y a autre chose, les anciens étudiants nous informent sur les bonnes ou mauvaises qualités des enseignants, notamment en ce qui concerne, la rigueur dans le travail, leur disponibilité et leur autorité dans l'institut qui est importante au moment de la soutenance*» (R, 27 ans, 3^{ème} année magister, sociologie).

Ceci explique l'importance des *groupes de références* chez les étudiants dans le choix de leur encadreur, et aussi dans leur processus de socialisation au sein du champ universitaire. Les étudiantes s'informent en particulier sur la moralité des enseignants : «*Nous nous renseignons auprès de nos amies des promotions antérieures pour savoir surtout si cet enseignant n'a pas de comportements immoraux, on trouve des enseignants qui abusent de leur situation vis-à-vis des étudiantes (...); j'ai appris d'une de mes amies qu'un enseignant a même été renvoyé par l'administration pour l'harcèlement de son étudiante !*». (W, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

Le choix de l'encadreur est une question difficile et déterminante selon les étudiants qui se réfèrent aux expériences de leurs camarades qui les ont précédés dans les études : «*Quand j'étais étudiante en première année magister je faisais le tour des différents séminaires pour évaluer les enseignants et choisir en connaissance de causes un encadreur ; je cherchais quelqu'un de sérieux, respectant les rendez-vous, car il n'est pas évident de trouver quelqu'un de disponible ; ils sont tout le temps en déplacement ; d'autres ne lisent pas le travail des étudiants... donc j'ai été obligée de me renseigner aussi au niveau de mes aînées, mais chacune d'elles a sa propre version ; j'ai finalement trouvé une enseignante de ma spécialité qui me convient*» (A, 25 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

Trois étudiants de notre échantillon (11.53%) affirment ne pas avoir choisi leur promoteur. Cette attitude (unité n°02, tableau 01) est la résultante d'un choix dicté par la lassitude, devant les difficultés rencontrées (les obstacles administratifs, l'indisponibilité des enseignants contactés, l'absence d'informations, etc.) : «*Non ! Je ne l'ai (l'encadreur) pas choisi.... (Silence) je l'ai choisi ? Je n'avais pas le choix, car j'avais déjà sollicité quelques enseignants, qui m'ont tous répondu qu'ils ne pouvaient pas me diriger*. (K, 27 ans, étudiante en 4^e année magister, sociologie).

Cependant remarquons que même la connaissance préalable de leur enseignant ne prémunit pas les étudiants (unité n°01 tableau 01) d'un choix qui s'avèrera décevant, comme le montrera leur insatisfaction manifestée dans leurs réponses aux questions liées à l'évaluation de leur expérience ultérieure de l'encadrement.

Catégorie d'objet : Comment les étudiants choisissent leurs encadreurs.			
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences	%
01	L'étudiant a connu son encadreur pendant la licence et la première année magister.	17	65.38
02	Choix obligé de l'encadreur.	03	11.53
03	L'étudiant se réfère à ses pairs.	06	23.07
Total		26	100

2.2 - Les motivations du choix

David G. Myer, spécialiste en sciences de l'éducation; définit la motivation comme «un besoin ou un désir qui sert à dynamiser le comportement ou à l'orienter vers un but»[\[11\]](#). Or, la majorité des étudiants de notre échantillon se trouvent au cours du processus de l'encadrement pédagogique dans une situation de désorientation, qui explique leur tendance au découragement et leur faible niveau d'investissement dans la réalisation du mémoire de magister.

Les étudiants qui ont choisi un encadreur pour ses compétences scientifiques supposées, pourront être déçus par son manque de pédagogie dans l'encadrement. Les deux compétences sont censées être complémentaires dans le processus d'encadrement, mais elles ne se rejoignent pas toujours chez un même enseignant.

Le quart des étudiant de notre échantillon (26.66%), ont choisi leur promoteur pour ses compétences scientifiques, dans l'espoir d'être accompagnés dans leur recherche (unité n°01, tableau 02) : *«Il (l'encadreur) jouit d'une bonne réputation au sein de l'institut et en même temps il est très sérieux et ponctuel dans son travail. Il y a aussi, le fait qu'il est très compétent en statistiques et c'est la le problème majeur rencontré par les étudiants.... Pour moi, ce problème est réglé, puisque je compte sur son aide»* (F, 29 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, psychologie).

D'autres étudiants (21.66%) sont davantage attirés par la compétence pédagogique de leur encadreur notamment sa capacité de communication : *«j'apprécie beaucoup sa compétence, non seulement il en a dans la tête, mais il sait surtout transmettre les connaissances en les illustrant par des exemples concrets. Des amies m'ont dit qu'il est un bon promoteur qui aide ses étudiants dans le choix de leur sujet et dans l'élaboration de leur bibliographie»*. (G, 30 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

Une autre catégorie de réponses s'est exprimées, celles du choix d'un encadreur non spécialisé dans le domaine (20%). Cette attitude (unité n°03, tableau 02) est liée à un choix éloigné des critères scientifiques habituels (la spécialité de l'encadreur, le champ d'intérêt des enseignants,...) : *«Tellement on n'avait pas le choix, nos critères de choix se sont pas objectifs ; on se dit tiens il y a cet enseignant qui n'a pas beaucoup de monde. Donc on choisit des enseignants selon des modules enseignés. Mais normalement tous les encadreurs doivent faire des séminaires spéciaux pour exposer leur spécialité et leurs*

centres d'intérêts scientifiques et ce n'est pas le cas dans notre institut». (Kahina, 27 ans, étudiante en 4^e année magister, sociologie).

Une autre étudiante, nous exprime sa déception par rapport à son choix : *«Mes amies m'ont conseillé de travailler avec un enseignant (mon actuel encadreur) et déconseillé un autre (sans citer le nom), car ce dernier n'a pas une bonne réputation sur le plan moral. Mais après avoir commencé à travailler avec mon encadreur pendant une année, j'ai été déçue, car il ne m'a pas corrigé un travail que je lui avais donné ; il a même pris tous les chapitres sans me les rendre. Donc j'ai senti que c'est impossible de continuer à travailler avec lui, ce qui m'a obligé à voir un enseignant que je connaissais pour me recommander un autre encadreur. J'ai pu ainsi trouver un encadreur qui a accepté ...mais par la suite, j'ai fini par comprendre que l'encadreur n'est qu'une simple formalité administrative*». (Houria, 29 ans, étudiante en 6^{ème} année, sociologie).

Ces exemples de pratiques pédagogiques, confirment à quel point les étudiants connaissent de multiples déceptions au cours de la dynamique d'encadrement (étudiants livrés à eux-mêmes, démotivations, abandons....).

D'autres discours nous révèlent une autre tendance d'ordre moral, celle du respect de l'éthique professionnelle (16.66%). Les réponses (unité n°05, tableau 02), expriment à la fois la recherche par les étudiants de *qualités humaines* chez les encadreurs (valeurs de respect, acceptation de l'échange pendant les rencontres...) ; cette recherche n'est pas sans *inquiétude* chez les étudiantes notamment : *«Puisque j'ai pris la décision de changer d'encadreur, j'ai pensé au troisième, mais cette fois ci, j'ai été voir mes enseignants de licence pour bien m'informer d'un enseignant qui a de bonnes qualités morale, car ce qui est important pour moi ce sont les qualités morales de l'enseignant*». (Rabia, 27 ans, 3^{ème} année magister, sociologie).

Une autre étudiante donne également la primauté aux valeurs morales sur les compétences scientifiques de son encadreur : *«J'ai une amie étudiante en cinquième année de magister dont j'ai choisi l'encadreur et comme dit le proverbe populaire : dis-moi qui tu fréquentes je te dirai qui tu es ; puisqu'elle ne se plaint pas de lui, il doit être bien sur le plan moral ; quant à sa compétence scientifique, je l'avais découverte pendant mes cours en première année magister*». (F, 26 ans, 3^{ème} année magister, psychologie).

Ces attitudes posent la problématique de l'éthique au sein du champ universitaire. Ceci dit l'université est avant tout, par définition un être moral où règnent les valeurs d'universalité, d'échanges, de respect de la dignité de l'Homme, le respect de la différence et la liberté de penser.

D'autres étudiants choisissent des encadreurs qui ne sont pas spécialistes dans le sujet (15%). Il s'agit dans ce cas d'une entente (unité n°04, tableau 02) entre l'étudiant et l'encadreur pour un encadrement *pédagogique formel*, purement administratif. Un étudiant nous révèle : *«En toute sincérité, je n'ai pas d'encadreur, puisque lui même, m'a*

avoué de ne pas trop compter sur lui et il m'a conseillé de consulter d'autres enseignants en cas de difficulté puisqu'il n'est pas spécialiste dans mon domaine». (H, 27 ans, étudiant en troisième année magister, Psychologie).

