

## **L'ENCADREMENT DE MÉMOIRES DE RECHERCHE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN : RETOUR SUR EXPÉRIENCES D'ÉTUDIANTS ENCADRÉS ET D'ENCADRANTS<sup>1</sup>**

**Résumé :** Dans l'enseignement supérieur, la formation universitaire doit répondre à des besoins d'apprentissage en matière de recherche scientifique, en l'occurrence le mémoire. Ce type d'écrit de recherche suscite en nous un questionnement : de quelle manière se fait le suivi du jeune-chercheur algérien des premiers questionnements jusqu'à la rédaction finale du mémoire ? Pour y répondre, nous nous sommes engagées dans un travail d'investigation à partir des retours sur expériences d'un groupe-échantillon d'encadrants et d'étudiants encadrés. L'objectif de cette entreprise est de saisir d'un côté, la manière dont les enseignants universitaires supervisent les travaux de recherche de leurs étudiants, et d'un autre côté, connaître le vécu des encadrés en termes de suivi académique et personnel tout au long de leur expérience dans la conception du mémoire de recherche.

**Mots clés :** Mémoire de recherche-Accompagnement pédagogique- Contexte universitaire algérien

## **SUPERVISION OF RESEARCH PAPER IN THE ALGERIAN UNIVERSITY CONTEXT: FEEDBACK ON THE EXPERIENCES OF SUPERVISED STUDENTS AND SUPERVISORS**

**Abstract:** In higher education, university training must meet learning needs in terms of scientific research, in this case memory. This type of research writing raises a question in us: how is the follow-up of the young Algerian researcher from the first questions to the final writing of the thesis ? To answer this question, we have embarked on an investigation based on feedback from a group of supervisors and supervised students. The objective of this enterprise is to capture the way university teachers supervise the research work of their students, and to know the lived experience of the mentors in terms of academic and personal follow-up throughout their experience in the writing of the memory.

**Key words:** Research memory – Pedagogy monitoring – Algerian university context

### **Introduction**

Face aux nouvelles opportunités qu'offrent la massification et la démocratisation de l'enseignement supérieur (les offres de formation en doctorat et les places pédagogiques en Master sont ouvertes au plus grand nombre d'étudiants), les universités algériennes sont appelées, aujourd'hui plus que jamais, à assurer aux étudiants les conditions nécessaires qui leur permettent de mener à terme leur recherche (en graduation ou en post-graduation) et d'accomplir dûment le travail de réflexion scientifique prenant la forme finale d'un écrit « spécialisé » de genre académique et obéissant aux règles de l'écriture universitaire. Tatsuya Ito (2015) définit cette écriture comme une sorte de code spécialisé qui prend une forme particulière et qui permet aux experts de communiquer dans un domaine disciplinaire donné. Il s'agit, selon Tatsuya Ito (2015-online), d'une

langue véhiculaire ayant un caractère composite, d'un côté protocolaire et d'un autre côté

---

<sup>1</sup> Naoual **Bourkaib Saci**, Université Blida2, sacinawel@yahoo.fr  
Souad **Saidoun**, Université Blida2, souadsaidoun@yahoo.fr

hautement spécialisé et qui se manifeste le plus souvent sous la forme écrite (mémoire de recherche, article scientifique, polycopié de cours, etc.) mais qui peut avoir des formes orales (cours magistral, conférences, communication lors d'un colloque, etc.).

Parmi ces différents genres d'écrits académiques, nous avons choisi de nous pencher dans le cadre de cet article sur le mémoire comme écriture « de recherche » qui par définition, est une pratique scripturale qui implique la production de connaissances et dont le but est de produire des savoirs non disponibles antérieurement (Reuter 1998). Le mémoire de recherche est défini par J. Nollet (2019) comme étant un exercice caractéristique des formations universitaires et qui consiste à produire une étude approfondie d'un sujet précis, en s'astreignant aux règles et aux méthodes du travail scientifique. En référence au site COREP destiné, entre autres, à la reproduction des mémoires de recherche, nous pouvons dire que l'écriture du mémoire suppose une double exigence de travail d'un côté, empirique et d'un autre côté, de théorisation. Elle doit obéir à un ensemble de règles portant sur l'utilisation des instruments, les critères d'identification des phénomènes à étudier, les techniques d'analyse des données, etc. Autrement dit, il s'agit de respecter une certaine codification des pratiques considérées comme valides par les chercheurs seniors d'un domaine de recherche donné.

En ce sens, le mémoire constitue l'aboutissement d'un travail placé sous le signe de la recherche scientifique (en ce sens qu'il doit reposer sur des fondements théoriques et sur une méthodologie rigoureuse) au cours duquel l'étudiant accompagné par son directeur de recherche, doit soulever une problématique, proposer des hypothèses et des théories, vérifier leurs fondements et en déduire une conclusion. Ce parcours inhérent à tout projet de recherche implique nécessairement une relation d'encadrement qui n'est pas uniquement hiérarchique. Il s'agit d'une relation d'accompagnement au sein de laquelle chaque partenaire a un rôle à jouer. L'écriture du mémoire dépend donc des échanges interpersonnels entre l'étudiant et son directeur. Dans cette optique, L. Gerard (2010) souligne que la relation pédagogique de supervision de recherche est une relation duale où l'encadré et l'encadrant sont à part égale responsables de la réussite du travail de recherche à mener. Par ailleurs, Prigent (2001 - cité par Jutras, Ntebutse et Louis, 2010-online) considère l'encadrement d'un mémoire de recherche comme

une responsabilité qui dépasse la relation dyadique (encadré/encadrant) et qui implique l'ensemble de conditions déterminant la réussite des études et le développement de l'autonomie intellectuelle et scientifique de l'étudiant. Ces conditions sont autant scientifiques que interpersonnelles que techniques, financières, administratives et institutionnelles.

