

Samira HANIECHE, hanieche.samira@ensb.dz

Ecole Normale Supérieure Bouzaréah,

Regards sur les pratiques d'encadrement des travaux de recherche à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah

Article reçu le : 01.01.2026 / Accepté le : 16.06.2026 / Publié le : 18.08.2026

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la pédagogie universitaire et se focalise sur l'encadrement des travaux de recherche à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah. Une étude exploratoire a été menée auprès d'un groupe de dix encadrants provenant de différents départements. Les données ont été collectées grâce à des entretiens semi-dirigés abordant les dimensions organisationnelle, institutionnelle, intellectuelle et relationnelle. En parallèle, des questionnaires adressés aux étudiants encadrés ont permis de découvrir les modalités d'encadrement et la perception qu'ont les étudiants de cette relation. Les résultats offrent un éclairage sur la réalité de l'encadrement, révélant une prévalence de pratiques informelles. Cette analyse a conduit à émettre des propositions visant à améliorer la qualité de l'encadrement et à contribuer ainsi à l'essor et à la dynamisation du corps professoral.

Mots-clés : encadrement, recherche scientifique, pédagogie universitaire, dimensions d'encadrement, style d'encadrement.

Perspectives on reasearch supervision practices at the Bouzaréah higher teshchers' training college

Abstract

This research falls within the field of university pedagogy and focuses on the supervision of research projects at the Higher Teacher Training College (ENSB) of Bouzaréah. An exploratory study was conducted with a group of ten supervisors from different departments. Data were collected through semi-structured interviews, addressing organizational, institutional, intellectual, and relational dimensions. Simultaneously, questionnaires administered to the students being supervised allowed for an assessment of the supervision methods and their perception of this relationship. The results shed light on the reality of supervision at the ENSB, revealing a prevalence of informal practices. Based on this analysis, we propose recommendations aimed at improving the quality of supervision, thereby contributing to the development and dynamism of the academic teaching staff.

Key words : supervision, scientific research, university teaching, supervisory dimensions, framing style.

Pour citer cet article :

HANIECHE Samira (2026). Regards sur les pratiques d'encadrement des travaux de recherche à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah. *Action Didactique*, [En ligne], 9 (1), 175-193. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

BELKESSA Lahlou et AIT MOULA Zakia (dir.) (2026). L'enseignement des langues en mutation: études sur les représentations et les pratiques. *Action Didactique*, 9 (1) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>.



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

L'enseignement dispensé aux cycles supérieurs constitue un levier fondamental pour l'épanouissement d'une société instruite, innovante, performante et compétitive. En effet, les études supérieures dépassent le simple cadre d'une activité qui enrichit la vie personnelle et améliore les perspectives de carrière de l'étudiant. Elles constituent également un pilier essentiel de la recherche, un moteur de productivité tout en soulevant des défis liés au renouvellement du corps professoral, en raison du départ massif à la retraite de nombreux enseignants universitaires.

Pour répondre à cette nécessité, de nombreux étudiants intègrent chaque année des formations de haut niveau bénéficiant d'un encadrement par des directeurs de recherche dont la mission est de les accompagner dans la réalisation des études approfondies sur des problématiques spécifiques tout en respectant les normes et méthodes requises dans le domaine de la recherche scientifique (Nollet, 2019). Cette dynamique d'encadrement est cruciale pour assurer non seulement la qualité de la formation reçue mais aussi pour contribuer à la pérennité et à l'essor de la recherche au sein des institutions académiques.

La problématique de l'encadrement reste peu explorée, notamment dans le contexte algérien. H. Khelfaoui (2001) a décrit l'état de la recherche à l'université algérienne et K. Khaled (2006) s'est intéressé aux représentations que les étudiants algériens se font de l'encadrement.

Pour notre part, nous concentrons notre réflexion sur la question de l'encadrement à l'ENSB en nous interrogeant sur la manière dont s'effectue l'encadrement des travaux de recherche. Comment les encadrés perçoivent-ils cette pratique? Quels sont les enjeux et les défis associés à cette pratique? Ainsi, nous établirons un état des lieux de la situation actuelle et tenterons de documenter cette problématique dans le but d'alimenter la réflexion sur des pistes d'action potentielles.

Pour ce faire, notre approche comprendra un cadrage conceptuel suivi des résultats d'une enquête sur l'état actuel de cette pratique, avec pour objectif d'identifier des pistes d'action pour optimiser la qualité de l'encadrement au sein de cette institution.

1. Cadre conceptuel

1.1. La pédagogie universitaire

La présente recherche s'inscrit dans un cadre de pédagogie universitaire en s'appuyant sur les travaux de Parmentier (1998) qui souligne la nécessité de

distinguer « la pédagogie à l'université » et « la pédagogie universitaire ».

La pédagogie universitaire est définie comme :

le propre des chercheurs qui ont pour fonction d'analyser les phénomènes qui caractérisent, tout ou en partie, le système d'enseignement universitaire et dont la finalité est de produire, par le biais de la recherche et de l'expertise, des connaissances (théoriques et pratiques) utiles, utilisables et utilisées par les enseignants universitaires pour comprendre et améliorer leur manière d'enseigner et d'évaluer (Parmentier, 1998, p.150-151).

Depuis son émergence, la pédagogie universitaire a mis l'accent sur les activités pédagogiques au sein des établissements d'enseignement supérieur englobant tant les activités d'enseignement que celles d'apprentissage. Il est vite apparu que ces activités ne pouvaient être analysées de manière isolée, tant les interactions avec d'autres éléments tels que les résultats académiques, le contexte étudié et le cadre institutionnel sont déterminantes.