D'autres étudiants optent pour des encadreurs non spécialistes, pour mieux préserver leur autonomie et échapper à toute forme d'influence extérieure qui risque de les désorienter : *«J'ai refusé de travailler avec les enseignants de la spécialité organisation et travail, parce qu'après discussion avec eux, ils voulaient que je change de sujet; donc, j'ai choisi un encadreur qui n'est pas spécialiste pour traiter mon sujet initial. Je cherche seulement un encadreur pour une aide méthodologique; tout ce qui m'intéresse c'est l'accord de mon encadreur sur le plan de travail et la méthodologie et que je reste ensuite libre de travailler à ma guise» (F, 30 ans, étudiante en 6ème année magister, sociologie).*

Cette diversité de motivations et de stratégies des étudiants constitue autant de réponses aux conditions dans lesquelles ils effectuent leurs études.

Tableau n°2 : Les motivations du choix

Catégorie d'objet : Les motivations du choix de l'encadreur.			
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences.	%
01	Compétence scientifique	16	26.66
02	Compétence pédagogique.	13	21.66
03	Encadreurs non spécialistes.	12	20
04	Encadreur désengagé.	09	15
05	Encadreur respectant l'éthique.	10	16.66
total		60	100

2.3 - Le dérèglement du processus d'encadrement pédagogique

Le *dérèglement* de l'encadrement pédagogique se manifeste dans chacune de ses étapes. Cette constatation rappelle la fameuse *théorie des dominos* inspirée des travaux de spécialistes en science politique, selon laquelle l'ensemble des éléments constitutifs sont attachés systématiquement les uns aux autres, et, si l'un des éléments se détache des autres, les autres suivent. Cette illustration est systématiquement similaire à l'encadrement comme un processus pédagogique, nécessitant une liaison entre l'ensemble des différentes étapes de l'encadrement de mémoires.

L'encadrement en tant que processus pédagogique est apparu comme une dynamique dérégulée, connaissant des contradictions et des anomalies exprimées de manière plus ou moins explicite par le discours des étudiants.

Se sentant pris dans une situation piégée, les étudiants vivent leur rapport à l'encadrement comme expérience pédagogique négative, vidée de son sens.

2.3.1 - L'évaluation de la méthode de travail

L'évaluation est un jugement de valeur qui nous renvoie à la représentation des situations objectives. Cette représentation «est socialement élaborée et partagée, elle se constitue à partir de nos expériences et des informations, savoirs, modèles de pensée reçue et transmis par tradition, l'éducation et la communication sociale».[12]

D'autre part, Martin Sanchez[13] pense que les représentations sociales «sont une manière de penser et d'interpréter le monde et la vie quotidienne. Les valeurs et le contexte dans lequel elles s'élaborent ont une incidence sur la construction de la réalité». Ces définitions nous poussent à transposer nos propos précédents sur l'encadrement pédagogique ; l'évaluation par les étudiants de leur encadrement reflète les réactions de ces derniers à une *situation pédagogique* qu'ils réinterprètent et reconstruisent.

Du point de vue d'une majorité d'étudiants (66.66%), la méthode de travail de leur encadreur est celle du *laisser faire* systématique. Cette tendance (unité n°01, tableau 03) est révélatrice de ce *dysfonctionnement* dans le processus de l'encadrement pédagogique des étudiants de magister au point où ceux-ci se sentent abandonnés dans leur *aventure* de recherche ; «*Je me sens toute seule, presque sans encadreur, cent pour cent seule. Il n'a pas de méthode; sa méthode c'est "débrouilles-toi tout seul" au point où je doute de mon mémoire. Puisque je sais qu'il n'aide pas, je suis obligée d'aller vers d'autres profs ... (Silence), moi je préfère que, ce soit lui qui m'aide au lieu de perdre mon temps ailleurs et aller chercher des solutions chez d'autres profs*». (B, 27 ans, étudiante en troisième année magister, sociologie).

Un autre étudiant nous expose son expérience d'attentes répétées dans le but de rencontrer à tout prix son encadreur, «*sincèrement, mon encadreur est très compétent, mais sur le plan des conditions de travail, il n'a ni le temps, ni un lieu pour rencontrer ses étudiants ; je le vois dans la rue et on discute de mon mémoire en marchant ; pour le trouver, je dois le guetter à la sortie de ses cours*». (F, 29 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, psychologie).

Parlant du début de sa recherche, une étudiante nous explique comment elle est restée pratiquement sans encadreur, vue la multiplicité des activités de celui-ci. Face à cette situation, l'étudiante est obligée de se référer à son ancienne promotrice de mémoire de fin de licence, «*En toute franchise, mon encadreur n'est pas là, il donne des cours à l'université de Tamanrasset. Donc, il n'a même pas pu voir mon avant projet, ce qui m'a poussée à consulter d'autres enseignants, notamment ma promotrice en licence que j'apprécie beaucoup*». (K, 25 ans, étudiante en 2^{ème} année magister, psychologie).

Ces représentations illustrent dans leurs différentes modalités les dysfonctionnements du processus d'encadrement.

Cependant un tiers des étudiants (33.33%) expriment leur satisfaction pour la disponibilité de leur encadreur (unité n°02, tableau 03) : «*Sa méthode ? Elle est bonne, quand j'ai besoin de lui, je le contacte même à la maison ; j'ai son téléphone fixe et mobile*». (G, 30 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie). Cette disponibilité de l'enseignant laisse l'étudiant confiant en lui même et en son travail, ce qui le rend motivé. Un autre sujet apprécie la méthode de travail de son enseignant qui cherche à développer la capacité d'autonomie de ses étudiants : «*La méthode de l'encadreur est bonne car après avoir donné ses premières orientations relatives au cadre général du sujet, il pousse l'étudiant à compter sur lui-même*». (N, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année magister, psychologie).

Cette attitude d'autonomisation est considérée comme une pratique pédagogique qui favorise le processus de construction de soi et de son savoir par l'étudiant.

Tableau n°3 : Les conditions de l'encadrement d'après les étudiants

Catégorie d'objet :		L'évaluation du rapport à l'encadreur.	
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences	%
01	Etudiants s'estimant livrés à eux-mêmes.	28	66,66
02	Etudiants s'estimant encadrés.	14	33,33
Total		42	100

2.3.2 - L'évaluation des connaissances

L'évaluation des connaissances des encadreurs par les étudiants, est en soi révélatrice de deux dimensions de l'encadrement ; l'une est d'ordre déontologique et relative au respect de la *spécialité* et l'autre liée à la compétence *scientifique*.

Ces deux dimensions se révèlent dans les *stratégies pédagogiques* des deux partenaires du processus d'encadrement ; en l'occurrence, l'étudiant qui développe une *logique de recherche du diplôme à tout prix*, et celle de l'encadreur qui recherche le plus *grand nombre* d'étudiants à encadrer en tant que critère de notoriété.

Ces deux pratiques reflètent la problématique de la massification de l'université et l'absence de la charte universitaire, régulant les pratiques de ses acteurs. Cette absence d'instance régulatrice a transformé le champ universitaire en un espace où la *spécialité* n'est respectée (le cas de notre échantillon) ni par les enseignants ni par les étudiants ; les deux partis s'engagent dans une *stratégie de survie* dans une «université submergée par le nombre». [14]

Les deux tiers des étudiants de notre échantillon (65.51%) ont avoué que leur encadreur ne leur apporte pas de nouvelles connaissances sur leurs sujets de recherche en magister. Ce constat (unité n°02, tableau 04) est effectué par ces étudiants pour différentes raisons ; une

étudiante nous expose les stéréotypes sur son encadreur : *«J'ai bien dit qu'il propose des choses, mais pour vous dire qu'il me transmet de nouvelles connaissances, non!»* (Y, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie). Cette pratique démotive automatiquement les étudiants dans leur travail de recherche.

Une étudiante dénonce la méthode autoritaire des enseignants et leur mépris de l'étudiant : *«Non, l'encadreur ne m'indique pas de nouvelles orientations, il répète des conseils trop classiques... (Silence) il nous ordonne de faire des choses sans être convaincant et sans nous laisser les discuter; moi je souhaite qu'ils nous laisse nous exprimer librement même si nous disons des bêtise, car nous sommes des étudiants en magister»* (K, 27 ans, étudiante en 4^e année magister, sociologie).

D'autres étudiants soulèvent par contre le cas des enseignants passifs : *«Moi ? non rien, parce qu'il dit rien de mon sujet, et à chaque rencontre avec lui, il me dit seulement que c'est bien et ne m'a même pas aidé pour ma bibliographie»*. (H, 27 ans, étudiante en 6^{ème} année magister, sociologie).

Certains étudiants rencontrant des difficultés pour trouver un encadreur finissent par en choisir un qui n'est pas de leur spécialité : *«Dommage et c'est regrettable que mon encadreur n'ait pas de connaissances sur mon sujet puisqu'on est pas de la même spécialité ; lui, il est spécialiste en sociologie du travail et moi en sociologie culturelle. C'est lui qui tire profit de mon travail»* (R, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année, sociologie).

Pour les étudiants de cette catégorie, les enseignants sont mis dans une situation d'incapacité d'assumer leurs tâches pédagogiques d'encadrement de mémoires de magister.