Jutras, Ntebutse et Louis (2010-online) spécifient que « parmi toutes les composantes de l'encadrement, c'est cette relation qui existe entre l'étudiant et son promoteur qui se prête le plus difficilement au regard collectif des membres d'une unité académique ». Il s'agit d'un point délicat qui, comme le stipulent Gremmo et Gérard (2008), demande à être clarifié. En effet, la relation pédagogique, en tant que noyau dur de l'écriture du mémoire, mérite qu'on s'y intéresse. A l'instar de M.-L. Vitali et J.-M. Barbier (2010 : 2) nous voulons « comprendre grâce à des observations sur le terrain et des discours d'acteurs ce qui se joue dans la relation à partir de situations dites ou désignées comme d'accompagnement ». Nous posons alors la question de l'accompagnement à l'écriture du mémoire de recherche dans le contexte universitaire algérien de la manière suivante :

Comment les étudiants ayant obtenu des Masters en didactique des langues et en sciences du

langage (DDL / SL) dans trois universités algériennes différentes perçoivent l'encadrement de la recherche ? Quel accompagnement de ces jeunes chercheurs en graduation ? De quelle manière se fait leur suivi des premiers questionnements jusqu'à la rédaction finale du mémoire ?

Pour y répondre et saisir la manière dont encadré et encadrant collaborent dans l'élaboration d'un mémoire de recherche, nous avons mené une enquête dans les départements de français de trois universités : Blida2, Médéa et Alger2. A partir d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'encadrants et d'étudiants encadrés des mêmes départements, autour de leurs expériences personnelles dans l'accompagnement, nous avons essayé de cerner tous les aspects inhérents à cet acte pédagogique.

La recherche que nous nous proposons de mener s'inscrit dans champ de la pédagogie universitaire dans la mesure où l'élaboration du mémoire est abordée exclusivement du point de l'accompagnement pédagogique. Notre réflexion sur l'encadrement est une approche « *contextualisée* » (Blanchet, 2011), c'est-à-dire qu'elle se déploie dans le cadre restreint de la relation entre les enseignants de français "encadrants" à l'université de Blida, d'Alger et de Médéa et les "encadrés" ayant des Masters en DDL / SL au département de français de chacune de ces trois universités.

Nous comptons alors procéder en deux temps. Dans un 1<sup>er</sup> temps, après un cadrage conceptuel succinct, nous mettrons en relief quelques aspects inhérents à la situation de l'accompagnement à l'écriture des mémoires dans le contexte universitaire à partir de quelques travaux de recherche ayant porté sur le sujet. Dans un 2<sup>ème</sup> temps, nous ferons part des résultats d'une enquête que nous avons réalisée sur la relation encadré/encadrant selon la perspective pédagogique, auprès d'enseignants encadrants de trois départements de français différents et d'étudiants encadrés pendant leur cursus de formation en graduation.

### 1. Qu'est-ce que l'encadrement d'un travail de recherche ?

L'encadrement peut être défini comme étant une pratique d'accompagnement qui « concerne les situations où il y a un acteur principal (l'encadré) que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ». (Le Bouëdec, Crest, Pasquier et Stahl, 2001 : 24). (Paul, 2004 : 308), explique que l'encadrement est « *une relation pédagogique de direction de mémoire qualifiée de :*

- asymétrique : elle met en présence au moins deux personnes d'inégales puissances,
- contractualisée : elle instaure une communication dissymétrique sur le fond de parité,
- circonstancielle : elle répond à une situation particulière,
- temporaire : elle constitue une période délimitée par un début et une fin,
- co-mobilisatrice : elle sollicite un cheminement en commun ».

Autrement dit, l'encadrement d'un mémoire de recherche est fondé sur un ensemble de principes régissant le contrat pédagogique entre l'encadrant et l'encadré. Pour Leduc (1990) et Prigent (2001), ce contrat se manifeste à plusieurs niveaux et se présente, en tenant compte des compétences nécessaires dans l'accomplissement de l'accompagnement à la recherche, selon plusieurs dimensions. Nous en soulignons trois : une dimension intellectuelle (avec tout ce qu'elle implique comme compétences méthodologiques et rédactionnelles), une dimension pédagogique et une dimension relationnelle au sens socio-affectif du terme.

Par ailleurs, G. Leclercq et A.-C. Oudart (2011) en observant des comportements

d'enseignants en situation d'accompagnement à l'écriture du mémoire, déduisent qu'il existe trois logiques d'encadrement :

- La logique normative : les normes à respecter sont placées au centre du processus d'accompagnement. Accompagner dans ce cas, c'est mettre quelqu'un en situation de se servir des normes de manière à rendre le processus d'écriture balisé et sécurisé. La tâche de l'enseignant-promoteur serait donc de fixer un cadre normatif déterminant toutes les phases d'écriture du mémoire ;
- La logique dialogique : l'objet à construire est questionné et interprété dans un dialogue qui conduit les protagonistes à s'expliquer entre eux, en prenant appui sur un texte en cours de construction. Accompagnant et accompagné avancent ensemble, hésitent, s'interrogent, s'interpellent. Le mémoire devient alors une occasion de déploiement de l'activité dialogique en se servant de l'écriture ;
- La logique spéculative : le sujet est placé au centre du processus d'accompagnement. L'accompagnant anticipe la capacité du sujet-acteur à s'investir dans la recherche scientifique. Il le motive, le stimule et l'aide à prendre de l'assurance et de la confiance en soi pour l'aboutissement de la recherche dans laquelle il s'engage.

Dans le même sillage, Thibeau et Sylvain (2017) identifient quatre styles d'encadrement :

- directif : le directeur de recherche suit l'encadré pas à pas, pour chaque étape de la recherche, avec des rencontres fréquentes ;
- conseil : le directeur de recherche agit comme conseiller pendant les étapes intermédiaires, notamment au moment de la rédaction ;
- guide : le directeur de recherche dirige plus étroitement au cours des premières étapes de recherche puis devient graduellement moins directif ;
- non directif : le directeur de recherche accorde à l'encadré une totale autonomie, du début jusqu'à la fin du travail de recherche.