Dès lors, le champ de la pédagogie universitaire a connu des avancées significatives visant à répondre à des questions fondamentales sur la qualité des formations universitaires. Ces avancées ont été documentées par plusieurs chercheurs dont Benhouhou (2022), Bedin (2009), Romainville et Coggi (2009) et Bernard (2011).

1.2. L'encadrement scientifique au cycle supérieur

Au cours de la préparation d'un travail de recherche qui repose sur des fondements théoriques solides et une méthodologie rigoureuse, l'étudiant, guidé par son directeur de recherche, soulève une problématique, élabore des hypothèses et choisit des théories, en vérifie la validité et en tire des conclusions. Ce parcours inhérent à tout projet de recherche, requiert une relation d'encadrement qui va au-delà d'une simple relation hiérarchique. Il s'agit d'une véritable relation d'accompagnement où l'encadré est soutenu, protégé, honoré, servi, aidé par un directeur de recherche afin d'atteindre son objectif (Le Bouëdec et al. 2001). Selon ces auteurs, cet accompagnement implique de rester en retrait, de se positionner au second plan tout en cheminant aux côtés de l'étudiant afin de lui fournir l'aide nécessaire à l'atteinte de son objectif sans toutefois se substituer à lui.

Bernard (2011) identifie quatre axes principaux de cette activité de direction et de contrôle, orientée vers la réussite de l'étudiant :

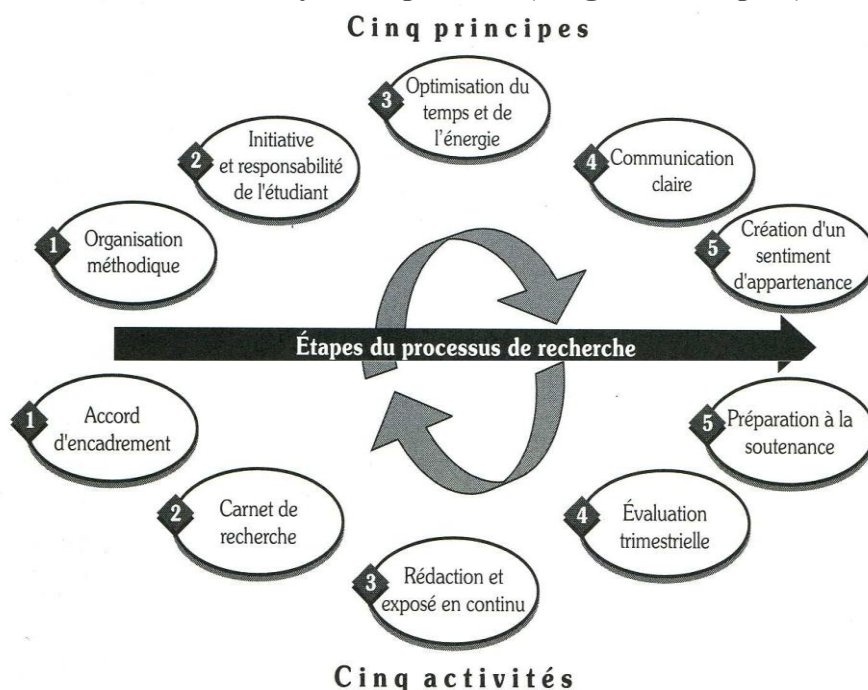
- la planification;
- la supervision ;
- la rétroaction et la connaissance de la discipline ;

- la négociation.

Pour sa part, et par souci de définir davantage la pratique d'encadrement, Prigent Richard (2001) a conçu un modèle d'analyse des pratiques d'encadrement des mémoires et de thèses. Ce modèle d'encadrement pédagogique est un processus cohérent où chaque étape est reliée de manière systématique à une autre. Ce modèle se fonde sur cinq principes et cinq activités pédagogiques successives.

- Principes pédagogiques : ces principes représentent des engagements partagés entre l'encadrant et l'encadré incluant :
 1. une organisation méthodique et le respect des échéances ;
 2. l'initiative et la responsabilité de l'étudiant concernant son projet de recherche ;
 3. l'optimisation du temps et de l'énergie pour rendre les rencontres plus efficaces ;
 4. une communication transparente et claire ;
 5. la création d'un sentiment d'appartenance à une communauté scientifique.
- Activités pédagogiques: ces principes sont actualisés par l'encadrant à travers :
 1. l'établissement d'un accord d'encadrement ;
 2. l'exigence d'un carnet de recherche rédigé par l'étudiant ;
 3. une démarche continue de rédaction et d'exposés par l'étudiant ;
 4. des évaluations formatives trimestrielles ;
 5. la préparation à la soutenance.

Figure 1 : Modèle d'encadrement des travaux de mémoire et de thèse des étudiants des cycles supérieurs (Prégent, 2001, p.26).



Richard Prégent souligne l'importance d'une analyse méthodique des principes et des activités d'encadrement qui conditionnent la qualité du travail de recherche.

Les principaux rôles d'une direction de recherche comprennent l'encouragement, la stimulation et le soutien à la progression de l'encadré. Cette direction doit donc offrir un cadre, des conseils et les outils nécessaires pour permettre à l'étudiant de façonner son jugement de manière autonome. L'encadré peut être confronté à des obstacles et à des situations problématiques déjà rencontrés par son directeur qui l'évalue régulièrement pour s'assurer de sa maîtrise des concepts et de l'état d'avancement du projet.

De plus, le soutien moral est essentiel à ce stade car un directeur de recherche faisant preuve d'ouverture, de sensibilité face au bien-être de l'étudiant en l'encourageant tout au long de son cheminement, contribue à renforcer son autonomie et sa confiance. L'accompagnateur doit aussi être à l'écoute et offre des rétroactions constructives.