Une autre catégorie d'étudiants plus chanceux, reconnaissent dans leur discours (24.13%) que leur enseignant les aide efficacement en matière d'orientation théorique et méthodologique, de bibliographie et d'apport de connaissances nouvelles (unité n°01, tableau 04). Il s'agit d'enseignants qui assurent activement leurs tâches pédagogiques, comme le rapporte une étudiante : *«oui, moi j'ai appris beaucoup de choses avec lui, parce qu'il a des connaissances dans le domaine, donc il me donne des informations intéressantes sur mon sujet»*. (G, 30 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

Une autre étudiante abonde dans le même sens : *«oui, bien sûr parce qu'il a inspiré le choix de mon actuel thème de recherche et même, en parlant avec lui, je sentais qu'il est connaisseur et au courant de l'actualité, il m'a aussi donné une liste bibliographique»*. (Fatïha, 30 ans, étudiante en 6^{ème} année magister, sociologie).

Une troisième catégorie d'étudiants de notre échantillon (10.34%) pensent que les enseignants n'apportent aux étudiants qu'une aide limitée à l'un des aspect de la recherche (unité n°04, tableau n°4) : *«mon*

encadreur n'est pas spécialiste en violence scolaire.... Il m'a seulement donné des orientations pour élaborer la problématique et les hypothèses.» (F, 29 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, psychologie).

Un étudiant regrette que son encadreur ne maîtrise pas la technique du SPSS : *«non, non il n'a pas de nouvelles connaissances, par exemple, j'avais besoin de savoir comment utiliser le SPSS et il n'a rien pu faire pour moi ; je savais qu'il ne connaît pas cet outil.»* (T, 28 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, sociologie).

Le dysfonctionnement pédagogique dans le processus d'encadrement met les deux partenaires dans une situation de *"mise en scène"* et de *"faire semblant"*, comme l'a bien exprimé cette étudiante en sociologie : *«disons, il a seulement modifié une hypothèse, lui en homme se voulant de terrain vous oblige de vérifier les choses dans le terrain. C'est une bonne chose, je fais semblant de vérifier pour lui».* (W, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

Le discours des étudiants évaluant leur encadreur, nous dévoile à la fois, les différentes catégories de schèmes de pensées au sein de la communauté estudiantine et aussi leur type de rapport au savoir.

Tableau n°4 : L'évaluation des connaissances des encadreurs

Catégorie d'objet : L'évaluation des connaissances des encadreurs.			
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences	%
01	Encadreurs apportant de nouvelles connaissances à l'étudiant.	07	24.13
02	Encadreurs ne transmettant pas de nouvelles connaissances à l'étudiant.	19	65.51
03	Encadreurs apportant des aides partielles.	03	10.34
Total		29	100

2.3.3 - L'évaluation de l'animation des séminaires

Les séminaires favorisent *l'appropriation du savoir par le groupe, ainsi que la socialisation* des étudiants en tant que futurs enseignants - chercheurs. Cet apprentissage collectif est une forme de régulation créant une dynamique d'apprentissage, dans une perspective d'échange actif entre l'enseignant et les étudiants d'une part et les étudiants entre eux d'autre part. Ceci explique que les *«fonctions d'animation sont des façons de prévenir les obstacles ou de répondre aux appels d'énergie d'entretien qui surgissent spontanément dans le système-groupe à mesure que les membres participent dans la poursuite d'une cible commune et communiquent entre eux»* [15]. Or la présence aux séminaires est considérée par la moitié des étudiants comme une perte de temps (52.27%), c'est-à-dire comme une expérience vidée de son objectif et de son sens pédagogique.

Les séminaires se déroulent sous la forme d'un "*rituel académique*" représenté par les exposés des étudiants : *«pendant les séminaires, c'est les exposés (silence)...; un étudiants expose et après vient le débat entre nous; c'est classique et répandu presque chez tous les enseignants»*. (H, 27 ans, étudiante en 6^{ème} année magister, sociologie).

Cette "*monotonie pédagogique*" est vécue comme une perte de temps par les étudiants : *«Moi je sens que je perds du temps avec lui (l'encadreur) puisque j'ai l'impression qu'il répète des choses vues pendant la 2e année licence ; il passe continuellement son temps à expliquer seulement ce qu'est l'hypothèse»*. (B, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie culturelle).

Dans le même ordre d'idées, une autre étudiante dénonce une *pratique pédagogique qu'elle a endurée* tout au long de sa trajectoire d'étude : *«je ne sais pas ! Car je n'ai pas d'autre critères pour comparer, puisque depuis le primaire c'est la même chose ; ils (les enseignants) viennent, ils posent leurs affaires, ils parlent plus d'une heure et le dernier quart d'heure ils nous disent si nous avons des questions à poser ; et comme nous n'avons pas compris, nous ne posons pas de question ; par la suite ils en profitent pour critiquer les étudiants»* (K, 27 ans, étudiante en 4^e année magister, sociologie).

Ces représentations sont le produit d'une reconstruction de toute une trajectoire scolaire, d'une étudiante qui reconnaît consciemment être le produit d'un système éducatif qui ne lui a pas suffisamment donné la chance de s'exprimer.

Ce manque d'échanges entre l'enseignant et les étudiants qui caractérise la pédagogie utilisée est vécue amèrement par les étudiants qui revendiquent une communication véritable dans les deux sens : *«Il (l'encadreur) fait semblant de nous donner la liberté d'expression, mais à chaque fois qu'on donne notre point de vue, il nous "engueule"»*. (W, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

Un autre étudiant dénonce aussi l'inutilité des cours et des séminaires en raison de la pédagogie autoritaire : *«Il ne se passe rien dans les séminaires et on n'y transmet rien de nouveau ; les exposés sont monotones, vidés de leur importance méthodologique ; l'animation est nulle, contrairement à ce qui se passe ailleurs en Occident où l'enseignant s'intéresse beaucoup aux méthodes de raisonnement de l'étudiant ; ici on ne respecte pas les étudiants, au point où ils n'ont pas appris à s'exprimer»*. (S A, 30 ans, étudiant en 7^{ème} année magister, sociologie).

Pour la moitié des étudiants le séminaire représente une perte de temps, ils disent qu'ils y assistent *passivement* juste pour la "*forme*", quelques uns arrivent à boycotter ce type d'enseignement (4.54%) ; une étudiante commente avec ironie son expérience : *«Sourire !... moi je n'assiste pas aux séminaires car pour moi, ce type de séminaires, qui*

consiste à venir et à faire des exposés et où l'encadreur oriente seulement, n'est qu'une perte de temps et je me sens comme une étudiante de licence ; rien de nouveau» (R, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

Une catégorie d'étudiants n'ont pas de séminaires (11.36%). Le séminaire est remplacé par (unité n°03, tableau 05) des rencontres individuelles entre l'enseignant et chaque étudiant, dans différents espaces de rencontres pédagogiques (la salle des profs, les couloirs de l'instituts, au parking, les classes...) : *«On n'a pas de séminaires et aucun prof n'organise de séminaires, donc comme je l'ai déjà dit, ils nous reçoivent individuellement et parfois au hasard» (F, 29 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, psychologie).*

Une autre étudiante confirme les dires de ses camarades : *«Nous n'avons pas de séminaires, nous avons des rencontres à titre individuel avec notre promotrice» (S, 25 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).*

Par contre, une autre catégorie d'étudiants expriment leur *satisfaction à propos des séminaires* (31.81%). Cette satisfaction (unité n°02, tableau 05) est liée à la "convivialité pédagogique" et à l'interactivité positive : *«oui, il y a de l'échange notamment pendant les séminaires.» (S, 34 ans, étudiante en 10^{ème} année magister, sociologie).*

Ainsi ces étudiants trouvent que l'animation des séminaires est une source de motivation, comme le souligne explicitement un étudiant en troisième année magister : *«En général, moi j'aime les séminaires organisés par notre encadreur, ce qui me motive de travailler davantage avec lui» (T, 28 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, sociologie).*

D'autres étudiants, expriment leur satisfaction par rapport à la richesse des connaissances communiquées par l'enseignant : *«Je trouve que les séminaires sont une bonne chose, puisque notre encadreur se casse la tête pour nous communiquer de nouvelles connaissances ; il est dynamique et capte l'attention des étudiants.» (F, 30 ans, étudiante en 6^{ème} année magister, sociologie).*

Tableau n°5 : Comment les étudiants évaluent-ils l'importance des séminaires ?

Catégorie d'objet : La nature de l'animation des séminaires.			
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences.	%
01	Les exposés perte de temps.	23	52.27
02	Des exposés interactifs motivants	14	31.81
03	Etudiants sans séminaires.	05	11.36
04	Etudiant boycottant les séminaires	02	4.54
Total		44	100

2.3.4 - Le respect des opinions des étudiants par les enseignants

Comment les étudiants caractérisent-ils la communication pédagogique ? Y a-t-il selon eux interactivité dans les séminaires ? Ou une communication unilatérale de l'enseignant vers les étudiants ? Alors que le séminaire est une forme pédagogique qui par définition favorise les échanges.