En définitive que cela soit en termes de rôle des contractants (encadré et encadrant) ou de compétences (pédagogique, relationnelle, méthodologique et rédactionnelle) des partenaires de la relation d'accompagnement à la recherche, le contrat d'encadrement reste tributaire du contexte socio-didactique où il est conclu.

## **2. L'encadrement du travail de recherche dans l'enseignement supérieur algérien**

Dans une démarche de construction de l'état de l'art en relation avec notre problématique, nous avons constaté qu'aujourd'hui, les recherches s'intéressent de plus en plus au domaine de la pédagogie universitaire que Parmentier (1998 : 150-151) définit 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.

Dans ce sillage de recherche, H. Khelfaoui (2001 : 303-317) décrit l'état de la recherche à l'université algérienne, lequel, le moins qu'on puisse dire, est qualifié d'alarmant. Il affirme que

le taux d'encadrement s'est gravement détérioré (...). Passant à côté des problèmes de fond, le ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a trouvé dans l'option de décentralisation des universités un bouc émissaire tout indiqué : pour le discours officiel, le secteur se porte mal parce qu'on a ouvert des universités là où les normes d'encadrement et d'environnement scientifique ne sont pas réunies.

Quelques années plus tard, Karim Khaled (2006) publie les résultats de sa recherche portant sur les représentations des étudiants algériens sur l'encadrement. Son enquête de terrain a révélé les conditions difficiles que vivent les étudiants : un sentiment d'abandon et de laisser-aller est en partie à l'origine de leurs difficultés à se construire une identité d'apprentis-chercheurs. Il a souligné que la majorité des étudiants interrogés avaient insisté sur l'absence de disponibilité de leur encadreur, submergé par d'autres activités universitaires, pour le suivi de leur projet de recherche. Il conclut alors que « l'encadrement est vidé de son sens pédagogique, l'encadrement des étudiants est considéré comme une simple formalité administrative ». En somme, son investigation a permis de mettre l'accent sur un aspect de la crise que connaît l'université algérienne (et qui n'est pas des moindres) à savoir l'accompagnement à l'élaboration du mémoire de recherche.

Cela dit, depuis la mise en place du système LMD en 2003/2004 dans le système universitaire algérien, on a vu proliférer une catégorie de documents qu'on peut qualifier de « documents-cadres » régissant le dispositif de formation dans son ensemble. Pour l'encadrement à la recherche scientifique, les documents de référence et d'orientation destinés aux différents partenaires impliqués dans le projet ont pris la forme de :

- arrêtés ministériels fixant les règles relatives au fonctionnement des offres de formation en graduation ;
- canevas dans lesquels apparaissent les contenus, les objectifs de la formation, les noms des enseignants engagés dans la formation et les échéanciers ;
- chartes destinées aux doctorants et à leurs directeurs. Elles explicitent le mode de fonctionnement de la formation en termes d'engagement de ces deux partenaires ;
- fiches ou des carnets de suivi annuels supervisés par les services de la post-graduation à l'attention des doctorants et par les directeurs de mémoire pour les mastérants.

Ainsi, force est de constater que des efforts ont été consentis pour accompagner le jeune chercheur algérien dans son projet. Dans ce sens, Z. Berrouche et Y. Berkane (2007) attestent que le système LMD tel qu'il est conçu, par sa cohérence et son aspect universel, peut contribuer à sortir l'université algérienne de sa léthargie.

Or, S. Beldjilali (2015) a montré, à partir d'une analyse du socle commun (une nouvelle structuration de l'enseignement supérieur algérien et de la formation professionnelle établie par un ensemble d'enseignants universitaires dans le cadre des comités pédagogiques nationaux des domaines) et d'une enquête de terrain autour du système LMD au département de français de l'université de Mostaganem, que malgré les efforts consentis, des dysfonctionnements se sont accumulés au fil des années et ont fait que l'université algérienne apparaît aujourd'hui en inadéquation avec les progrès importants qu'a connus le système LMD dans d'autres pays. En matière d'encadrement, elle précise que malheureusement l'université algérienne est loin de répondre aux normes internationales. De surcroît, M. Méliani (2017) souligne que « parler d'autonomie dans le contexte universitaire algérien tient de l'illusion puisque ni les étudiants et encore moins les enseignants n'ont fait leur révolution dans la construction des savoirs universitaires ».

Ainsi, entre partisans et détracteurs du système LMD en Algérie, la question de

l'encadrement d'un mémoire de recherche se pose aujourd'hui avec acuité d'autant plus que dans le cadre d'une autonomisation accrue, la méthodologie du travail universitaire, notamment l'élaboration de travaux académiques, est au centre de la réussite de l'étudiant, voire de tout le système.

### **3. Méthodologie de la recherche**

En vue de répondre à notre question de recherche posée dans la partie introductive de notre article, nous nous sommes engagées dans un travail d'investigation réalisé dans trois universités algériennes (Blida 2, Médea et Alger 2). Sur la base de quelques retours sur expérience de la part des enquêtés, nous cherchons à saisir d'un côté, la manière dont les enseignants universitaires observés supervisent les travaux de recherche de leurs étudiants, et d'un autre côté, connaître le vécu des encadrés (concernés par l'enquête) en termes de suivi académique et personnel tout au long de leur expérience dans la recherche scientifique de manière générale et dans l'élaboration du mémoire de manière spécifique. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens avec :

- huit enseignants universitaires chargés d'encadrement et exerçant au département de français dans l'une des universités suivantes : Blida 2, Médea et Alger 2. Pour le choix des enseignants, ni la variable sexe ni celle de la spécialité n'ont été prises en compte. Seule l'ancienneté dans l'encadrement a été considérée. Nous avons constitué deux groupes d'enseignants : ceux qui cumulent plus de 10 ans d'expérience dans l'encadrement des travaux de recherche, et ceux dont l'expérience dans l'encadrement est inférieure à 10 ans. Nous désignerons les premiers par Pe (promoteurs expérimentés) et les deuxièmes par Pn (promoteurs novices) ;
- douze étudiants titulaires d'un Master en Didactique des langues ou en Sciences du langage obtenu dans l'une des universités sus-citées. Nous désignerons les encadrés par Et. Soulignons le fait que ces étudiants ont soutenu leur mémoire en juin 2019 alors que l'enquête a été réalisée en octobre 2019. Ils ont donc une vision rétroactive sur l'accompagnement qu'ils ont eu dans la réalisation de leur recherche.

