

UNIVERSITE DE LOME



**INSTITUT NATIONAL DES SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION
(INSE)**

***ANALYSE COMPARATIVE DES CONDITIONS D'ELABORATION DES
MEMOIRES DE RECHERCHE EN LETTRES ET SCIENCES
HUMAINES DANS LES UNIVERSITES PUBLIQUES TOGOLAISES :
Cas de la maîtrise, du DEA et du master***

THESE DE DOCTORAT UNIQUE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

Spécialité : SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

PAR

Akimou TCHAGNAOU

JURY DE SOUTENANCE

- Président :** M. Amadé BADINI, Professeur Titulaire de Philosophie de l'Education à l'Université de Ouagadougou
- Rapporteur :** M. Datè François GBIKPI-BENISSAN, Professeur Titulaire de Sciences de l'Education à l'Université de Lomé, Directeur
- Membre :** Madame Adjo Maryse QUASHIE, Maître de Conférences de Sciences de l'Education à l'Université de Lomé
- Membre :** M. Sena Yawo AKAKPO-NUMADO, Maître de Conférences de Sciences de l'Education à l'Université de Lomé

Le 10 novembre 2017

SOMMAIRE

DEDICACE	2
REMERCIEMENTS	3
RESUME.....	5
ABSTRACT	6
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	6
INTRODUCTION GENERALE.....	10
Première partie : LA PROBLEMATIQUE ET LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	15
Chapitre premier : L'IDENTIFICATION DU PROBLEME ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	17
Chapitre 2 : LA REVUE DE LITTERATURE ET LE CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	54
Chapitre 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	109
Deuxième partie : LES RESULTATS DE LA RECHERCHE	138
Chapitre 4 : LA PRESENTATION ET L'ANALYSE DES DONNEES.....	139
Chapitre 5 : L'INTERPRETATION ET LA DISCUSSION DES RESULTATS	229
CONCLUSION GENERALE	254
BIBLIOGRAPHIE	257
TABLEAUX ET FIGURES	275
ANNEXES	284
TABLE DES MATIERES.....	328

DEDICACE

Au feu père TCHAGNAOU Zibilila,

à notre mère BOULARI Fousséna,

à notre femme KPARAKPARAKA Abiba,

à nos enfants Anouar, Nassira et Faïz

et à tous ceux qui nous sont chers,

nous dédions cette thèse.

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse n'aurait été possible sans le concours et le soutien de très aimables personnes à qui nous formulons nos sincères remerciements. Nous pensons particulièrement à :

-notre Directeur de thèse M. GBIKPI-BENISSAN Datè Fodio François, Professeur Titulaire de Sciences de l'Education, qui a accepté de suivre ce travail jusqu'au bout. Par sa rigueur, sa grande disponibilité, sa patience, son soutien chaleureux, ses conseils avisés, ses critiques constructives, son dévouement et les encouragements affectifs dont il nous a gratifiés, nous le remercions indéfiniment ;

- M. Koffiwai GBATI, Professeur Titulaire de Psychologie de l'Education, Directeur de l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE),

- M. AKAKPO-NUMADO Sena Yawo, Maître de Conférences de Sciences de l'Education, Responsable du Parcours Master et de la Formation Doctorale en Sciences de l'Education, pour son investissement personnel et ses apports considérables dans l'élaboration de cette thèse ;

- Madame QUASHIE Adjo Maryse, Maître de Conférences de Sciences de l'Education, ancienne Directrice du CRIQ, pour ses conseils et son affection durant toute notre formation à l'INSE ;

- M. BAOUTOU Bahama, Maître-Assistant de Sciences de l'Education et Directeur-Adjoint de l'INSE ; M. AWOKOU Kokou, Maître-Assistant de Sciences de l'Education et Responsable du Parcours Licence Formation des Enseignants du Secondaire (FES) ; et M. PARI Paboussoum, Maître de Conférences de Psychologie de Travail et Responsable du Parcours Licence de Psychologie Appliquée ;