1.2.1. La relation pédagogique d'encadrement

Caractéristique propre aux cycles supérieurs, la relation pédagogique (Gerard, 2009) englobe l'ensemble des interactions entre un étudiant et son encadrant qu'il s'agisse d'une direction unique ou codirigée. Cette relation se définit comme étant une interaction humaine d'aide intellectuelle complexe

(Jutras et al., 2010) fondée sur la coopération (Denis et al., 2019) et qui se manifeste tant dans un sens ascendant que descendant (Aeliès, 2018; Jutras et al., 2010).

En référence à Paul, l'encadrement se caractérise par plusieurs aspects :

- *asymétrique : mettant en présence au moins deux personnes d'inégales puissances.* Outre cette différence statutaire, les deux partenaires (l'encadrant et l'encadré) ont chacun un rôle spécifique qu'ils ne peuvent intervertir ;
- *contractualisé : instaurant une communication dissymétrique sur le fond de parité.* Parfois, le directeur de recherche et son étudiant sont liés par une contractualisation qui n'est cependant pas formalisée. Il s'agit plutôt d'un contrat moral informel ;
- *circonstanciel : répondant à une situation particulière.* En effet, l'encadrement est ancré dans une dimension institutionnelle universitaire couronnée par l'obtention d'un diplôme ;
- *temporaire : délimitée dans le temps par un début et une fin.* La relation pédagogique de direction de recherche ne dure que le temps de l'obtention d'une certification. Elle prend fin à la validation du travail de recherche qui atteste en principe du développement des compétences attendues ;
- *co-mobilisateur : sollicitant un cheminement en commun* c'est-à-dire que l'encadrant et l'encadré convergent vers un but commun à savoir la validation du travail de recherche. (Paul, 2004, p. 308)

Les échanges interpersonnels entre l'étudiant et son directeur de recherche sont incontournables. Dans cette optique, Laetitia Gérard (2009) souligne que la supervision est intrinsèquement duale impliquant une responsabilité partagée entre l'encadré et l'encadrant quant à la réussite du projet de recherche. En effet, une compréhension claire des rôles et responsabilités des différents acteurs engagés dans l'encadrement est essentielle dans la construction d'une relation d'encadrement collaborative, saine et productive.

Par ailleurs, pour prévenir les conflits, il est crucial d'établir une relation fondée sur la confiance mutuelle qui se construit à travers le respect des engagements notamment en ce qui concerne la fréquence des rencontres et la qualité des rétroactions. Une relation d'encadrement efficace repose sur un rythme régulier de rencontres.

Prégent (2001) identifie certaines caractéristiques qui correspondent à une direction de recherche optimale. Il s'agit principalement de :

1. guider de façon compétente ;

2. établir des engagements mutuels explicites ;
3. manifester un intérêt véritable pour la personne et pour le sujet de recherche ;
4. faire preuve de réalisme en ce qui concerne l'ampleur du sujet, la durée des études, les contrats, les échéanciers, la charge de travail et les charges d'enseignement ;
5. réagir avec rapidité ;
6. favoriser une communication claire et saine ;
7. créer une relation interpersonnelle confortable, sûre et détendue.

Ces caractéristiques montrent que la direction de recherche implique diverses tâches notamment l'évaluation et le soutien moral.

1.2.2. Les dimensions de l'encadrement

L'encadrement d'un travail de recherche est fondé sur un ensemble de principes régissant le contrat pédagogique entre l'encadrant et l'encadré. Selon Leduc (1990) et Prégent (2001), ce contrat se manifeste à plusieurs niveaux et comprend trois dimensions essentielles :

- **la dimension administrative et institutionnelle** qui concerne l'organisation de la direction de recherche ainsi que l'implication de l'étudiant dans sa formation. Cette dimension recouvre la construction du planning de travail et les différents aspects liés à la temporalité tels que les délais de remise des travaux, les rétroactions et la fréquence des rencontres avec les directeurs de recherche ;
- **la dimension scientifique** englobant les éléments liés à la construction du travail de recherche de l'étudiant qui se positionne en tant qu'*apprenti-chercheur* dans une formation à la recherche. Cette dimension implique le soutien théorique, méthodologique, et rédactionnel fourni par le directeur et la socialisation scientifique de l'étudiant avec des communautés de recherche pour acquérir des connaissances complémentaires à sa formation disciplinaire. Comme le précisent Couillard et al. :

« Ultimement, l'objectif est de permettre à l'étudiant d'intégrer la culture, les normes et les règles propres à une carrière en recherche, contribuant ainsi à son insertion professionnelle en tant que futur chercheur ». (Couillard et al., 2018, p. 11)
- **la dimension relationnelle** se rapporte à la relation interpersonnelle qui se construit entre le directeur de recherche et l'étudiant incluant le

type de soutien attendu par l'étudiant ainsi que les formes de rétroaction utilisées par le directeur de recherche.

Il est indéniable qu'un bon encadrement constitue un facteur déterminant de la réussite pour tout étudiant. Même si l'étudiant est l'acteur principal de son parcours et de son succès, un accompagnement adapté à ses besoins est essentiel. La compréhension mutuelle des attentes entre l'étudiant et le directeur de recherche est essentielle dans cette démarche. De plus, une communication ouverte entre les deux partenaires permet de prévenir, dans de nombreuses situations, les malentendus qui pourraient autrement survenir.

1.2.3. Les styles d'encadrement

Le style d'encadrement représente un élément clé de l'expérience étudiante aux cycles supérieurs. Il peut dépendre de plusieurs facteurs tels que la discipline académique, l'expérience et la personnalité du directeur de recherche, le type d'étudiants encadrés, la phase du projet, la tâche à accomplir, la relation établie ainsi que les contraintes et les événements extérieurs qui peuvent influencer ce processus. Par ailleurs, l'encadrement est également impacté par le type de soutien offert qu'il s'agisse d'actions proactives, d'encouragements ou de ressources proposées ainsi que par l'intensité de ce soutien se traduisant par la fréquence des rencontres et la disponibilité du directeur de recherche. Les modalités d'encadrement et les règles de déroulement jouent également un rôle crucial dans cette dynamique.