Les entretiens que nous menés avec les encadrants et les encadrés ont porté sur l'encadrement dans ses dimensions pédagogique, intellectuelle (incluant les aspects méthodologique et rédactionnel inhérents au mémoire de recherche) 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 déterminant l'encadrement du mémoire de recherche.

Pour la conception du guide l'entretien, nous nous sommes alors inspirées des travaux de ces deux chercheurs. Pour le 1<sup>er</sup> volet, les questions abordées avec les enquêtés s'orientent vers les cinq principes pédagogiques suivants :

- Organisation du travail et respect des échéances ;
- Initiative et engagement de responsabilité des deux partenaires ;
- Gestion du temps de travail ;
- Type et qualité de la communication engagée ;
- Outils didactiques déployés.

Le 2<sup>ème</sup> volet porte sur le suivi de la recherche aux plans méthodologique et rédactionnel.

Dans ce cadre, les questions posées aux encadrants visent à identifier :

- la gestion du travail de recherche au plan méthodologique ;
- les difficultés rencontrées par les étudiants ;

- les types d'aides proposées par l'encadreur pour y remédier ;
- le mode d'évaluation du travail de l'encadré.

Et lorsque nous nous adressons aux encadrés, la discussion s'oriente principalement vers :

- les types de difficultés qu'ils rencontrent aux niveaux méthodologique et rédactionnel ;
- la manière dont ils s'y prennent pour les surmonter ;
- la méthode de travail proposée par l'encadrant pour résoudre ces problèmes ;
- la manière dont les encadrés perçoivent l'aide, l'évaluation ainsi que l'accompagnement à l'écriture de leur promoteur.

Le 3<sup>ème</sup> volet consacré à la dimension relationnelle du suivi pédagogique, nous permet de mettre l'accent sur la manière dont les encadrés perçoivent le comportement du directeur de recherche à leur égard et vice versa. Pour cette dimension relationnelle, l'accent est mis sur les points suivants :

- appréciation générale sur l'encadrement (les deux partenaires) ;
- clarification des attentes, des rôles de l'étudiant et du directeur de recherche ;
- Problèmes relationnels rencontrés ;
- Gestion des problèmes relationnels.

Pour la démarche d'analyse, elle sera qualitative, l'objectif principal étant d'explorer la manière dont est vécue la pratique d'accompagnement dans la conception du mémoire de recherche. Nous donnons à l'approche qualitative le double-sens que lui attribuent Paillé et Mucchielli (2012 : 13-32) :

D'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrains, etc.), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; et dans un deuxième sens que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages.

#### **4. Principaux résultats**

Les résultats de l'analyse des données recueillies sont présentés pour chacun des trois volets (cf. partie conceptuelle). L'analyse des données relatives à la dimension pédagogique a révélé que pour les encadrés, 10 sur les 12 interrogés (soit la grande majorité) déclarent que les séances d'encadrement se résument en 2 temps :

- le moment de la mise en marche du projet : ils déclarent avoir tous, deux ou trois séances en présentiel, consacrées à la discussion du thème, de la problématique, du type de recherche et d'un plan de travail. Ils reconnaissent aussi l'aide efficace de leur promoteur en matière d'orientation méthodologique ;
- Le moment de la réalisation de l'enquête et de la rédaction du mémoire : les encadrés déclarent travailler avec leur promoteur beaucoup plus par mail qu'en présentiel. Les entrevues deviennent rares et les besoins sont de moins en moins satisfaits en matière d'accompagnement à l'écriture. Aussi, les encadrés qualifient dans la plupart des cas, l'accompagnement pédagogique comme étant un simple balisage au plan méthodologique et que la logique de guidage disparaît complètement au moment de l'écriture. Citons à titre d'exemple :

- E8 : *Mon encadreur ne me dit rien et à chaque rencontre avec lui, il me dit seulement que c'est bien. Il ne voit que la méthodo mais à la fin, mon travail je dois tout réécrire tout seul.*
- E5 : *Je sais que je dois rédiger seul mon mémoire, mais nous avons tous besoin que le promoteur soit présent et nous aide tout le temps dans la grammaire, et les phrases correctement écrites pour éviter les fautes.*
- E9 : *Je n'aime pas travailler par internet, je ne comprends pas ses remarques. Non, ce n'est pas un problème de temps de réponse du promoteur mais je comprends mieux quand il m'explique face à face.*

Ainsi, nous constatons clairement que les étudiants interrogés expriment le besoin d'un suivi en présentiel, notamment au moment de la rédaction et qu'ils ne perçoivent pas l'intérêt du travail télécollaboratif par rapport au travail en présentiel. Il se dégage aussi de leur discours un profil d'encadrant « guide » qui dirige plus étroitement au cours des premières étapes de recherche dans des séances de travail en présentiel, puis devient non directif, ne collaborant avec l'encadré qu'au moyen du Net. Ce qui pourrait expliquer l'insatisfaction exprimée par les étudiants quant à l'encadrement du projet de recherche.