- tous les autres enseignants en Sciences de l'Education particulièrement à M. N'DA Paul, M. FADIGA Kanvaly, tous deux Professeurs Titulaires de Sciences de l'Education à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, M. KADANGA Kodjona, Professeur Titulaire d'Histoire Contemporaine, Directeur de l'Institut Régional d'Enseignement Supérieur et de Recherche en Développement Culturel (IRES-RDEC), M. KOSSI-TITRIKOU Komi, Professeur Titulaire d'Anthropologie, M. EDJAME, Maître de Conférences de Géographie, et M. ESSIZEWA, Professeur Titulaire d'Anglais et Doyen de la Faculté des Lettres, Langues et Arts (FLLA) ;

- M. KERIM, physicien et informaticien, Responsable de la salle informatique de l'INSE,

- tous nos enquêtés, enseignants et étudiants pour avoir accepté de nous fournir des informations concernant respectivement les travaux d'encadrement et les travaux de recherche ;
- tous ceux qui d'une manière ou d'une autre ont contribué matériellement, financièrement ou moralement à la réalisation de cette thèse que nous présentons aujourd'hui ; nous leur disons « Ezzo fàà- laada » (Que Dieu vous bénisse).

RESUME

L'élaboration d'un mémoire de recherche est une activité scientifique d'apprentissage au cours de laquelle l'étudiant devient un apprenti-chercheur. Cet étudiant, qui est souvent habitué à des cours magistraux où l'enseignant est au centre du processus enseignement-apprentissage, se trouve au cœur de l'élaboration d'un mémoire où il devient artisan de sa recherche. Ce changement de paradigme d'apprentissage n'est pas sans conséquence sur l'aptitude de l'étudiant à élaborer son mémoire de recherche dans le délai prescrit par l'institution. Du récepteur passif des savoirs en licence, l'étudiant devient un producteur actif d'un mémoire dont il est l'auteur en maîtrise, en DEA et en master. De consommateur de savoir, l'étudiant devient un producteur de connaissance qui s'appuie sur l'élaboration d'un mémoire de recherche. Ce qui entraîne un changement relationnel. L'étudiant qui est habitué depuis la licence à la relation groupale, se trouve confronter à une nouvelle relation duale avec son directeur de mémoire en maîtrise, en DEA et en master.

La thèse a pour objectif scientifique général de faire une analyse comparative des conditions d'élaboration des mémoires de maîtrise, de DEA et de master en lettres et sciences humaines, dans les Universités de Lomé et de Kara.

Le cadre d'étude de la thèse est l'Université de Lomé notamment la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLESH) et l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE) et l'Université de Kara à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLESH). La collecte des données a été possible grâce à l'utilisation des outils comme le questionnaire et le guide d'entretien. La population cible concerne les enseignants-chercheurs au nombre de 184 et les étudiants en maîtrise, en DEA et en master soit au total de 3907 étudiants. Nous avons utilisé la technique d'échantillonnage par grappe pour reconstituer l'échantillon qui est composé de 491 étudiants et 36 enseignants encadreurs.

Les principaux résultats révèlent d'abord que la plupart des étudiants qui sont assistés financièrement, moralement, matériellement et intellectuellement par leurs parents, progressent mieux dans l'élaboration de leur mémoire de maîtrise, de DEA et de master par rapport à ceux qui ne sont pas assistés. Ensuite, que les conditions institutionnelles d'élaboration des mémoires de recherche sont plus rigoureuses et avantageuses en DEA et en master et très laxistes et désavantageuses en maîtrise ; ce qui favorise la progression de la plupart des étudiants de DEA et de master et défavorise la progression de la plupart des étudiants de maîtrise dans l'élaboration des mémoires de recherche. Enfin, que les étudiants de DEA et de master sont plus motivés, ont une forte estime de soi et s'investissent beaucoup dans les travaux de recherche ; ce qui explique leur bonne progression dans l'élaboration des mémoires par rapport à la plupart des étudiants de maîtrise qui ne remplissent pas ces conditions.