Selon Thibeaudeau et Sylvain (2017), quatre styles d'encadrement peuvent toutefois être identifiés :

- **directif** : suivi permanent de l'étudiant à chaque étape, avec des rencontres fréquentes ;
- **conseiller** : dans ce cas, le directeur agit comme conseiller lors des étapes intermédiaires, tout en adoptant une approche plus directive au moment de la rédaction ;
- **guide** : ce style consiste à diriger plus étroitement l'étudiant durant les premières étapes de recherche. L'encadré est suivi selon une approche moins directive ;
- **non directif** : les étudiants jouissent d'une autonomie totale tout au long du processus de recherche, leur permettant de développer leur propre approche et de prendre des décisions indépendantes.

Cette diversité des styles montre l'importance d'adapter l'encadrement aux besoins spécifiques de chaque étudiant.

2. Cadre méthodologique

Pour établir une vision claire de l'encadrement des travaux de recherche tel qu'il se pratique à l'ENSB, nous avons entrepris une investigation impliquant les deux acteurs principaux de ce processus en recourant à deux outils :

- **le questionnaire auto-administré** : une enquête a été menée auprès de trente étudiants de master ou de doctorat via Google forms, comprenant 13 questions ouvertes ou à choix multiples. L'objectif est de comprendre comment ces étudiants perçoivent l'encadrement de leurs travaux de recherche et quelles modalités de suivi sont mises en place par les encadrants. (cf. Annexe 1)
- **les entretiens semi-directifs** : parallèlement, dix encadrants issus de tous les départements de l'ENSB, tous titulaires du grade de Professeur des universités et possédant une expérience significative dans l'encadrement des travaux de recherche ont été interrogés. L'objectif est de cerner tous les aspects inhérents à cet acte pédagogique en prenant en compte les dimensions institutionnelles, intellectuelles et relationnelles. (cf. Annexe 2)

Nous avons choisi ces outils d'investigation dans le but de recueillir des données riches, détaillées et nuancées. Cette approche nous permettra de mieux comprendre les dynamiques en jeu et d'identifier les forces et les faiblesses de l'encadrement des travaux de recherche à l'ENSB.

Les entretiens que nous avons menés ont porté sur l'encadrement dans ses dimensions pédagogique, intellectuelle (incluant les aspects méthodologique et rédactionnel) et relationnelle entre l'encadré et l'encadrant car nous convenons, à l'instar de Prégent (2001) et Leduc (1990), que cette répartition tridimensionnelle recouvre l'ensemble des facteurs qui déterminent l'encadrement des travaux de recherche.

Pour la conception du guide, nous nous sommes alors inspirée des travaux de ces deux chercheurs. Les questions ont été orientées vers :

- l'organisation du travail, le respect des échéances, le choix du directeur de recherche, les difficultés rencontrées et la formation à l'encadrement des travaux de recherche.
- le suivi méthodologique et rédactionnel : les questions posées visent à identifier la gestion du travail de recherche au plan méthodologique ; les types de remarques faites par les encadrants pour y remédier ; le mode d'évaluation du travail de l'encadré, la manière dont les encadrés perçoivent l'aide, l'évaluation ainsi que l'accompagnement à l'écriture de leur promoteur.

- la dimension relationnelle axée sur la perception mutuelle des comportements des deux partenaires : la clarification des attentes, des rôles de l'étudiant et du directeur de recherche ainsi que la gestion des problèmes relationnels rencontrés.

Pour la démarche d'analyse, elle est qualitative ou thématique, l'objectif principal étant d'explorer la manière dont est vécue la pratique d'accompagnement dans la conception des travaux de recherche.

La quantification du contenu repose sur le codage et la catégorisation des réponses pour regrouper le contenu dans des rubriques homogènes et significatives.

3. Principaux résultats de la recherche

3.1. Sur le plan institutionnel

Les investigations menées sur le plan institutionnel ainsi que l'analyse des deux documents existants¹ révèlent que la charte du doctorant est quelque peu incomplète. Bien qu'elle définisse le rôle scientifique et institutionnel du directeur de thèse, elle offre peu de directives concernant la relation entre encadrant et encadré. En outre, cette charte ne précise pas le rôle du doctorant, ni les modalités de fonctionnement de la direction, telles que la fréquence des rendez-vous, leur durée ainsi que les mécanismes de rétroaction.

L'analyse des données relatives à l'organisation du travail et au respect des échéances indique que le choix de l'encadrant est influencé par les représentations que se font les encadrés sur les compétences scientifiques et la pédagogie de leur enseignant. A titre d'exemple, un étudiant a déclaré : « J'ai choisi mon ancien professeur ; je sais qu'il est compétent » (E11). Concernant le choix des sujets de recherche, plusieurs informateurs ont mentionné que certains directeurs proposent une négociation autour des thèmes de recherche, afin d'aligner les préoccupations de l'étudiant avec les objectifs du laboratoire auquel le directeur est affilié. Comme l'affirme (E09) : « C'est mon directeur de recherche qui m'a proposé ce sujet. Je trouve qu'il est intéressant et cela me permettrait de participer plus tard à des événements scientifiques organisés par son équipe de recherche ».