Par ailleurs, certains évoquent la fonction que le promoteur attribue à l'encadrement et d'autres, l'indisponibilité de leur encadrant. Par exemple :

- E3 déclare : *Normalement, le promoteur ne doit pas être comme quelqu'un de l'administration, son travail dans l'encadrement est personnalisé, il s'adapte et adapte sa pédagogie à l'étudiant qu'il encadre.*
- E10 relate ses attentes répétées pour rencontrer 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 travailler avec ses étudiants ; pour le trouver, je dois l'attendre à la sortie de ses cours.*

A partir de ces discours, nous constatons clairement que l'accompagnement pédagogique à l'écriture est perçu comme un problème qui se pose avec acuité par les étudiants interrogés. Les pratiques pédagogiques, le moins qu'on puisse dire à partir des retours sur expériences de ces étudiants, ne répondent pas à leurs attentes, voire leurs besoins en matière d'accompagnement à l'écriture du mémoire.

De leur côté, les encadrants interrogés ont souligné l'importance de l'engagement réciproque dans la recherche. Ils ont mis l'accent, à travers leur discours, sur l'importance d'instaurer une logique dialogique en vue de mener à bien le travail de recherche. Toutefois, ils qualifient les étudiants de fainéants et affirment que l'engagement n'est pas total de la part des encadrés. Pn4, par exemple, atteste que dans la plupart des cas, les étudiants ne respectent pas l'échéancier fixé au préalable.

Par ailleurs, les promoteurs interrogés ont évoqué les conditions difficiles dans lesquels ils doivent assurer l'acte pédagogique relatif à l'encadrement.

- Pe1 dit : *le nombre élevé des mastérants rend l'organisation des séances de travail très difficile.*
- Pe3 explique : *les rencontres ne sont pas régulières et c'est ce qui nous amène à travailler par mail.*

Dans la plupart des cas, les directeurs de recherche affirment qu'ils suivent les 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. Certains enseignants en début de carrière 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. En somme, le discours des encadrants, le moins qu'on puisse dire, n'est pas en adéquation totale avec celui des étudiants encadrés.

Concernant la dimension méthodologique et rédactionnelle, pour les encadrés, c'est l'aide à la rédaction dont ils affirment avoir le plus besoin et qui n'est pas, pour eux, suffisamment assurée. Puis viennent, dans un ordre décroissant, l'aide à la recherche documentaire, l'approfondissement des connaissances dans la discipline et enfin à la méthodologie de la recherche. La plupart des étudiants interrogés déclare que les paramètres pris en compte par les directeurs de recherche lors de l'évaluation des mémoires (qui généralement est sommative) s'orientent principalement vers l'aspect méthodologique au détriment de l'aspect rédactionnel alors qu'ils souhaiteraient une évaluation formative qui les aide à construire un écrit cohérent et scientifiquement correct. Ils rajoutent que pour que l'accompagnement à l'écriture soit le mieux possible, il faudrait un nombre peu élevé d'étudiants par directeur, des réunions beaucoup plus fréquentes, une culture disciplinaire du contrôle permanent des écrits réalisés. En fait, ils expriment clairement leur besoin d'un accompagnement « normatif » tel que nous l'avons défini précédemment. Ils déclarent pour la grande majorité travailler pratiquement seuls à partir des moyens documentaires mis à leur disposition et que très souvent leurs conclusions sont intuitives et leur rédaction au niveau du contenu n'est jamais définitive. En ce sens,

- Et11 dit : *Je n'arrive pas à m'occuper de la forme et à corriger l'écrit car je suis toujours incertaine de mes commentaires, de ce que je dois dire et comment le formuler, l'argumenter, etc.*
- E5 : *Mes lacunes au niveau rédactionnel me freine, j'ai beaucoup d'idées et de connaissances dans l'approche sociolinguistique mais je trouve des difficultés à respecter les règles de la rédaction et même le promoteur ne sais pas comment m'aider.*

De manière générale, la majorité des encadrés considère la direction de la recherche mal menée. En nous penchant un peu plus sur les profils des enquêtés, nous avons constaté que les mastérants encadrés par des enseignants dont l'expérience professionnelle est moins de 10 ans, sont les moins satisfaits. En fait, les étudiants recherchent de grandes qualités chez leur directeur : qu'ils leur fournissent une bibliographie en relation avec leur thème de recherche, qu'ils soient toujours disponibles et à l'écoute, qu'ils les aident dans la rédaction, etc. Donc de nombreuses qualités professionnelles que seuls les formateurs chevronnés ont pu acquérir de par leur expérience sur le terrain.

Du côté des encadrants, ils déclarent se contenter de conseiller leurs étudiants sur les méthodes pertinentes à utiliser pour traiter leur sujet et les ouvrages à consulter et que leur tâche se résume à guider les mastérants dans l'élaboration d'une recherche construite correctement sur des bases théoriques et méthodologiques. Donc, l'écriture du mémoire est du ressort de l'étudiant. Reprenons les propos de Pe8 qui résumant en quelque sorte la conception qui se dégage des discours des enseignants interrogés sur le suivi des travaux de recherche de Master.

- Pe8 : *Nous faisons de l'accompagnement à la recherche et non un accompagnement à l'écriture.*

Toutefois, un seul enseignant sur les 10 interrogés déclare que l'écriture est extrêmement importante pour développer l'aspect critique par rapport à la recherche engagée et qu'il tente de contribuer de façon fine et nuancée à l'apprentissage de l'écriture scientifique par un suivi régulier et personnalisé mais que malheureusement les étudiants restent en-dessous de ce qui est attendu d'eux. Mais de manière générale, nous pouvons dire que les encadrants ont une conception différente des encadrés concernant le suivi des travaux de recherche : les premiers excluent l'accompagnement à l'écriture alors que les deuxièmes expriment clairement leurs besoins à ce niveau. De plus, le niveau d'exigence vis-à-vis du travail réalisé est trop élevé par rapport au niveau réel des mastérants.

Pour ce qui de la dimension relationnelle, les encadrés ont affirmé ne pas avoir établi par écrit une entente d'encadrement avec leur directeur de recherche et que l'accord sur les modalités d'encadrement et l'échéancier, est dans la plupart des cas verbal et n'est donc en aucun cas ratifié par un document explicitant clairement les droits et les devoirs des deux partenaires de la relation d'encadrement.