Mots clés : conditions d'élaboration, mémoire, encadrement, apprenti-chercheur

ABSTRACT

The preparation of a research paper is a scientific learning activity in which the student becomes an apprentice researcher. This student, who is often used to lectures where the teacher is at the center of the teaching-learning process, finds himself at the heart of the elaboration of a dissertation where he becomes the craftsman of his research. This change in the learning paradigm has consequences for the student's ability to produce a research paper within the time limit set by the institution. From being a passive receiver of knowledge in the bachelor's degree, the student becomes an active producer of a dissertation of which he or she is the author in the Master of Arts, DEA, and master's degrees. From being a consumer of knowledge, the student becomes a producer of knowledge based on the preparation of a research dissertation. This leads to a relational change. The student, who is used to a group relationship since the bachelor's degree, is confronted with a new dual relationship with his or her thesis supervisor in the Master of Arts, DEA, and master's degrees.

The general scientific objective of the thesis is to make a comparative analysis of the conditions of elaboration of the Master of Arts, DEA, and Master's theses in the Universities of Lomé and Kara.

The framework of the study of the thesis is the University of Lomé, notably the Faculty of Arts and Humanities (FLESH) and the National Institute of Education Sciences (INSE), and the University of Kara at the Faculty of Arts and Humanities (FLESH). Data collection was possible through the use of tools such as the questionnaire and the interview guide. The target population was 184 lecturers and students in Master of Arts, DEA, and master's programs, i.e. a total of 3907 students. We used the cluster sampling technique to reconstitute the sample, which is composed of 491 students and 36 teacher-researchers.

The main results reveal firstly that most of the students who are financially, morally, materially, and intellectually assisted by their parents, make better progress in the elaboration of their Master of Arts, DEA, and Master's thesis than those who are not assisted. Secondly, the institutional conditions for the elaboration of research theses are more rigorous and advantageous in DEA and Master and very lax and disadvantageous in Master of Arts; this favors the progress of most DEA and Master's students and disadvantages the progress of most Master of Arts students in the elaboration of research theses. Finally, DEA and Master's students are more motivated, have high self-esteem, and invest a lot in research work; this explains their good progress in the elaboration of dissertations compared to most Master of Arts students who do not meet these conditions.

Keywords : development conditions, dissertation, supervision, apprentice researcher

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ACES	Association Canadienne pour les Etudes Supérieures
ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
ADESAQ	Association des Doyens des Etudes Supérieures au Québec
AERES	Agence d'Evaluation de la Recherche de l'Enseignement Supérieur
ATER	Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche
AUA	Association des Universités Africaines
AUCC	Association des Universités et Collèges du Canada
BAC II	Baccalauréat deuxième partie
BAD	Banque Africaine de Développement
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CEREQ	Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
CM	Certificat de Maîtrise
CNCS	Conseil National des Cycles Supérieurs
CNDH	Commission Nationale des Droits de l'Homme
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale des pays ayant le français en partage
CRAC	Centre Régional d'Action Culturelle
CRIQ	Centre des Ressources de l'Innovation et de la Qualité Pédagogiques
CTS	Comités Techniques Spécialisés
DAAS	Direction des Affaires Académiques et de la Scolarité
DEA	Diplôme d'Etudes Approfondies
DESS	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DEUG	Diplôme d'Etudes Universitaires Générales
DIRECOOP	Direction de l'Information, des Relations Extérieures et de la Coopération
DRPI	Direction des Ressources Pédagogiques et de l'Innovation

ENA	Ecole Nationale d'Administration
ENS	Ecole Normale Supérieure
ENSI	Ecole Nationale Supérieure d'Ingénieurs
ESA	Ecole Supérieure d'Agronomie
FASEG	Faculté des Sciences Economiques et de Gestion
FDD	Faculté de Droit
FDS	Faculté des Sciences
FES	Formation des Enseignants du Secondaire
FESP	Faculté des Etudes supérieures et Postdoctorales
FLESH	Faculté des Lettres et Sciences Humaines
FLLA	Faculté des Lettres, Langues et des Arts
FSHS	Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société
FPA	Filière de Psychologie Appliquée
FUNDP	Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix
HG	Hypothèse Générale
HS	Hypothèse Spécifique
INSE	Institut National des Sciences de l'Education
IRES-RDEC	Institut Régional d'Enseignement Supérieur et de Recherche en Développement Culturel
LMD	Licence-Master-Doctorat
LPU	Laboratoire de Pédagogie Universitaire
MA	Maître-Assistant
MC	Maître de Conférences
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MEPSA	Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation
MESRS	Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
METFP	Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques

PHISSA	Philosophie et Sciences Sociales Appliquées
PNUD	Programme des Nations-Unies pour le Développement
PR	Président de la République
PSE	Plan Sectoriel de l'Education
PT	Professeur Titulaire
PUF	Presses Universitaires de France
REFAD	Réseau d'Enseignement Francophone à Distance
RESEAU	Revue au Service de l'Enseignement et de l'Apprentissage à l'Université
RIPES	Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur
SEF	Sciences de l'Education et de la Formation
SIG	Système d'Information Géographique
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TD	Travaux Dirigés
TP	Travaux Pratiques
UB	Université du Bénin
UCL	Université Catholique de Liège
UK	Université de Kara
UL	Université de Lomé
ULB	Université Libre de Bruxelles
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (Organisation des Nations-Unies pour l'Education, la Science et la Culture)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance)
UQ	Université du Québec
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
VD	Variable Dépendante
VI	Variable Indépendante

INTRODUCTION GENERALE

Il est indéniable que l'éducation est un puissant facteur de développement intégral de toute société. Ainsi, elle est considérée comme un droit fondamental de chaque individu, la source de son épanouissement moral et intellectuel, l'instrument de son élévation sociale. De nos jours, il est démontré que l'éducation joue un rôle majeur dans le développement d'une nation et dans l'institution d'un Etat de droit. Elle est le socle de l'autonomisation de l'individu et de l'élimination de la pauvreté. En cela, elle constitue l'enjeu essentiel pour le progrès social et économique de chaque pays. Convaincus de cet important rôle que l'éducation joue dans la mise en œuvre des programmes de développement économique, social, politique et culturel, les dirigeants africains et les experts des Nations Unies la priorisent dans toutes les Conférences internationales et continentales. Elle va du préscolaire jusqu'au supérieur qui est concerné par cette étude.

En effet, l'Université a un rôle important à jouer dans la promotion du développement, un rôle qui s'inscrit tout à fait dans le prolongement de sa mission de promouvoir l'éducation par l'enseignement et la recherche. De ce fait, l'enseignement supérieur est partout confronté à des défis et à des difficultés considérables concernant son financement, l'égalité dans les conditions d'accès et de réussite, les taux d'échecs, la promotion du perfectionnement du personnel, la formation fondée sur les compétences, l'amélioration et la préservation de la qualité de l'enseignement, la recherche et les services, la pertinence des programmes, l'employabilité des diplômés, l'établissement d'accords de coopération efficaces.

C'est pour tenter de résoudre ces problèmes et mettre au point un processus de réforme en profondeur de l'enseignement supérieur partout dans le monde que l'UNESCO a convoqué une conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXI^e siècle à Paris en octobre 1998. A travers cette conférence, l'UNESCO souhaite faire progresser les connaissances par la recherche qui est une fonction essentielle de tous les systèmes d'enseignement supérieur et qui par-là, souhaite promouvoir les études universitaires. L'innovation et l'interdisciplinarité doivent être encouragées et renforcées dans les programmes, avec des orientations à long terme vers des objectifs et des besoins sociaux et culturels. Un équilibre judicieux doit être trouvé entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée,

d'après les recommandations de l'UNESCO. Par ailleurs, selon cette institution mondiale, la recherche doit être encouragée dans toutes les disciplines, y compris les sciences sociales et humaines, l'éducation (y compris sur l'enseignement supérieur), les sciences de l'ingénieur, les sciences exactes et naturelles, les mathématiques, l'informatique et les arts, dans le cadre de politiques nationales, régionales et internationales de recherche-développement. On s'attachera spécialement à améliorer les capacités de recherche dans les établissements d'enseignement supérieur à vocation de recherche, vu qu'il y a enrichissement mutuel lorsque l'enseignement supérieur et la recherche sont conduits à un haut niveau au sein d'un même établissement (www.unesco.org).