Les résultats concernant la fréquence des rétroactions montrent une grande variabilité. Ainsi, (72 %) des participants reçoivent des retours mensuels, tandis que (14 %) en obtiennent une fois par semestre et (2,5 %) une fois par

¹ Arrêté n° 547 du 2 juin 2016 fixant les modalités d'organisation de la formation de troisième cycle et les conditions de préparation et de soutenances de la thèse de doctorat et le Livret de Doctorant

an. Ces séances sont généralement en présentiel, consacrées à la discussion du thème, de la problématique, du type de recherche et du plan de travail. Les étudiants reconnaissent également l'aide précieuse apportée par leur promoteur en matière d'orientation méthodologique. Cependant, durant la phase de réalisation de l'enquête et de la rédaction, les entrevues deviennent rares mais le suivi s'effectue par courriel ou par téléphone. Comme cela a été confirmé par le témoignage de (E03): « Euhh ! Il est tellement occupé à encadrer un grand nombre d'étudiants. Alors, il nous consacre peu de rencontres ».

Un encadrant (P05) a résumé les raisons des retards, et parfois même des abandons parmi les étudiants au cycle supérieur dans le fait que les étudiants concilient généralement de multiples responsabilités (familiales, parentales et professionnelles), des problèmes de santé, un manque de maturité scientifique ainsi que des difficultés méthodologiques ou rédactionnelles. De plus, le manque de documentation dans certaines disciplines telles que l'histoire constitue un obstacle supplémentaire.

Concernant la formation à l'encadrement, la quasi-totalité des informateurs a affirmé qu'aucun critère standardisé ou formation systématique n'existe dans les établissements universitaires. « Nous avons appris à encadrer sur le tas ! Personnellement, je n'ai reçu aucune formation dans ce sens. Parfois, on reproduit ce que nous avons vécu durant notre parcours », affirme (P02). En effet, l'apprentissage des pratiques d'encadrement et des compétences pédagogiques se fait principalement par l'expérience personnelle que ce soit à travers l'expérience du doctorat, la codirection, l'évaluation de thèses, l'autoformation ou les contacts avec le milieu scientifique. Par conséquent, la direction de recherche est une pratique idiosyncrasique, propre à chaque directeur, et son apprentissage repose essentiellement sur l'expérience.

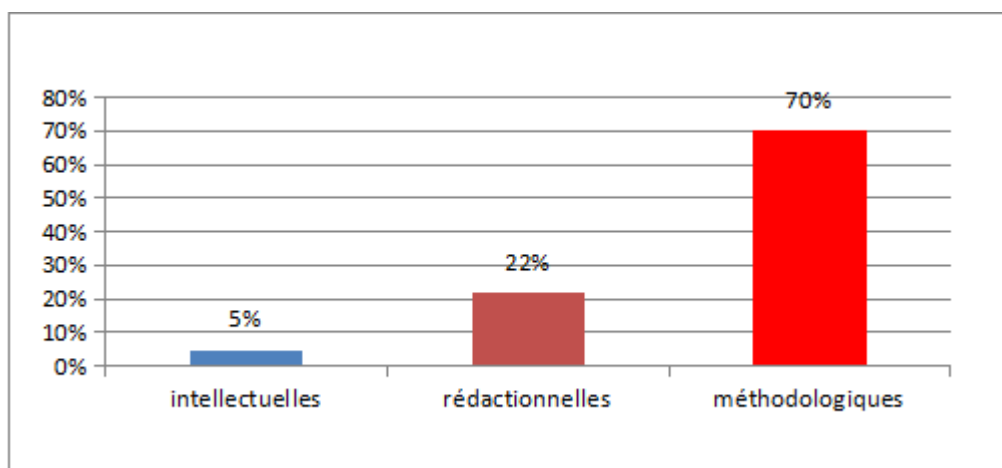
En matière d'organisation, les encadrés ont rapporté ne pas avoir établi de calendrier avec leur directeur de recherche. Les modalités d'encadrement et l'échéancier sont souvent établis verbalement, sans ratification par un document précisant clairement les droits et devoirs des deux parties.

3.2. Sur le plan intellectuel et scientifique

Pour les aspects scientifiques et intellectuels, les enseignants interrogés notent que les remarques faites aux encadrés sont majoritairement d'ordre méthodologique (70 %) et rédactionnel (22 %). Les encadrés rencontrent des difficultés à acquérir des connaissances sur l'objet de recherche, à élaborer une méthodologie adéquate, à analyser les résultats, et à faire preuve d'analyse critique et d'éthique scientifique : « généralement, les étudiants présentent les résultats obtenus sans les analyser et les interpréter. Euhhh !

Pour certains, les données sont analysées de manière linéaire sans penser à croiser les résultats ». (P06).