Les deux tiers des étudiants (64.10%) nous ont révélé que leur encadreur accepte l'échange et la communication pendant les séminaires (Unité n°02, tableau 06) : *« Oui mon encadreur est bien, car il permet la discussion et accepte nos critiques, il communique avec nous »* (N, 29 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

Les pratiques d'échanges sont jugées satisfaisantes : *« Oui il y a respect et échanges de points de vues dans le groupe ; sincèrement, je me sens vraiment une étudiante avec mon encadreur et j'apprend des choses »*. (N, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année magister, psychologie). Cette satisfaction des étudiants est cependant ambiguë et recouvre deux sens contradictoires; d'une part, elle témoigne de la convivialité qui existe dans le groupe : *« Moi, en toute sincérité j'aime mon encadreur, il a le sens de communication ; nous échangeons nos réflexions sur des sujets différents avec lui. »* (T, 28 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, sociologie). Mais, d'autre part, la convivialité ne signifie pas toujours efficacité de la communication scientifique et peut être synonyme de simple *bavardage*.

Les échanges créent une *dynamique d'intégration* dans le groupe et une *confiance en soi* chez l'étudiant, notamment lorsque les cours font référence à des questions d'actualité qui les touchent directement : *« Oui, elle respecte les opinions des étudiants, et nous transmet de nouvelles connaissances tout en les reliant à l'actualité. »* (A, 23 ans, étudiante en 2^{ème} année magister, psychologie).

Les étudiants portent davantage d'intérêt à l'analyse des situations qu'ils vivent et notamment aux questions liées à la triade défendue (la religion, la politique et la sexualité). Un étudiant lie la motivation de ses pairs et leur implication dans les échanges à la nature des thèmes traités : *« Tout dépend des sujets ; si les sujets touchent les étudiants, la religion notamment, dans ce cas, les étudiants réagissent, et il y a débat »*. (G, 30 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie). Ces attitudes nous confirment que l'interaction est liée à la pertinence des contenus pédagogiques. Ceci illustre dans certaines situations la confrontation entre le *pragmatisme* des étudiants *par rapport à certaines questions liées à leurs propre vécu*, et le "*ritualisme pédagogique*"^[16] *lassant et routinier (exposés, thèmes imposés, monopole de la parole par les enseignants, connaissances non actualisées...)* des enseignants non adapté au contexte de groupes. Ce ritualisme pédagogique est souvent considéré comme l'une des sources de la présence passive des étudiants pendant les cours et les séminaires.

Pour près d'un tiers (35.89%) des étudiants de notre échantillon, l'enseignement se réduit cependant au monologue de l'enseignant (unité n°01, tableau 6). L'attitude monopolisatrice de la parole limite la relation pédagogique entre l'étudiant et l'enseignant : *«Non ! Le prof ne te laisse pas parler ; chaque fois que j'annonce à mon encadreur que je veux travailler sur les intellectuels, il commence à me parler de ça sans me laisser placer un mot ; moi, je me sens perdu, à force de l'entendre trop parler, j'ai l'impression que je ne connais rien du sujet ; malgré des tentatives répétées, je ne pouvais pas expliquer mes intentions alors j'ai laissé tout tomber»*. (B, 27 ans, étudiante en troisième année magister, sociologie urbaine). Une étudiante en sociologie culturelle témoigne : *«l'enseignant ne nous laisse pas parler (silence), il parle tout seul et il ne nous laisse pas nous exprimer et communiquer nos idées. Pendant les séminaires, l'enseignant est l'acteur principal ; il monopolise la parole, il pose et y répond aux questions. Donc, moi personnellement je ne peux ni parler ni participer et si vous essayez de faire le bilan de tous les séminaires pendant toute l'année, vous trouverez qu'on a seulement fait deux à trois séances utiles»*. (B, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie culturelle).

Une étudiante parle des intimidations subies par ses pairs : *«L'encadreur a, une fois, posé une question à une étudiante qui n'a pas pu répondre ; il l'a faite sortir de la classe avec des propos insultants. Cet enseignant possède des connaissances mais ne respecte pas les étudiants et les intimide»*. (W, 7 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

Ce type de relations *pédagogiques contribue à infantiliser l'étudiant*. Donner la parole à l'étudiant permet par contre à celui-ci de se construire tout en construisant son savoir, de se donner "une image positive de lui-même et de se percevoir compétent à accomplir une tâche." [17]

Tableau n°6 : Comment les étudiant évaluent-ils leurs encadreurs en termes d'échange et de respect des opinions ?

Catégorie d'objet : La capacité des encadreurs en termes d'échange et de respect des opinions. Avec leurs étudiants.

N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences.	%
01	L'encadreur monopolise la parole.	14	35.89
02	L'encadreur accepte l'échange.	25	64.10
Total		39	100

2.3.5 - La ponctualité des enseignants

La ponctualité se traduit notamment par le respect des rendez-vous avec les étudiants ainsi que du *calendrier pédagogique*. Or la massification des études supérieures et le nombre élevé des étudiants pour chaque enseignant rend difficile la gestion du temps pédagogique par celui-ci.

Un peu plus de la moitié des étudiants jugent leur encadreur ponctuel (54.76%); il assure régulièrement ses séminaires mais pas toujours efficacement (unité 01, tableau 7) : *«Oui, il vient chaque mercredi, mais pour bavarder; on assiste pour rien car il parle beaucoup pour ne rien dire ; c'est une façon pour lui de nous signifier notre ignorance et notre dépendance de son savoir»*. (Bahia, 27 ans, étudiante en troisième année magister, sociologie).

Une autre étudiante constate : *«Oui, il fait les séminaires régulièrement et respecte les rendez vous mais il passe son temps à parler à lui-même»*. (B, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie culturelle).

D'autres enseignants donnent cependant à leur disponibilité un contenu : *«Il est très ponctuel et efficace mais c'est une exception»*. (W, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

Une autre étudiante exprime sa satisfaction pour son suivi par l'encadreur : *«Ma promotrice est toujours à l'heure et elle me ramène toujours mon travail soigneusement corrigé»*. (H. 29 ans, étudiante en 6^{ème} année, sociologie).

La ponctualité et la disponibilité de certains enseignants peuvent ainsi cacher leur incompétence.

Pour une seconde catégorie d'étudiants (40.47%) leurs encadreurs ne sont pas ponctuels (unité n°02, tableau 7) : *«Non, non, pas trop parce qu'il est tout le temps occupé ; il n'a jamais le temps et reporte à chaque fois les rendez vous»*. (N, 29 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie). Une autre étudiante nous parle avec amertume de son aventure d'attentes répétées en vain de son encadreur : *«Non, non, elle ne respecte pas les rendez vous, même quand c'est elle qui les fixe ; il nous arrive de l'attendre toute la journée pour rien»*. (S. 25 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

Certains encadreurs peu disponibles en informent leurs étudiants ; généralement, dès le début du processus de l'encadrement, ils ont un "contrat" implicite ou explicite avec leurs mémorants : *«Ecoutez, pendant toute la durée de la thèse, je n'ai pu le rencontrer que deux fois ; une fois pour lui proposer mon sujet et une autre fois le jour de la remise de mon travail fini.»* (F, 29 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, psychologie).

Quelquefois l'encadreur fuit ses étudiants : *«Non, non, parce que des fois, elle n'aime pas qu'on lui demande un rendez vous pour nous recevoir.»* (A, 23 ans, étudiante en 2^{ème} année magister, psychologie).

Une autre étudiante reproche à son encadreur de manquer à ses engagements pédagogiques : *«non, il ne respecte pas les rendez vous et malgré ses promesses de restituer notre travail dans un délai de quinze jours, il nous fait patienter jusqu'à un mois.»* (Hocine, 27 ans, troisième année magister, psychologie).

Ces pratiques de manquements à la ponctualité et aux engagements pris socialisent négativement l'étudiant dans son rapport au temps et donc à la *rigueur scientifique* et au *savoir*.

D'un autre coté certains étudiants reconnaissent leur propre non disponibilité (4.76%). Il s'agit d'étudiants exerçant en parallèle une activité professionnelle en raison de conditions sociales défavorables ou de contraintes culturelles : «*Oui, mon encadreur est sérieux, mais c'est moi qui ne venait pas, surtout à partir de ma troisième année, puisque j'ai commencé à travailler; mon travail m'a pris beaucoup de temps aux dépens de ma thèse.*» (S, 34 ans, étudiante en 10^{ème} année magister, sociologie).

Il se pose ainsi le problème de *l'optimisation du temps et des énergies* qu'il est difficile de réaliser dans le cadre d'un enseignement massifié.

Tableau n°7 : L'évaluation de la ponctualité des encadreurs

Catégorie d'objet : L'évaluation de la ponctualité des encadreurs.			
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences.	%
01	Encadreurs ponctuels.	23	54.76
02	Encadreurs non ponctuels.	17	40.47
03	Etudiants non disponibles	02	04.76
Total		42	100

2.3.6 - La ponctualité pédagogique des enseignants

Etre disponible c'est veiller à la *continuité des tâches pédagogiques* (respecter les délais de correction des travaux, laisser des traces d'une bonne correction, l'écoute active, une bonne reformulation de tout ce qui est dit par l'étudiant..) au cours du processus d'encadrement. Ceci dit, la disponibilité est un *engagement actif*, loin de toute forme de la mise en scène d'un encadrement superficiel et formel. La disponibilité c'est aussi un *art de faire sentir* à l'étudiant l'importance accordée à son projet de recherche. Est-ce le cas des étudiants de notre échantillon ?