- Et6 déclare : *Avec mon promoteur, on détermine le plan de travail, c'est tout.*
- E10 souligne qu'il se sent un peu perdu : *J'ai peur de me tromper et peur de le dire à mon promoteur. Je sais qu'il doit m'encadrer mais jusqu'à quel point il pourra m'aider ? Je ne sais pas.*

Par ailleurs, une part importante d'étudiants estime avoir vécu des situations d'inconfort avec leurs promoteurs « *dépassés, pressés, éternés...* », disent-ils. Certains étudiants n'ont pas hésité à qualifier leur relation de négative due à des comportements de mépris de la part des enseignants et considèrent que cette relation a un effet négatif sur l'avancement de leur projet de recherche. De nombreux encadrés ont souligné le fait que le directeur de recherche n'offre pas son soutien lors des moments difficiles de recherche et qu'il ne fait pas preuve d'ouverture à l'égard des idées des étudiants. Ils affirment qu'ils se sentent « jugés » alors qu'ils devraient être rassurés pour pouvoir accomplir correctement les tâches qui leur sont assignées. Bien plus, deux encadrés soulignent qu'en cas de conflit avec le promoteur, l'étudiant est livré à lui-même parce qu'on ne lui a remis aucun « texte officiel » pour connaître ses droits.

Du côté des directeurs de recherche, ils affirment que les efforts et le temps qu'ils consacrent aux encadrés ne sont pas reconnus à leur juste valeur. Ils expliquent que les étudiants se plaignent tout le temps de la relation pédagogique alors que seul leur engagement et leur persévérance dans la recherche sont garants de réussite. Ils disent être persuadés de la mauvaise foi des étudiants qu'ils encadrent, notamment ceux qui sont en difficulté, du fait qu'ils ne s'impliquent pas suffisamment dans leur travail et qu'ils réclament en contrepartie de la part de l'encadrant un plus grand investissement.

Au final, l'analyse a fait ressortir des dimensions subjectives à propos de la relation d'accompagnement et de ses modalités. Le constat est évident : globalement les encadrés sont mal informés sur ce qui est précisément attendu d'eux et sont encore moins informés de leurs droits. Ils sont majoritairement insatisfaits ou moyennement satisfaits de leur encadrement car pour eux la dimension relationnelle n'est pas prise en compte par leurs enseignants. En fait, alors que les directeurs considèrent l'encadrement comme une tâche purement professionnelle sous-tendue par une logique non directive (au sens vu dans la partie théorique), les étudiants expriment le souhait d'avoir avec leur promoteur, une relation fondée sur la compréhension humaine, les encouragements et le soutien moral pour pouvoir surmonter les obstacles d'ordre méthodologique ou rédactionnel.

## **Conclusion**

L'analyse qualitative des entretiens effectués nous a permis d'observer de plus près le vécu de la pratique d'encadrement du côté de l'enseignant et celui de l'étudiant et de dégager l'importance de l'accompagnement à la recherche dans ses dimensions pédagogique, méthodologique, rédactionnelle et relationnelle qui interagissent et se complètent mutuellement.

A partir de l'analyse des discours des deux partenaires du contrat d'encadrement, ce qui nous interpelle dans les résultats obtenus ce n'est pas autant l'inadéquation entre deux discours divergents mais c'est la question de savoir comment aider les enseignants, et particulièrement en début de carrière, à répondre aux attentes des étudiants encadrés en les accompagnant dans l'activité de recherche. La question centrale qui se dégage dans ce cas serait : quelle formation à la pédagogie universitaire mettre en place pour aider les enseignants à déployer un cadre efficace d'accompagnement au travail d'élaboration d'un mémoire de recherche ?

Comme premiers éléments de réponse, nous pouvons penser aux travaux de Détrie, Siblot et Verine (2001 : 265) où ils soulignent que le mode de travail pédagogique de type appropriatif (centré sur la dimension sociale de l'individu) et un étayage (une aide de l'enseignant) des activités d'apprentissage, selon un mode de travail pédagogique de type incitatif et à orientation personnelle, doivent être complémentaires à l'effort fourni par l'apprenant dans l'élaboration de son travail de recherche (le mémoire) considéré comme étant une activité volontaire en vue d'une fin et qui suppose une orientation subjective.

Pour ce faire, nous croyons fermement qu'une formation des enseignants universitaires chargés de suivre les étudiants dans leur recherche, notamment à l'attention de ceux qui ont été concernés par notre enquête, devrait être mise en place. 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 et par des experts en relations humaines qui se chargent d'analyser les aspects sociotechniques de la situation d'encadrement (l'expert observe les comportements et les décisions des deux partenaires du contrat, analyse les causes des comportements constatés et propose des alternatives susceptibles d'améliorer la situation d'encadrement). Ce double travail pourrait développer chez le promoteur de manière générale des savoir-faire relationnels pour un suivi qualitatif de l'encadrement.

Puisque diriger un mémoire exige une forte implication de la part aussi bien de l'encadrant que de l'encadré, il est nécessaire que les deux parties s'engagent pleinement dans une relation de confiance basée sur une bonne communication. En ce sens, M. L. Thiaw (2018) propose de rendre obligatoire l'établissement d'une feuille de route dès le début des études en graduation ; ce qui permettra de clarifier les attentes de part et d'autre de la relation pédagogique et d'aplanir les difficultés susceptibles d'être rencontrées. Il faudrait également repenser l'encadrement, notamment dans certains cas, de manière à remédier à l'attitude de repli des directeurs de recherche par rapport à la prise en compte d'éventuelles situations conflictuelles d'ordre relationnel. Etant donné que les difficultés peuvent être multiples, telles que vues précédemment, le directeur de recherche devrait agir dans une double logique dialogique et spéculative (cf. notre partie théorique : G. Leclercq et A.-C. Oudart, 2011). En ce sens, nos recommandations convergent ce faisant toutes dans le sens de cette vision de l'encadrement.