Figure 2 : Types de remarques



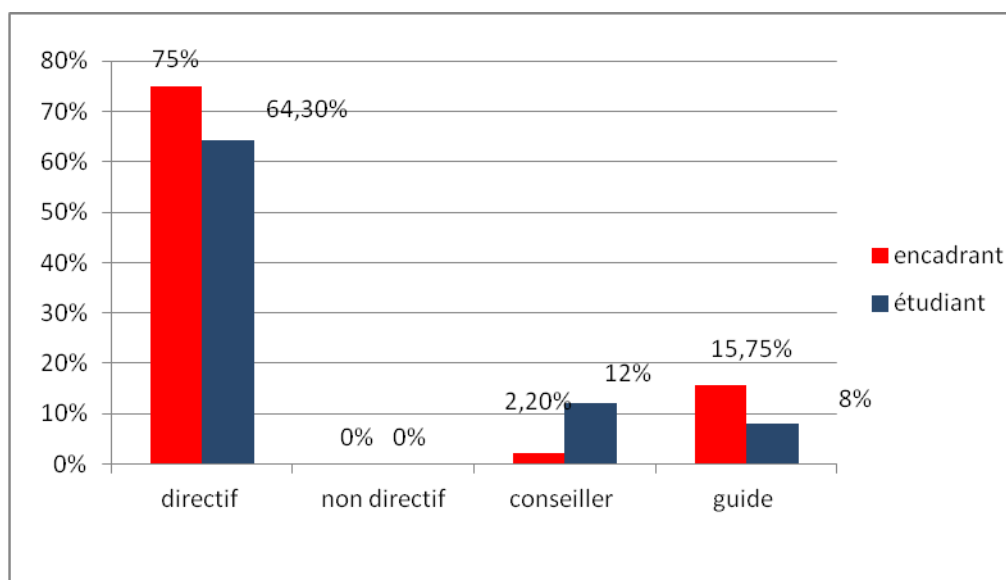
La compétence rédactionnelle est également déficiente dans la mesure où les étudiants peinent à communiquer de manière claire les résultats de leurs travaux. En effet, de nombreux directeurs soulignent les difficultés rédactionnelles rencontrées par les encadrés, leur style d'écriture étant souvent jugé « scolaire, trop familier », ne respectant pas les normes de l'écriture scientifique attendues. Comme le confirme cet enseignant interrogé « la maîtrise de l'écriture scientifique fait défaut entraînant ainsi l'étudiant au plagiat sans en être conscient » (P10).

En outre, l'apprentissage du métier de chercheur implique la maîtrise de la recherche documentaire, de l'écriture scientifique, de l'analyse critique ou encore du respect du cadre scientifique de l'investigation.

Le style d'encadrement

Le style directif est le plus répandu, tant du point de vue des directeurs de recherche (75 %) que des encadrés (64 %). Selon les encadrés, un nombre restreint de directeurs adoptent un style de conseiller (02,20%), apportant une aide à l'étudiant en l'amenant à réfléchir sur ses actions pour résoudre les difficultés rencontrées. Le directeur de recherche conseille sans imposer, il aide à la décision (12 %), mais c'est à l'étudiant de faire ses choix. « Si l'encadré juge ma proposition non pertinente pour sa recherche, il a le choix de ne pas la mettre en œuvre. Ce qui est très rare, hhhh », déclare (P 9). Certains encadrés (8%) estiment qu'être guidé laisse l'étudiant « patauger » (E05, E06). Ils croient que ce style n'est pas formatif, et ils l'envisagent plutôt comme « une perte de temps » (E04). Notons que ce style d'encadrement nécessite une certaine autonomie de la part de l'encadré.

Figure 3 : Style d'encadrement



En revanche, (15,75 %) des encadrants interrogés adoptent une posture de guide permettant à l'étudiant d'évoluer vers une autonomie plus ou moins totale. Ils encouragent l'encadré à découvrir par lui-même les éléments manquants dans son travail, soulignant l'importance des lectures : « la prise de distance ne peut se faire qu'à partir d'autres lectures », « c'est au travers de ses lectures qu'il va véritablement pouvoir construire son hypothèse de travail » (P02, P09). Par ailleurs, les conditions d'encadrement sont souvent difficiles, comme l'illustre l'affirmation de l'un des directeurs interrogés : « les rencontres ne sont pas régulières et c'est ce qui nous amène à travailler par mail » (P03).

La plupart des directeurs de recherche affirment suivre leurs étudiants tout au long de la recherche, de l'élaboration de la question de recherche jusqu'à la fin de la rédaction. Ils déclarent diriger, conseiller et guider les étudiants. Cependant, certains enseignants déclarent même que souvent, face aux difficultés rédactionnelles de leurs encadrés, ils rédigent à leur place parce qu'ils ne voient pas d'autres solutions : « quand je signale un passage à reformuler et que l'encadré est incapable de le faire, je le fais moi-même pour gagner du temps » déclare (P02). D'autres se contentent de conseiller leurs étudiants sur les méthodes les plus pertinentes à utiliser pour traiter leur sujet et les ouvrages à consulter. Leurs tâches se résument donc à guider les encadrés dans l'élaboration d'une recherche construite correctement sur des bases théoriques et méthodologiques.

3.3. Sur le plan relationnel et suivi pédagogique

Interrogés sur l'impact de leur relation avec leur directeur de recherche, 76% des informateurs estiment que cette relation les aide à progresser. En revanche, 24 % ont mentionné que la relation d'encadrement avait un effet négatif souvent lié à la négligence, l'absentéisme ou au manque d'implication

de l'encadrant qui s'engage parfois à encadrer un grand nombre d'étudiants en même temps.

A la question sur le soutien apporté par leur directeur de recherche, 83 % des encadrés ont répondu « Tout à fait encouragé » ou « Plutôt encouragé », tandis que 16 % ont affirmé ne pas avoir reçu de soutien. Plusieurs encadrés ont souligné le fait que leur directeur ne les aide pas lors des moments difficiles et manque d'ouverture face à leurs idées.

En réponse à la question : comment qualifiez-vous la relation d'encadrement ? La majorité des répondants l'ont qualifiée de positive, la considérant comme un levier pour leur motivation. Cependant, 09 % d'entre eux ont décrit leur relation comme négative, mentionnant des situations d'intimidation et de négligence, et ont rapporté avoir vécu des situations d'inconfort : « dépassés, pressés, énervés... ».

Les enquêtés estiment qu'un directeur de recherche efficace doit posséder des qualités relationnelles et humaines qui l'habilitent à prodiguer le soin psychique nécessaire pour soutenir l'étudiant dans son parcours. La disponibilité, tant physique qu'intellectuelle, est considérée comme primordiale avec une fréquence de 23 réponses, corroborée par d'autres compétences relationnelles telles que la motivation, la coopération, l'empathie, l'écoute, la communication, la négociation et le respect des efforts de l'étudiant. En outre, des qualités personnelles et humaines sont citées telles que la sympathie, l'optimisme, la confiance, la patience et la compréhension. A ce sujet, Royer (1998) souligne qu'un « bon » directeur de recherche doit posséder quatre « qualités » indispensables à la pratique de direction à savoir : l'intérêt, la compétence, la disponibilité et le respect.