C'est dans cette perspective que les Etats s'efforcent d'opérer des réformes en vue de rendre les universités plus rentables et plus compétitives. Le Togo s'inscrivant également dans cette optique, a adopté un certain nombre de mesures comme l'élaboration du Plan Sectoriel de l'Education (2010-2020)¹, la tenue du Conseil Présidentiel sur l'avenir de l'enseignement supérieur et de la recherche au Togo en 2013, etc.

De tous les problèmes susmentionnés, le plus récurrent reste les taux d'échecs des étudiants qui ne cessent d'augmenter dans les universités publiques du Togo. En ce qui concerne les échecs de fin de cycle, ils sont plus élevés en maîtrise, moins élevés en DEA et en master. L'obtention de ces trois diplômes est conditionnée par la rédaction et la soutenance d'un mémoire de recherche. Cette activité de production des mémoires est source d'abandon pour bon nombre d'étudiants (Gérard et Gremmo, 2008).

Toutefois, si le rendement scolaire au primaire et au secondaire est peu satisfaisant, au niveau supérieur, il est d'autant plus bas, car beaucoup d'étudiants entrent en première année de licence mais très peu en sortent diplômés de maîtrise (Tchagnaou, 2009), et plus de la moitié est diplômé de DEA et de master². Ce constat reste tout aussi préoccupant et inquiétant, quand on constate qu'en dépit de tout cela, ce problème est souvent négligé par les chercheurs en général et par les spécialistes de l'éducation en particulier.

¹ - Ce plan Sectoriel de l'Education est actualisé de nos jours et va de 2014-2025.

² - La maîtrise équivaut dans l'ancien système au BAC plus quatre années d'études universitaires. Tandis que le master équivaut dans le système LMD au BAC plus cinq années d'études universitaires. Qu'on soit dans l'un ou l'autre système, on se situe dans une situation de rupture par rapport à la licence.

En addition, la conception de la réussite et la façon de la mesurer évoluent au fur et à mesure qu'on passe d'un degré à un autre et d'un cycle à un autre. En année de licence, la réussite est conditionnée uniquement par les tests écrits alors qu'au niveau de la maîtrise, de DEA et de master, bref dans les facultés où la réussite est conditionnée par l'élaboration d'un mémoire de recherche, en plus des tests écrits, la réussite est conditionnée par la rédaction et la soutenance d'un mémoire de recherche par l'étudiant.

La présente étude se situe dans une période de transition¹ entre le système classique (Licence-Maîtrise-DEA-Doctorat) et le système LMD (Licence-Master-Doctorat). C'est pour cette raison que cette étude prend en compte aussi bien les diplômes classiques (maîtrise et DEA) que le deuxième diplôme ou grade du nouveau système LMD (master).

D'une façon générale, les recherches portant sur la réussite ou l'échec des étudiants dans l'enseignement supérieur, se basent majoritairement sur la licence. Or, l'enseignement supérieur comprend au-delà de la licence, la maîtrise et le DEA dans l'ancien système et le master dans le nouveau système ainsi que le doctorat dans les deux systèmes. La maîtrise conditionne l'accès au DEA et le DEA conditionne l'accès au doctorat dans l'ancien système. De même, le master conditionne l'accès au doctorat. Ainsi, pour obtenir son diplôme de maîtrise, de DEA ou de master, l'étudiant doit élaborer un mémoire de recherche. Elaborer un mémoire de recherche suppose que l'étudiant puisse remplir un certain nombre de conditions qui diffèrent des conditions requises en licence (Duru-Bellat, 1997). Ce qui n'est pas chose aisée, car bon nombre d'étudiants en maîtrise, en DEA et en master éprouvent d'énormes difficultés à élaborer leur mémoire de recherche à temps mais à des degrés divers. Toutefois, ces conditions diffèrent en maîtrise, en DEA et en master.