Aussi, pour pallier le déficit général qui pourrait éventuellement être constaté dans la diffusion de l'information en ce qui concerne les droits des mastérants, les directeurs de recherche et les étudiants pourraient cosigner une sorte de charte en vue de clarifier les attentes par rapport à cette relation pédagogique autant pour les étudiants que les directeurs et offrir des pistes pour résoudre d'éventuels problèmes dans le parcours. De plus, pour que l'encadrement soit plus efficace, il conviendrait qu'il soit davantage effectué dans le cadre d'une structure collégiale au-delà du carcan individualiste. Il serait donc préférable que jeunes chercheurs et jeunes encadrants soient appelés à se rassembler dans des équipes de recherche. En somme, si l'on veut atteindre des objectifs ambitieux et compte tenu des difficultés de tout ordre auxquelles encadré et encadrant se trouvent souvent confrontés, du parcours riche en expériences du mastérant et compte tenu du défi intellectuel important qui nécessite du support et de l'accompagnement, il faudrait assurer les conditions nécessaires au bon déroulement de ce type de travail. Certes, les universités encouragent la recherche scientifique et contribuent à l'accomplissement du travail de recherche en fournissant des appuis à l'encadrement aussi bien sur le plan financier que matériel mais l'investissement dans l'humain, en l'occurrence la formation au métier d'enseignement dans sa dimension relationnelle et d'accompagnement dans la recherche est, en reprenant les propos de certains enseignants interrogés, insuffisant. Ainsi, la formation des formateurs à l'encadrement de la recherche scientifique s'avère, du moins dans les cas observés dans le cadre de notre enquête, plus que nécessaire.

#### **Références bibliographiques**

- Beldjilali, S., 2015, « *Le système LMD au département du français de L'UMAB* », Master en didactique du FLE et de l'interculturalité, sous la direction de Mme Bentaïfour, Université de Mostaganem.
- Berrouche, Z. et Berkane, Y., 2007, « La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain », in *Revue des Sciences Économiques et de Gestion* n°7, p. 1-14.
- Blanchet, P., 2011, « Les transpositions didactiques ». Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris, Agence Universitaire de la Francophonie/Éditions des Archives Contemporaines, p. 97-201.
- Détrie, C., Siblot, P., Vérine, B., 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche pragmatique*, Paris, Honoré Champion.
- Gremmo, M.-J. et Gérard L., 2008, « Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire », in *Recherche et formation* n°59, p. 43-58.
- Karim, K., 2006, « L'encadrement pédagogique et la pédagogie de l'encadrement dans l'université algérienne », *Les cahiers du CREAD*, n° 77.
- Khelfaoui, H., 2001, « La recherche scientifique en Algérie : initiatives sociales et pesanteurs institutionnelles », dans « *Où va l'Algérie ?* » Sous la direction de A. Mahiou et J-R. Henry, Paris – Aix en Provence, IREMAM, Ed Karthala, p. 303-317.
- Le Bouëdec, G., Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R., 2001, *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?*, Paris, L'Harmattan.
- Leclercq, G. et Oudart, A.-C., 2011, « L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel : postures, convictions et savoirs des enseignants », *Lidil* n°43, p.149-163.
- Leduc, A., 1990, *La direction des mémoires et des thèses*, Brossard, Behavioira
- Miliani, M., 2017, « La réforme LMD : un problème d'implémentation », *Insaniyat* 75-76, pp. 129-148.
- Paillé, P. et Mucchielli, A., 2012, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, éd. Armand Colin.
- Parmentier, P., 1998, « Changer la formation universitaire ». In M. Frenay, B. Noel, P. Parmentier, &

- M. Romainville, *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, p. 150-161, Bruxelles, De Boeck Université.
- Paul, M., 2004, *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Prégent, R. 2001, *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse : conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*, Presses inter Polytechnique.
- Reuter, Y., 1998, « La question des valeurs dans la didactique de l'écriture », *Revue Spirale* n°22.

### Sitographie

- Gérard, L., 2011, « La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 26 (2) URL: <http://journals.openedition.org/ripes/407>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.407>
- Jutras, F., Ntebutse, J. G. et Louis R., 2010, « L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 26(1) / URL: <http://journals.openedition.org/ripes/333>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.333>
- Nollet, J., 2019, [https://memoires.sciencespo-toulouse.fr/Guide\\_du\\_memoire\\_de\\_recherche](https://memoires.sciencespo-toulouse.fr/Guide_du_memoire_de_recherche).
- Tatsuya, I, 2015, « L'écriture académique et la pensée critique -Une méthodologie pour la pensée autonome », Volume 4.2. Nagoya, University Institute of Liberal Arts & Sciences, in [http://nuideas.ilas.nagoya-u.ac.jp/Volume4/4-4\\_Ito.pdf](http://nuideas.ilas.nagoya-u.ac.jp/Volume4/4-4_Ito.pdf)
- Thibeau et Sylvain, 2017, [https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/AELIES\\_Memoire\\_sur\\_lencadrement\\_2018](https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/AELIES_Memoire_sur_lencadrement_2018).
- Vitali, M.-L et Barbier, J.-M., 2010, « La figure sociale de l'accompagnement », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)* », Université de Genève, in <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-laccompagnement-entre-prescription-et-engagement>.

Naoual **BOURKAIB SACI** est maître de conférences à l'université Blida 2 (Algérie). Habilitée à diriger des recherches en didactique des Langues et des Cultures et en sciences du langage, elle est membre des comités de formation et d'encadrement en graduation et post-graduation dans son université de rattachement. Chef d'une équipe de recherche au laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme (Lisodip) de l'École Normale Supérieure de Bouzaeréah-Alger, elle travaille sur la formation des formateurs (Didactique professionnelle). Responsable de l'antenne de Blida 2 du réseau mixte algéro-français de recherche-formation et de recherche sur la Langue Française et les Expressions Francophones (LaFEF) depuis février 2017 à ce jour, elle s'occupe du suivi des doctorants algériens inscrits à l'EDAF et des activités scientifiques organisées dans le cadre du réseau. Elle est également, secrétaire générale de l'Association Nationale des Enseignants Chercheurs en Langues Étrangères en Algérie (ANECLÉA) depuis mars 2019. Parmi les thèmes de ses publications : l'éducation à la citoyenneté, la cohabitation territoriale des Langues, représentations et identités linguistiques dans le milieu scolaire algérien, la dimension culturelle dans le discours des formés et des formateurs, etc.