Malgré l'importance extrême de la disponibilité de l'enseignant dans le processus d'encadrement, une grande partie des étudiants (56.25%) affirment que leur encadreur n'est pas disponible (unité n°02, tableau 08) : «*Lui même m'a dit qu'il n'est pas disponible ; il m'a même avertie dès le départ qu'il était très occupé et m'a conseillé de changer d'encadreur si l'occasion se présente ; mais, moi, je ne peux faire cela sans tomber dans le cercle vicieux d'une recherche sans fin d'un autre enseignant*». (N, 29 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

Face à ces situations, les étudiants "adoptent" de multiples *stratégies d'adaptation* ; un étudiant qui a perdu la confiance dans son encadreur et remis en cause sa sincérité dans la correction de ses travaux répond : «*Non, non, ça n'existe pas, je suis en train de travailler seul et même*

le travail que je lui donne pour être corrigé m'est rendu tel quel, sans aucune trace de correction ; Malheureusement pendant les soutenances, ils responsabilisent uniquement l'étudiant» (H, 27 ans, étudiant en troisième année magister, psychologie).

D'autres sont écoeurés et révoltés contre le mépris manifesté par certains enseignants : *«C'est injuste parce que, d'une façon indirecte, bien que tu sois en magister, tu restes toujours un rien !! Même si tu as des capacités intellectuelles, il ne te donne pas l'occasion de te découvrir ou d'exposer tes idées ; en résumé il n'a pas la culture de dialogue»*. (B, 27 ans, étudiante en troisième année magister, sociologie).

Si certains dénoncent la pédagogie autoritaire de leur encadreur, d'autres étudiants reconnaissent en même temps la situation objective que vivent les enseignants en assumant leur charge d'enseignement et de recherche : *«Il me suit convenablement car à chaque fois que je lui donne le travail, il me le remet corrigé avec des propositions, mais des fois je ne donne pas d'importance à ses propositions car je sais qu'il n'a pas compris mon travail puisqu'il n'est pas spécialiste et en plus il est dépassé par son travail notamment d'enseignement et de recherche dans le labo»* (F, 29 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, psychologie).

Cette situation d'enseignants submergés par leurs activités pédagogiques et de recherche a laissé les étudiants relativement compréhensifs vis à vis de leurs encadreurs, comme le reconnaît une étudiante qui souligne le nombre excessif d'étudiants encadrés par chaque enseignant, *«Non jamais ! Les profs ? jamais, parce qu'ils sont surmenés ; on donne plus de dix étudiants chaque année pour chaque prof, l'enseignant ne peut pas le suivre, c'est impossible»*. (K, 27ans, étudiante en 4^è année magister, sociologie).

Une autre étudiante défend la cause de son encadreur avec ironie mais aussi avec réalisme : *«(Sourire)...Pour moi, il n'est pas disponible. Mais, je comprends ses conditions, le fait qu'il enseigne aussi dans une université du Sud, car il a besoin d'améliorer ses conditions matérielles.* (K, 25 ans, étudiante en 2^{ème} année magister, psychologie).

Ayant exprimé leur compréhension par rapport aux causes de la non disponibilité de leurs encadreurs, ces étudiants en souffrent. Ce dérèglement du processus d'encadrement des étudiants, a causé de longs retards dans l'achèvement de leur mémoire et par conséquent une accumulation systématique du nombre d'étudiants d'une année sur l'autre rendant l'enseignant de plus en plus indisponible.

Ayant été abandonnés à eux-mêmes, sans orientation ou évaluation de leur travail, les étudiants sont souvent angoissés et ont notamment besoin de l'aide de leurs encadreur pendant les périodes de finalisation de leur mémoire : *«Non, non il n'est pas disponible notamment pendant ma dernière étape de réalisation de mon mémoire de magister, puisque lorsque que paniqué, je lui téléphone pour un*

rendez-vous urgent il le reporte à chaque fois à l'autre semaine» (T, 28 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, sociologie).

D'autres étudiants ont par contre exprimé leur satisfaction (34.37%) à propos de la disponibilité de leur encadreur (unité n°01, tableau 8). La première raison de satisfaction concerne le soin *porté à la correction des travaux* par l'encadreur : *«Oui, avec lui il y a de la continuité dans le suivi du travail de l'étudiant qu'il corrige et rend toujours à temps ; en cas de force majeure, il s'excuse de ne pouvoir ramener le travail»*. (R, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année, sociologie).

Un autre étudiant nous confirme aussi : *«Oui, généralement, il suit le travail de l'étudiant qu'il lit soigneusement et rend assez rapidement»*. (S. A, 30 ans, étudiant en septième magister, sociologie).

Le deuxième motif de satisfaction est relatif à l'écoute attentive pendant les rencontres : *«Oui, il est disponible car il reste trois heures et plus dans le boxe à nous écouter»*. (W, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

Et enfin, les étudiants apprécient l'enseignant qui leur laisse ses coordonnées personnelles (téléphone et le fax...) : *«Des fois, il n'est pas disponible, donc je le rejoins par téléphone pour fixer d'autres rendez vous, mais je n'ai pas de problème sur ce plan avec mon promoteur»*. (G, 30 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

Une autre catégorie d'étudiants (6.25%) n'accordent pas beaucoup d'importance à la disponibilité de leur encadreur; autonomes, ils comptent sur eux-mêmes (unité n°04, tableau 8) : *«En toute franchise, moi je ne me mets pas dans une situation de dépendance vis à vis de mon encadreur; je compte sur moi même»*. (N, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année magister, psychologie).

Une autre étudiante se contente seulement d'une rencontre avec son encadreur, notamment au début pour fixer des objectifs : *«Moi je n'attends pas tout de mon encadreur; l'essentiel c'est qu'il me donne des orientations et un encouragement, le reste c'est mon affaire.»* (F, 30 ans, étudiante en 6^{ème} année magister, sociologie).

Dans la même logique mais pour des raisons déférentes, une étudiante (un cas significatif) exprime sa non disponibilité (unité n°3, tableau 8) en raison des conditions économiques défavorables de sa famille : *«En toute sincérité, puisque je m'absente pour travailler afin d'aider mon père, j'en assume les conséquences sur mes études»*. (F, 26 ans, 3^{ème} année magister, psychologie). Ces cas sont nombreux, puisque l'étudiant en post-graduation vit des pressions sociales en parallèle à ses études. Ces pressions varient selon notamment la difficulté des conditions socio-économiques de la famille et le sexe et sont plus ou moins compensées selon le degré de motivation à la recherche.

Tableau n°8 : Comment les étudiants sont-ils suivis dans leurs réalisations de mémoires de magister par leurs encadreurs ?

Catégorie d'objet : Les conditions de suivis pédagogiques des étudiants.

N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences	%
01	Encadreurs disponibles.	11	34.37
02	Encadreurs non disponibles.	18	56.25
03	Etudiants non disponibles.	01	3.12
04	Etudiants comptant sur eux mêmes	02	6.25
Total		32	100

2.3.7 - L'orientation pédagogique des étudiants

Si la majorité des étudiants ont soulevé le problème de non disponibilité de leurs encadreurs dans le suivi de leurs projets de recherches, il n'est pas étonnant qu'ils se sentent abandonnés, livrés à eux-mêmes (52.63%) dans leur travail de recherche (unité n°05, tableau 9) : *«L'orientation ? Non, c'est à chacun d'apprendre à "nager tout seul"»*. (B, 27 ans, étudiante en troisième année magister, sociologie urbaine).

Un autre étudiant nous exprime ses angoisses à cause de l'absence d'orientation par son encadreur : *«Il ne m'oriente presque jamais ; ça m'angoisse puisque il ne me dit rien à propos des ouvrages disponibles et ne me conseille pas de lire tel ou tel ouvrage ; tout se passe comme si nos enseignants se mettent en garde de nous orienter de peur peut-être d'être taxés d'appartenance à telle ou telle idéologie»*. (S.A, 30 ans, étudiant en septième magister, sociologie).

L'absence d'orientation en matière de bibliographie ou de méthodologie, provoque une perte de temps considérable chez les étudiants : *«Non il (l'encadreur) ne m'oriente pas, même pas dans la lecture de nouveaux ouvrages. Certes c'est à moi des faire des efforts, mais n'étant pas orientée, je perds beaucoup de temps»*. (Y, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

Certains étudiants pensent que leur encadreur a d'autres priorités que de les diriger : *«Non, jamais puisque même moi je ne le contacte pas parce que je sais au préalable qu'il ne va pas me lire»*. (B, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie culturelle).

D'autres étudiants les jugent tout simplement égoïstes, refusant de transmettre leur savoir à leurs étudiants : *«Notre encadreur nous oriente à quarante pour cent, il a la capacité de faire mieux, mais c'est un égoïste»* (N, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année magister, psychologie). Dans les discours s'exprime la méfiance, le sentiment d'abandon chez cette catégorie d'étudiants livrés à eux-mêmes.