A ces qualités relationnelles viennent se greffer des qualités professionnelles telles que la ponctualité, la rigueur, l'ordre, la structuration, la précision. D'après ces informateurs, le directeur de recherche est aussi censé maîtriser et respecter les exigences institutionnelles en matière de recherche et d'encadrement, et avoir un nombre limité d'étudiants pour assurer un accompagnement personnalisé.

Les directeurs de recherche expriment le sentiment que leur engagement et le temps consacrés à leurs étudiants ne sont pas toujours reconnus, et que le succès d'un projet de recherche dépend largement de l'implication de l'étudiant.

Finalement, l'analyse a fait ressortir des dimensions subjectives concernant la relation d'accompagnement et ses modalités. Le constat qui se dégage est clair : globalement les encadrés sont mal informés sur ce qui est précisément

attendu d'eux et sont encore moins informés de leurs droits. Les directeurs considèrent l'encadrement comme une tâche purement professionnelle alors que les encadrés souhaitent avoir une relation d'encadrement fondée sur la compréhension humaine, l'encouragement et le soutien moral pour pouvoir surmonter les obstacles d'ordre méthodologique ou rédactionnel.

L'analyse qualitative des entretiens a permis de mieux saisir l'expérience d'encadrement, tant du côté de l'enseignant que de l'étudiant, et a mis en avant l'importance de l'accompagnement dans ses dimensions pédagogique, méthodologique, rédactionnelle et relationnelle qui interagissent et se complètent mutuellement.

Conclusion

A l'issue de cette réflexion sur l'encadrement des étudiants dans leurs travaux de recherche à l'ENSB, il apparaît nécessaire de concevoir un dispositif d'accompagnement garantissant des conditions optimales pour la réussite de cette pratique. En effet, encadrer un jeune chercheur exige une implication substantielle de l'encadrant et un engagement soutenu du côté de l'encadré. Chaque parcours de formation étant unique, il est crucial que les parties prenantes établissent une relation de confiance fondée sur une bonne communication et des échanges constructifs. Nous préconisons l'établissement d'une feuille de route dès le début des études graduées pour clarifier les attentes de part et d'autre, et aplanir les difficultés potentielles. Ces difficultés, comme indiqué précédemment, sont souvent d'ordre relationnel et académique. En effet, le parcours de recherche est riche en expériences et en développement constituant un défi intellectuel majeur nécessitant du soutien et de l'accompagnement.

Il convient de noter que l'encadrement ne se limite pas à l'action du directeur visant le développement des compétences de recherche de l'étudiant. Les responsabilités incombant à l'institution ainsi qu'aux équipes de recherche doivent également être prises pour favoriser la réussite scientifique.

La réussite de l'encadrement repose sur la volonté manifeste d'une collaboration active, d'où l'importance d'une entente entre le directeur de recherche et l'étudiant. Le professeur et l'étudiant doivent ainsi s'entendre sur un plan de collaboration définissant le sujet de recherche et les modalités de travail. Les échéanciers, les formes et formats de production, les modalités d'encadrement et les tâches respectives doivent être clairement établis dans ce document officiel.

Il est essentiel d'instaurer une politique d'encadrement définissant les modalités de formation en recherche au niveau supérieur. L'un des

principaux objectifs de cette politique serait l'amélioration des relations d'encadrement entre étudiants et tout le personnel encadrant par :

1. la conception d'une charte de l'encadrement clarifiant les attentes, les rôles, les responsabilités et les tâches du directeur de recherche, incluant l'accompagnement dans la planification, la communication efficace, le soutien au développement professionnel et l'engagement dans la supervision.
2. la création d'un comité de direction chargé de superviser les activités d'encadrement, de résoudre les conflits et d'imposer des délais de rétroactions ;
3. l'organisation des sessions de formation pour le corps enseignant, notamment les enseignants novices, pour développer leurs compétences en matière d'encadrement des travaux de recherche avec des formations continues tous les cinq ans pour rester informé sur les meilleures pratiques ; cette formation devrait être conjointement assurée par des experts dans le domaine de la méthodologie de la recherche universitaire ou celui de la pédagogie universitaire.

En somme, pour atteindre les objectifs fixés et surmonter les difficultés inhérentes à l'encadrement, il est impératif d'assurer les conditions nécessaires à un travail de recherche réussi. Bien que l'ENSB fournisse des appuis financiers et matériels non négligeables, la formation des formateurs en matière d'encadrement de la recherche scientifique s'avère, du moins dans les cas observés dans le cadre de notre enquête, plus que nécessaire.

Références bibliographiques

- Benhouhou, N et Mohelleb, L.(2022). La tâche de l'enseignant supérieur : entre pédagogie universitaire et didactique professionnelle. *Revue RIDILCA*, 1, (1), 18-40.
- Bégin, C. (2019). *Encadrer aux cycles supérieurs: étapes, problèmes et interventions*. PUQ.
- Bernard, H. (2011). *L'évaluation de l'enseignement universitaire. Guide pratique*. De Boeck
- Couillard, A., Auclair, R. et Duchaine, S. (2018). Rapport. Enquête réseau sur l'encadrement aux cycles supérieurs (Édition 2017). Université du Québec.
- Denis, C., Colet, N. R. et Lison, C. (2019). Doctoral Supervision in North America: Perception and Challenges of Supervisor and Supervise. *Higher Education Studies*, 9(1), 30-39.
- Nollet, J. (2019). *Guide pratique du mémoire de recherche*.URL.