Souad **SAIDOUN** est maître de conférences à l'université Blida 2 (Algérie). Habilitée à diriger des recherches en didactique des Langues et des Cultures, elle est membre des comités de formation et d'encadrement en graduation et post-graduation dans son université de rattachement. Chef d'une équipe de recherche au laboratoire RIDILCA de l'université Blida 2 (Algérie). Elle est membre d'un projet de recherche PRFU intitulé: *Pour une didactique de l'écriture universitaire : élaboration d'un guide méthodologique pour former et se former à l'écriture à l'université algérienne*, 2018- 2022. Elle est également, vice-présidente de l'Association Nationale des Enseignants Chercheurs en Langues Étrangères en Algérie (ANECLÉA) depuis mars 2019. Elle a proposé plusieurs publications: *L'approche du texte narratif au secondaire : Structure et compréhension* ; *L'enseignement des inférences au secondaire algérien* ; *Le rôle des processus inférentiels dans la compréhension de la nouvelle au secondaire algérien* ; *L'enseignement des inférences au secondaire algérien : proposition et évaluation d'un dispositif didactique*.

<b>Guide de l'entretien avec les encadrants</b>
<p><b>Objectif 1 : l'organisation matérielle de l'encadrement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Combien de monômes ou de binômes encadrez-vous en Master 2 ?</li> <li>▪ Comment organisez-vous le travail avec chaque monôme ou binôme ? Autrement dit, avez-vous une répartition précise de l'emploi du temps des rencontres avec les encadrés ? Fixez-vous une durée précise pour chaque séance et au sujet du travail que l'étudiant doit vous remettre, fixez-vous des échéances en début d'année ; autrement ? Si c'est le cas, de quelle manière ?</li> <li>▪ De manière générale, est-ce que les étudiants que vous encadrez respectent les échéances fixées ? Faut-il un engagement en matière de présence aux séances de travail ?</li> <li>▪ Comment se font les échanges avec les encadrés : à distance (par mail, par téléphone, viber, etc.) ? En face à face ?</li> </ul> <p><b>Objectif 2 : l'accompagnement de l'encadré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comment se passent généralement les échanges avec vos étudiants du point de vue de la qualité de la recherche ?</li> <li>▪ Comment qualifieriez-vous le comportement des encadrés vis-à-vis de leur recherche : entrepreneurs, nonchalants ? Ou autre ?</li> <li>▪ Pouvez-vous nous décrire comment se déroule une séance de travail ?</li> <li>▪ De manière générale, comment qualifieriez-vous l'implication/l'engagement des étudiants dans la recherche : Satisfaisant (e) ? Insuffisant (e) ? Autre ?</li> <li>▪ Au plan méthodologique, quelles difficultés rencontrent les étudiants ? Quels types d'aide proposez-vous pour les aider à remédier ? Quel mode d'évaluation appliquez-vous : un contrôle continu du travail ? A la fin du travail ? L'attention de l'encadré sur ses erreurs ? En corrigeant vous-même les erreurs ? etc.</li> </ul> <p><b>Objectif 3 : l'aspect relationnel encadré / encadrant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Au niveau relationnel, comment qualifieriez-vous le comportement des encadrés : correct ? Appréciable ? Inacceptable ?</li> <li>▪ Dans une relation d'encadrement, qu'attendez-vous précisément de vos étudiants ?</li> <li>▪ Avez-vous déjà rencontré des problèmes relationnels des encadrés ?</li> <li>▪ De quelle manière les avez-vous gérés ?</li> </ul>
<b>Guide de l'entretien avec les encadrés</b>
<p><b>Objectif 1 : l'organisation matérielle de l'encadrement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comment votre promoteur organise-t-il les séances d'encadrement ? Est-ce que ce mode d'organisation convient ? Pourquoi ?</li> <li>▪ Comment se font les échanges avec votre promoteur : à distance (par mail, par téléphone, Viber, etc.) ? Ou en face à face ? Quelle méthode de travail répond le mieux à vos attentes ?</li> </ul> <p><b>Objectif 2 : l'accompagnement à la recherche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comment se passent généralement les échanges avec votre promoteur du point de vue de la communication d'idées ? communication unidirectionnelle ? Discours explicatif ? Discours injonctif ? etc.</li> <li>▪ Pouvez-vous nous décrire comment se déroule une séance de travail ?</li> <li>▪ Au plan méthodologique, quelles difficultés rencontrez-vous ? Quels types d'aide propose le promoteur et cela vous convient-il ?</li> <li>▪ Quel mode d'évaluation applique-t-il : un contrôle continu du travail ? A la fin du travail ? En attirant votre attention sur vos erreurs ? En corrigeant lui-même vos erreurs ? etc. Quelle approche vous convient le mieux ?</li> <li>▪ Qu'attendez-vous exactement de votre promoteur en termes d'accompagnement à la recherche ?</li> </ul> <p><b>Objectif 3 : l'aspect relationnel encadré / encadrant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Au niveau relationnel, comment qualifieriez-vous le comportement du promoteur : attentif ? désintéressé ? vis-à-vis de votre travail ? Délégué ? Etc.</li> <li>▪ Au plan relationnel, qu'attendez-vous précisément du promoteur ?</li> <li>▪ Avez-vous déjà rencontré des problèmes relationnels avec le promoteur ?</li> <li>▪ De quelle manière les avez-vous réglés ?</li> </ul>