Une autre catégorie d'étudiants sont orientés essentiellement dans un des aspects seulement de leur recherche : en bibliographe (18.42%), sur le terrain (10.52%), en méthodologie (13.15 %) ou encore sur le plan des orientations générales au début de préparation du mémoire de magister (5.26%).

Certains étudiants sont aidés sur le plan bibliographique : *«Oui pour ça j'apprécie beaucoup mon encadreur car il m'oriente pour consulter des ouvrages»* (R, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année, sociologie).

Une étudiante nous répond de même : *«Oui, elle m'oriente pour consulter des études traitant mon thème et pour consulter des documents au ministère en me recommandant à des personnes»* (A, 23 ans, étudiante en 2^{ème} année magister, psychologie).

D'autres étudiants sont aidés pour l'accès au terrain d'enquête : «Oui, comme je vous l'ai dit avant; elle nous recommande de voir de sa part telle ou telle personne sur le terrain» (A, 25 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

En matière d'orientation méthodologique (unité n°03, tableau 9), certains encadreurs se contentent de conseiller leurs étudiants sur les méthodes pertinentes à utiliser pour traiter leur sujet et les ouvrages qui les abordent : *«Oui il m'a orienté notamment sur le plan de la méthode de mon travail et m'a même exigé de lire Bourdieu et d'autres livres qui traitent mon sujet portant sur l'éducation.»* (T, 28 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, sociologie).

Si certains étudiants ont eu l'opportunité d'être partiellement orientés dans l'un des aspects de la recherche, d'autres (unité n°04, tableau 9) sont livrés à eux-mêmes. Pour ces étudiants, l'orientation se résume à la répétition de propos généraux connus de tous : *«L'orientation ? au début, c'était des orientations générales qui ne sont d'aucune aide concrète pour le sujet de l'étudiant.»* (H, 27 ans, étudiant en troisième année magister, psychologie).

Une étudiante en dixième année magister, considère que les orientations de son encadreur sont trop théoriques et abstraites : *«Oui, il nous oriente, mais il reste très abstrait et théorique»* (S, 34 ans, étudiante en 10^{ème} année magister, sociologie).

Ces jugements confirment davantage le *dérèglement du processus de l'encadrement pédagogique* que vivent systématiquement les étudiants de postgraduation. Tout se passe comme s'il y avait une complicité entre les deux partenaires (l'encadreur et le mémorant) liée à une stratégie de survie que chacun adopte pour assurer son rôle et jouer le jeu face à une situation piégée où le suivi personnalisé de chaque étudiant est rendu sinon impossible du moins difficile par la massification des études supérieures.

Tableau n°9 : Modalités d'orientations des étudiants pendant la réalisation de leur mémoire

Catégorie d'objet : Les modalités de l'orientation pédagogique des étudiants.			
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences.	%
01	Orientations bibliographiques.	07	18.42
02	Aide à l'accès au terrain.	04	10.52
03	Orientations méthodologiques.	05	13.15
04	Orientations générales au début du travail de mémoire.	02	5.26
05	Etudiants livrés à eux-mêmes	20	52.63
Total		38	100

2.4 - L'encadreur idéal selon les étudiants

Les aspirations à des situations données ne sont que des "tentatives" individuelles ou collectives pour la réalisation d'une ou des situations déjà souhaitées par les acteurs sociaux. Ainsi que le souligne Chombart de Lauwe[18] : «Les aspirations comprennent toute une gamme de possibilités depuis les désirs proches jusqu'à une lointaine espérance. Elles peuvent être égoïstes, personnelles ou collectives».

S'exprimer sur des situations lointaines ou faire des projections dans l'avenir, c'est s'exprimer sur des situations qui sont loin d'être vécues par les acteurs. Ici il s'agit des aspirations pédagogiques des étudiants à partir des situations de dérèglement du processus d'encadrement qu'ils vivent.

2.4.1 - La compétence scientifique des encadreurs

Les étudiants mettent l'accent en premier lieu sur la compétence scientifique des enseignants-encadreurs (30.68%) et sur leur attente à recevoir des connaissances nouvelles pour eux (Unité n°01 tableau 10) : «*On doit apprendre de nouvelles connaissance de lui, or les encadreurs ont failli à cette tâche*». (W, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie). «*Il doit être compétent dans le sujet traité par l'étudiant*». (T, 28 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, sociologie). Mais que signifie être compétent d'après les étudiants ?

Les étudiants ont tendance à chercher chez leur encadreur une "sécurité pédagogique", un *tutorat* qui les rassure dans leur recherche : «*L'encadreur doit avoir un bon bagage théorique et pratique afin qu'il puisse aider à trouver des solutions aux difficultés théoriques et pratiques des étudiants*». (Sonia, 34 ans, étudiante en 10^{ème} année magister, sociologie).

Une autre étudiante met l'accent sur la maîtrise de la méthodologie et l'outil statistique : «*L'encadreur doit maîtriser bien la méthodologie et l'outil statistique*». (S, 25 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

Certains étudiants insistent davantage sur la spécialité : «*J'aimerais bien avoir un encadreur spécialiste dans mon sujet, un connaisseur dans le domaine*». (F, 29 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, psychologie).

Cette aspiration révèle implicitement la reconnaissance d'un "échec" des étudiants dans le choix de leur encadreur.

La compétence scientifique souhaitée par les étudiants nous mène à poser la problématique de la *division du travail académique* au sein de l'université algérienne. Le problème ne se pose pas en terme de compétence mais de gestion de cette compétence ; c'est-à-dire une réglementation permettant l'instauration de nouvelles pratiques académiques assurant le respect de cette division du travail académique par les deux partenaires de l'encadrement pédagogique et par l'ensemble des acteurs du champ universitaire. Certains des étudiants sont conscients de cette anomalie dans la pratique pédagogique au sein de l'université : *«Les sujets proposés par les étudiants doivent être distribués selon la spécialité de l'enseignant.»* (F, 26 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

L'université algérienne se trouve depuis plus de deux décennies en face d'un dilemme, celui de la démocratisation de l'enseignement et l'insuffisance en matière d'encadrement pédagogique hautement qualifié; ce qui explique l'émergence d'un encadrement *pédagogique souvent formel*.

4.2.2 - La ponctualité active dans la réalisation de tâches pédagogiques

D'autres centres d'intérêts font surface chez les étudiants notamment en matière de ponctualité et de disponibilité (26.13%). Ces souhaits (unité n°02, tableau 10) des étudiants ont un rapport avec l'optimisation du temps et des énergies notamment des mémorants : *«J'aime que l'encadreur donne de l'importance à la correction dès la remise partie par partie du travail, comme ça l'étudiant ne perd pas de temps à refaire la totalité du travail»*. (R, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année, sociologie).

Les étudiants exigent d'avoir une attention particulière et une correction rigoureuse du travail : *«La moindre des choses est que l'encadreur lise sérieusement le travail de ses étudiants»* (K, 25 ans, 2^{ème} année magister, psychologie).

D'autres étudiants mettent en priorité l'accent sur la ponctualité et l'organisation des encadreurs : *«Moi, j'apprécie un encadreur qui soit ponctuel et très organisé»*. (W, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie). *«J'aime qu'il soit aussi ponctuel avec ses étudiants en respectant les rendez vous et qu'il rende le travail dans les délais»*. (G, 30 ans, 3^{ème} année magister, sociologie). *«L'encadreur doit respecter les rendez vous»* (F, 29 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, psychologie).

La ponctualité indique que l'enseignant est sérieux et prend en considération le travail de l'étudiant : *«L'encadreur doit respecter les*

rendez vous, car le respect des rendez vous est un signe de sérieux».
(S, 25 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

Les étudiants souhaitent un enseignant qui assure un suivi continu de leur travail :

- *«L'enseignant doit travailler avec son étudiant et respecter les rendez vous, il doit accompagner l'étudiant dans sa recherche.»* (A, 25 ans, étudiant en 2^{ème} année magister, psychologie). *«L'encadreur doit être rigoureux sur le plan du travail ; ça veut dire qu'il donne un échéancier à ses étudiants pour terminer.»* (H, 27 ans, étudiant en troisième année magister, psychologie).

Certains étudiants insistent sur la réduction de la taille du groupe qui empêche l'enseignant d'être disponible pour l'accompagnement personnel de chaque étudiant : *«Le nombre d'étudiants doit être réduit afin que l'encadreur puisse suivre convenablement ses étudiants.»* (F, 26ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

2.4.3 - Rapport pédagogique basé sur le respect mutuel

Les étudiants souhaitent restaurer une relation de respect de la dignité du mémorant :

2.4.3.1 - Eviter les intimidations :

Certains étudiants dénoncent des pratiques d'intimidations par certains enseignants pendant les cours et les séminaires en présence de leurs camarades de groupe. Les étudiants craignent particulièrement ces humiliations lorsque certains parmi les enseignants les interrogent. Cette crainte se manifeste dans leur description de «l'enseignant idéal» : *«L'encadreur ne doit pas intimider l'étudiant»* (S, 34 ans, étudiante en 10^{ème} année magister, sociologie).