<https://memoires.sciencespo-toulouse.fr/>

Guide_du_mémoire_de_recherche. Tatsuya Ito, (2015), NU Ideas Volume 4.2.Nagoya University Institute of Liberal Arts & Sciences.
http://nuideas.ilas.nagoya-u.ac.jp/Volume4/4-4_Ito.pdf

Le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier, L., et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* L'Harmattan.

Leduc, A. (1990). *La direction des mémoires et des thèses*. Brossard, Behaviora.

Jutras, F., J. G. Ntebutse, et R. Louis. (2010). «L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis», *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [en ligne] URL:<http://ripes.revues.org/333.26-1>, consulté le 10 mai 2018.

Gérard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Etude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nancy 2, Nancy

Khaled, K. (2006). « L'encadrement pédagogique et la pédagogie de l'encadrement dans l'université algérienne. » *Les cahiers du CREAD*, 77, 145-182.

Khelfaoui, H. (2001). « La recherche scientifique en Algérie : initiatives sociales et pesanteurs institutionnelles. » In *Où va l'Algérie ?*, sous la direction de Ahmed Mahiou et Jean-Robert Henry (eds.), (pp. 303-317). IREMAM, Ed. Karthala.

Parmentier, Ph. (1998). *Changer la formation universitaire*. Dans Frenay, Mariane, Bernadette Noël, Philippe P. Parmentier, et Marc Romainville *L'étudiant apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p.150-161). De Boeck Université.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Presses internationales Polytechnique

Romainville, M. & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les résultats*. De Boeck.

Royer, C. (1998). *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines*. Presses de l'université du Québec.

Thibeaudeau et Sylvain, 2017. Consulté le 20 juin 2021.
https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/AELIES_Mémoi

[re_surlencadrement_2018](#)

Annexe 1 : Questionnaire adressés aux étudiants

Ce questionnaire vise à mieux comprendre comment se déroule l'expérience de l'encadrement de votre travail de recherche. Vos réponses nous aideront à améliorer les pratiques d'accompagnement. Elles resteront anonymes.

Informations générales :

1- Dans quel cadre êtes-vous encadrés(es) ? Doctorat ☐ master ☐, autres

2- Comment s'est fait le choix de votre encadrant :

.....

3- Comment s'est effectué le choix de votre sujet de recherche :

- choix personnel.....
- proposition de l'encadrant
- autres.....

4- Existe-t-il un contrat d'encadrement écrit ? oui ☐ non ☐

5- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ?

Axe 1 : les modalités et fréquence d'encadrement :

6- Quelle est la fréquence de rencontres avec votre encadrant(e) ?

7- Combien de temps durent ces rencontres ?

8- Quel est le mode de communication le plus fréquent avec votre encadrant ?

- Par mail ☐
- En présentiel ☐
- Appel vidéo ☐
- Communication téléphonique ☐
- Autres :

9- Votre encadrant(e) fixe-t-il (elle) des objectifs clairs pour chaque rencontre ?.....

10- Votre encadrant (e) vous encourage-t-il dans votre recherche ? Tout à fait encouragé » ☐
« Plutôt encouragé » ☐ pas encouragé ☐

Axe 2: la perception de la relation d'encadrement

11- Etes vous satisfaits(tes) de l'encadrement que vous recevez ? Comment qualifiez-vous la relation d'encadrement?.....

☐ Très satisfait(e) ☐ Satisfait(e) ☐ Peu satisfait(e) ☐ Pas du tout satisfait(e)

12- Votre encadrant(e) est disponible quand vous avez besoin de lui (d'elle) ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Rarement ☐ Jamais

13. Qu'est ce qui vous plaît ou vous déplaît le plus dans cette relation d'encadrement ?.....

Annexe 2 : Grille d'entretien semi directif à l'attention des directeurs de recherche

Dans le cadre d'une recherche portant sur l'encadrement des travaux de recherche, nous vous invitons à répondre à nos questions le plus spontanément et le plus sincèrement possible.

Grade / Département :

1- Combien de travail de recherche avez-vous encadré jusqu'à nos jours (doctorat, magister, master) ?

2- Dans quelles institutions (ENSB, ailleurs : précisez) ?

3- Comment se fait l'attribution des encadrements selon vous ? (Selon le thème, centres d'intérêt, par obligation, pour résoudre un problème quelconque....)

4- Comment jugez-vous la relation d'encadrement que vous menez avec les encadrés ? (directif ☐, conseiller ☐, non directif ☐, guide ☐)

5- Selon quel échéancier organisez-vous le suivi de vos encadrés ?

6- Quels sont les raisons qui retardent l'aboutissement d'un travail de recherche ?

7- Combien de temps prenez-vous généralement pour les rétroactions aux travaux de l'étudiant ?

8- Quels types de remarques adressez-vous à vos encadrés ? (intellectuelles, rédactionnelles, méthodologiques, autres ?)

9- Pensez-vous que les encadrés que vous avez pris en charge sont bien formés sur le plan

méthodologique ?

10- Comment les encadrés perçoivent-ils votre évaluation ?

11- Pensez-vous que cette tâche est bien définie sur le plan institutionnel ?

12- Y a-t-il une valorisation de la tâche d'encadrement au niveau institutionnel ?

13- Avez-vous été formés pour cette tâche ?

AUTEURE

Samira HANIECHE est maître de conférences en Didactique du FLE, formatrice des formateurs à l'ENSB depuis vingt ans. Membre du laboratoire LISODIP et auteure de plusieurs articles portant sur l'identité professionnelle des futurs enseignants en formation initiale, les représentations du métier d'enseignant, la résistance à l'apprentissage du FLE en milieux scolaires à Alger...