2.4.3.2 - Ecouter sans imposer ses idées

Les étudiants souhaitent avoir un encadreur qui les écoute pour cerner leurs besoins, qui respecte leur personnalité et n'essaie pas d'imposer à tout prix ses idées : *«Un bon encadreur est celui qui vous oriente mais sans vous imposer ses idées, ses tendances.»* (R, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année magister, sociologie). *«L'encadreur ne doit pas imposer ses positions aux étudiants, mais il doit plutôt prendre en considération leurs points de vue et accepter la discussion»* (T, 28 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, sociologie).

2.4.3.3 - Créer des relations interpersonnelles horizontales

Les étudiants souhaitent tisser des relations horizontales avec leur encadreur tout en respectant le statut supérieur de celui-ci. Ils aimeraient être considérés par les enseignants comme de futurs collègues et non pas comme de simples élèves : *«L'encadreur doit vous faire sentir une relation de respect mutuel comme futur collègue.»* (K, 25 ans,

étudiante en 2^{ème} année magister, psychologie). *«L'encadreur doit briser le sentiment d'infériorité développé par les étudiants envers lui.»* (A, 23 ans, étudiante en 2^{ème} année magister, psychologie).

2.4.3.4 - Accorder du temps à l'écoute

Certains étudiants de notre échantillon recherchent l'écoute intéressée de la part de l'encadreur et sa compréhension : *«L'encadreur doit réserver un temps de parole suffisant à ses étudiants, et les écouter.»* (N, 29 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

Cette attention portée au discours de l'étudiant est un signe de tolérance et de respect de la part de l'enseignant.

2.4.3.5 - Créer des espaces de rencontres aux enseignants

Les lacunes en matière d'espaces de rencontres (box, bureaux ou salles de classe) pour les enseignants et les étudiants sont *amèrement* vécues par nos sujets. On assiste à une forme de "vagabondage", les étudiants passant des heures à attendre leurs encadreurs, dans les couloirs et même à l'extérieur des instituts : *«Il nous faut un bureau spécial où on puisse rencontrer l'encadreur, moi personnellement je ne peux pas parler avec mon encadreur qui me dit : parlez je vous écoute tout en marchant dans les couloirs.»* (B, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie culturelle). *«L'encadreur doit disposer d'un lieu de rencontres où il peut recevoir ses étudiants.»* (F, 29 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, psychologie.) Dans ces conditions, la communication ne peut être que superficielle.

2.4.4 - Compétences dans la pédagogie de l'orientation

"La manière de donner vaut mieux que ce qu'on donne", disait Voltaire. C'est dans cette logique, qu'on peut assimiler le mot pédagogie à l'art de transmettre le savoir. Mais comment s'exprime cette pédagogie d'orientation d'après les étudiants ? (unité n°04, tableau 10).

2.4.4.1 - Donner de l'importance à l'écoute active :

Vu le monopole de la parole de certains enseignants pendant les séminaires et les rencontres individuelles, les étudiants souhaitent avoir un encadreur qui ait une capacité d'écoute : *«Qu'il (l'encadreur) limite son temps de parole pour écouter ses étudiants.»* (B, 27 ans, étudiante en troisième année magister, sociologie). *«L'encadreur doit manifester son intérêt pour le travail des étudiants qui doivent se sentir accompagnés.»* (R, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année, sociologie). *«Un bon encadreur pour moi, c'est celui qui oriente bien ses étudiants en échangeant des idées.»* (G, 30 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

2.4.4.2 - Le respect de l'autonomie de l'étudiant

Les étudiants souhaitent avoir une part de liberté dans le choix de leur sujet et dans leur démarche de recherche : *«Silence.... j'aimerais avoir*

un encadreur qui m'oriente, qui me donne des repères et me laisse ensuite travailler seule». (H, 27 ans, étudiante en 6ème année magister, sociologie). «L'encadreur ne doit pas influencer l'étudiant dans le choix du thème ; le thème c'est la marge de liberté de l'étudiant». (W, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie).

2.4.4.3 - Orienter les activités de recherche

Les étudiants aspirent à avoir un encadreur qui sache les orienter sur le plan théorique (problématique et hypothèses...), méthodologique et technique : *«La mission principale de l'encadreur, c'est bien l'orientation de la recherche notamment en matière de problématique, de construction des hypothèses ainsi que sur le plan des techniques» (H, 27 ans, étudiant en 3ème année magister, psychologie).*

D'autres mettent l'accent sur la méthodologie et la bibliographie : *«Pour moi, un bon encadreur est celui qui oriente l'étudiant dans la constitution de la bibliographie et surtout en méthodologie de recherche». (N, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année magister, psychologie).*

C'est en ces termes que les étudiants souhaitent avoir un *encadrement cohérent dont l'objectif* est de les aider à la construction de leur objet de recherche : *«L'encadreur doit bien orienter ses étudiants notamment dans la bonne définition de son objet d'étude, puisque l'étudiant trouve des difficultés au départ pour se situer et maîtriser son sujet». (N, 29 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).*

2.4.4.4 - Saisir le mode de raisonnement de l'étudiant

Les étudiants souhaitent que l'enseignant commence par comprendre leurs intentions et leur manière de voir les choses pour les aider à les reformuler et à avancer; ils souhaitent être respectés dans leur personnalité et ne pas se voir imposés les points de vue de l'encadreur : *«C'est celui qui crée le futur enseignant mais pas sa photocopie !» (R, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année magister, sociologie).*

Comme le suivi personnel de chaque étudiant est rarement possible étant donné la disproportion entre le nombre des mémorants et celui des encadreurs [19], certains étudiants trouvent dans leur famille et/ou dans leurs relations des personnes susceptibles de comprendre leur démarche et de la discuter avec eux : *«J'aime quand il y a échanges et débat, car j'aime être rassurée et qu'il (l'encadreur) prenne la peine de comprendre ma façon de raisonner et non pas seulement le résultat de mon travail; malheureusement mon encadreur n'a pas cette qualité. Donc mon père et mes amis se sont substitués à lui pour remplir le rôle de l'encadreur». (H, 27 ans, étudiante en 6ème année magister, sociologie). Un autre étudiant ajoute : «L'encadreur doit penser avec l'étudiant, car l'étudiant est un apprenti, et c'est à l'enseignant de l'orienter et non l'évaluer en se basant sur des futilités; eux, ils ont la chance d'avoir étudié ailleurs et acquis un savoir qu'on ne possède*

pas, mais ils ne le transmettent pas puisqu'ils ne publient pas (S.A, 30 ans, étudiant en septième année magister, sociologie).

Actuellement, l'encadreur n'est le plus souvent pour les étudiants qu'«une formalité administrative», et ils se sentent victimes des conditions de leur encadrement[20].

2.4.4.5 - Motiver pour bien travailler

L'enseignant est en mesure de mieux aider l'étudiant s'il comprend son raisonnement et par conséquent lui donne confiance en lui-même et le motive : *«L'encadreur doit motiver ses étudiants afin de les pousser à travailler»*. (N, 29 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

2.4.5 - Encadreurs ayant des qualités humaines

Certains étudiants souhaitent rencontrer une compréhension empathique de leurs conditions sociales et psychologiques de la part de l'encadreur (difficultés personnelles conjoncturelles) : *«L'encadreur doit comprendre les conditions sociales et les prendre en considération ; il doit gérer ses relations pédagogiques selon les conditions sociales de chaque étudiant»*(T. 28 ans, étudiant en 3^{ème} année magister, sociologie).

Cette compréhension permet aux enseignants *d'agir plus efficacement* et d'atténuer les effets des contraintes externes des étudiants. Une partie des étudiants aspirent ainsi à des relations pédagogiques plus «humaines» (07.95%) : *«L'encadreur doit être humain dans ses rapport avec les étudiants.»* (S, 25 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

«L'encadreur doit avant tout comprendre humainement ses étudiants.» (A, 23 ans, étudiante en 2^{ème} année magister, psychologie).

2.4.5.1 - Le soutien moral

Cette compréhension humaine et le soutien moral de l'enseignant aide l'étudiant à surmonter les obstacles d'ordre méthodologique ou épistémologique qu'il rencontre : *«L'encadreur doit être humain. C'est mon cas par exemple quand j'ai fait le terrain, j'ai trouvé un appui de mon encadreur qui m'a soutenue moralement»*. (Y, 27 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, sociologie). *«J'aimerais avoir un encadreur humain, qui motive et encourage les étudiants pour travailler»*. (R, 27 ans, étudiante en 4^{ème} année, sociologie).

L'encouragement s'exprime en particulier par de simples approbations de l'enseignant tout au long des séances de travail qui donnent confiance à l'étudiant en ses capacités.

2.4.5.2 - L'expression faciale

En matière de communication, nous sommes d'abord *vus*, puis *entendus* et peut être après *compris*. Les expressions faciales

expriment en premier l'état d'âme de l'enseignant et conditionnent dès le départ le climat psychologique de la relation : «*Je souhaiterais avoir un encadreur avenant, détendu lorsqu'il reçoit ses étudiants et non pas une personne nerveuse qui me fait peur*». (N, 29 ans, étudiante en 3^{ème} année magister, psychologie).

L'image que donnent les étudiants de l'encadreur idéal est ainsi le reflet inversé des pratiques pédagogiques dominantes; elle nous renseigne sur les difficultés rencontrées dans la réalisation de leur mémoire.

Tableau n°10 : L'encadreur idéal selon les étudiants

Catégorie d'objet : L'encadreur idéal selon les étudiants.			
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences	%
01	Encadreurs ayant une compétence scientifique.	27	30.68
02	Encadreur disponible et ponctuel.	23	26.13
03	Encadreur respectant la dignité de l'étudiant.	17	19.31
04	Encadreur compétent en matière de pédagogie de l'orientation	14	15.90
05	Encadreur ayant des qualités humaines.	07	7.95
Total		88	100

CONCLUSION

LA CRISE DE LA REPRODUCTION DES CORPS D'ENSEIGNANTS-CHERCHEURS DANS L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE

A travers l'analyse des attitudes et représentations des étudiants de magister, nous nous sommes proposés d'identifier les types de difficultés auxquels ces derniers se heurtent en matière d'encadrement de leur mémoire dans un contexte de massification, de pénurie d'enseignants qualifiés et de faiblesse réglementaire.

Les conditions dans lesquels s'effectue la formation en magister ne favorisent pas la socialisation des étudiants par rapport au savoir et donc la construction de leur identité en tant qu'apprentis chercheurs.

La majorité des étudiants ont en effet insisté sur l'absence de disponibilité de leur encadreur submergé par ses autres activités universitaires, pour assurer le suivi de leur projet de recherche. Une fois le premier contact établi avec leur encadreur qui leur donne des orientations de départ et les formalités d'inscriptions accomplies, ces étudiants sont ensuite livrés à eux-mêmes ; il n'est pas étonnant que ces derniers expriment leur sentiment d'anxiété, d'abandon, de désorientation dans leur recherche. Vidé de son sens pédagogique, l'encadrement des étudiants devient une simple formalité administrative.

La présence aux séminaires est considérée pour près de la moitié des étudiants comme une perte de temps puisqu'ils se déroulent sous la

forme du rituel de l'exposé des étudiants. Une partie des étudiants avouent boycotter les séminaires. La plupart dénoncent une pédagogie autoritaire qui les infantilise et les empêche de s'exprimer et de débattre librement ; ils font part d'intimidations, d'atteintes à leur dignité, voire de la «terreur» que leur inspirent quelques enseignants. Ils se sentent démunis devant tout arbitraire, comme s'ils ne jouissaient d'aucun droit. Cependant, un tiers des étudiants de notre échantillon sont satisfaits des séminaires; mais, ajoutent-ils, c'est davantage en raison de la qualité des relations humaines que des bénéfices scientifiques qu'ils en retirent.

Tout se passe comme si dépassés par une situation où le suivi personnalisé du travail de l'étudiant est sinon impossible du moins difficile, les deux partenaires de la relation pédagogique (l'encadreur et le mémorant) tentent de donner l'apparence de jouer leur rôle ; complètement désorientés, angoissés, la grande majorité des étudiants disent "faire semblant de travailler" ; à défaut de bénéficier d'une formation crédible, ils adoptent une stratégie de survie susceptible de leur permettre de décrocher leur diplôme.

Les résultats de notre enquête illustrent ainsi un aspect de la crise de la reproduction des corps d'enseignants chercheurs de l'université algérienne.

Références bibliographiques

ANGERS M. 1997. Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Casbah édition, Alger.

BERTRAND Y. 1998. Théories contemporaines de l'éducation. Editions nouvelles, 4ème édition, Canada.

BENARAB A. : Le financement de l'enseignement supérieur algérien. Quel choix pour le 21^{ème} siècle ? Communication présentée, lors du colloque international sur les Universités maghrébines et les défis de la mondialisation. Alger, le 25/26 mai 2005.

CHOMBART DE LAUWE P. H. 1961. Pour une sociologie des aspirations. Ed, Denoel, Paris.

DAVID G. M. 1998. La motivation. <http://tecfa.unige.ch/etu/LME/0102/kiamouche-somma/problematique/motivation.html>. Consulté le 24/05/05 à 10h.

FELOUZIS G. 1997. L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique, Paris, PUF.

GHALAMALLAH, M. 1997. «Pédagogie universitaire et pouvoir politique en Algérie». *In Cahiers du Cread*, n° 42.

GHALAMALLAH M. 2002. «Introduction : les enseignants universitaires algériens». *Cahiers du Cread*, n° 62/63.

GRAVITZ M. 1990. Méthodes des sciences sociales. Ed, Dalloz, 8^{ème} édition, Paris.

Les représentations sociales

<http://membres.lycos.fr/psychosociale/champs/champs-rs.htm>. Consulté le 08/03/05 à 15h.

MARTIN SANCHEZ M. O. : Concept de représentation sociale.

http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html. Consulté le 08/03/05 à 10h.

PRÉGENT R. Encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Wwww. lpm.ucl. ac. be/ resonances/2001mai.pdf.le 19/05/04 à 10h50.

PRÉGENT R. Encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Wwww. Pédagogie médicale.orgN013_vp_lu_vu.pdf, p03. Consulté le 19/05/04 à 13h.

SAINT-ARNAUD Y. 1989, Les petits groupes : Participation et communication.<http://w3.uqo.ca/tremfr01/uqo/PLS1333.html>. Consulté le 06/06/05 à 15h40.

WIKIPÉDIA, ENCYCLOPÉDIE LIBRE : Pédagogie.
<http://fr.wikipedia.org/wiki/andragogie>. consulté le 15/05/05 à 10h30.

Notes

[*] Chercheur au CREAD.

[1] A titre d'exemple, la rentrée universitaire 2000/2001 a enregistré 69 étudiants inscrits en première année magister dans l'institut de sociologie et 598 étudiants inscrits en première année magister en psychologie (2002/2003).

[2] L'encadrement du magister pendant les années 90 était représenté par 17 enseignants (10 de rang professoral et 7 maîtres de conférences) en sociologie et 33 enseignants en psychologie, tandis que pendant la même décennie le nombre d'étudiants avait rapidement augmenté.

[3] L'article 28 du décret 253-98 daté du 17 août 1998 limite la durée de la soutenance de mémoire de magister à deux années.

[4] Prégent (Richard) : Encadrement des travaux de mémoire et de thèse.
www. lpm.ucl. ac. be/resonances/2001mai.pdf.le 19/05/04 à 10h50.

[5] Prégent (Richard) : Encadrement des travaux de mémoire et de thèse.
www.Pédagogie médicale.org N013_vp_lu_vu.pdf, p03.
Consulté le 19/05/04 à 13h.

[6] Angers (Maurice) : Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Casbah édition, 1997, Alger, p. 140.

[7] Dans notre analyse, nous avons utilisé la catégorie d'objet vue la nature des réponses et l'objectif de notre présente recherche.

[8] Gravitz (Madeleine) : Méthodes des sciences sociales. Ed, Dalloz, 8ème édition, Paris 1990, p. 708.

[9] Op. Cit. p. 720.

[10] Op. Cit. p. 720.

[11] David (G. Myer) (1998) : La motivation.<http://tecfa.unige.ch/etu/LME/0102/kiamouche-somma/problematique/motivation.html>. Consulté le 24/05/05 à 10h.

[12] Les représentations sociales.

<http://membres.lycos.fr/psychosociale/champs/champs-rs.htm> Consulté le 08/03/05 à 15h.

[13] Martin Sanchez (Marie-Odile) : Concept de représentation sociale.

http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html.

Consulté le 08/03/05 à 10h.

[14] Ghalamallah Mohamed : Introduction, les enseignants universitaires algériens. *Cahiers du cread*, n° 62/63 - 4^{ème} trimestre 2002 et 1^{er} trimestre 2003, p. 06.

[15] Saint-Arnaud (Yves), 1989, Les petits groupes : participation et communication. <http://w3.uqo.ca/tremfr01/uqo/PLS1333.html>. Consulté le 06/06/05 à 15h40.

[16] Felouzis Georges : L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique, Paris, Puf, 1997.

[17] Bertrand (Yves) : Théories contemporaines de l'éducation. Editions nouvelles, 4^{ème} édition, Canada, 1998, p. 137.

[18] Chombart de lauwé (Paul Henry) : Pour une sociologie des aspirations. Ed, Dehoel, Paris, 1961, p. 60.

[19] Certains enseignants encadrent plus de soixante quatorze (74) étudiants en magister pendant une durée de six ans (le cas du département de sociologie, université d'Alger).

[20] A propos de l'encadrement pédagogique, un haut responsable du ministère de l'Enseignement Supérieur confirme officiellement que "*les étudiants sont livrés à eux-mêmes...*" (Colloque international : les universités maghrébines face aux défis de la mondialisation. Alger, le 25 – 26 mai 2005).