En effet, la formation à la recherche est propre au monde universitaire et surtout celle qui conduit à l'obtention de la maîtrise, du DEA, du master et du doctorat. Ces parcours de formation sont longs, exigeants et comptent au nombre des réalisations majeures pour les étudiants qui les accomplissent et au nombre des tâches académiques pour les enseignants-chercheurs qui les dirigent. Outre la durée et l'exigence, ces parcours universitaires sont également caractérisés par le fait que, le plus souvent, l'essentiel de leur cheminement s'appuie sur une direction de recherche, qui est souvent assurée par un enseignant-

¹ - Les deux Universités publiques du Togo (Université de Lomé et Université de Kara) sont dans le nouveau système LMD. Cependant, à la FLESH de l'UL les soutenances de maîtrise et de DEA continuent. Dans ladite faculté, le master n'est pas encore opérationnel en 2011-2012. Par contre, à l'INSE, les soutenances de maîtrise continuent et le master est déjà opérationnel dans la même année académique 2011-2012.

chercheur ayant le grade requis selon le parcours. L'élaboration des mémoires de recherche, en dépit de son caractère foncièrement productif, suscite une réflexion à propos de la durée des études.

C'est dans ce contexte que cette étude veut apporter sa pierre à l'édifice en démontrant l'élaboration contrastée des mémoires de maîtrise, de DEA et de master dans les universités publiques du Togo. L'étude explore le pourtour de la direction de recherche, et aborde le cœur de ce que Jutras (2010) nomme « la boîte noire » de cet espace privé que partagent l'étudiant et le directeur de mémoire.

En ce XXI^e siècle, les universités publiques du Togo sont confrontées à de nombreux défis dont celui qui concerne la gamme de moyens dont les institutions universitaires peuvent se doter pour continuer à former dans les meilleures conditions possibles, le capital humain du plus haut niveau, en mesure de contribuer pleinement au développement de la société et au bien-être collectif.

L'élaboration des mémoires de recherche implique une responsabilité pédagogique complexe pour les directeurs de recherche dans leur rôle d'encadrement et une situation d'individualisation de la formation pour les étudiants dans leur rôle de production de mémoire (Gérard, 2010b). L'encadrement semble poser problème dans les universités togolaises en général et spécifiquement en lettres et sciences humaines dans la mesure où la durée des études est considérée comme trop longue et que le taux d'abandon surtout en maîtrise est jugé trop élevé. L'encadrement ne se limite pas à l'action du directeur vis-à-vis du développement des compétences à la recherche de son étudiant. Il doit aussi prendre en compte les multiples responsabilités dévolues à l'institution et aux équipes de recherche dans la mise en place des conditions qui soutiennent la réussite des études de l'étudiant. C'est dans le but de mettre en évidence des pratiques à prendre en compte et des difficultés à surmonter afin d'optimiser la production des mémoires de recherche que nous avons entrepris cette recherche dans les domaines des lettres et sciences humaines des universités publiques du Togo.

Ceci étant, nous menons cette recherche pour faire une analyse comparative des conditions sociales, institutionnelles et individuelles d'élaboration des mémoires de recherche en lettres et sciences humaines, particulièrement, en maîtrise, en DEA et en master à l'Université de Lomé et à l'Université de Kara au Togo.

Cette étude s'articule autour de deux parties essentielles suivantes :

- D'une part, la première partie intitulée la problématique et la méthodologie de la recherche comprend trois chapitres à savoir : l'identification du problème et les objectifs de la recherche, la revue de littérature et le cadre théorique et la méthodologie de la recherche.
- D'autre part, la deuxième partie présentera les résultats de la recherche. Elle s'articulera autour de deux chapitres en l'occurrence la présentation et l'analyse des données, l'interprétation et la discussion des résultats de l'analyse.

Première partie :

**LA PROBLEMATIQUE ET LA METHODOLOGIE
DE LA RECHERCHE**

La recherche scientifique digne de ce nom n'a de sens que si elle se fonde sur une problématique bien élaborée. Un travail scientifique commence par l'identification d'une situation qui pose problème. Sans le problème préalablement défini, aucune recherche ne pourrait avoir un fondement scientifique viable. Ainsi, il est impérieux d'exposer le problème qui est à l'origine de cette recherche. Toute étude a un point de départ, autrement dit, une situation considérée comme problématique (Fortin, 1996). Le premier temps de l'élaboration d'une problématique ou de la problématisation, consiste à faire le point des différentes problématiques possibles, à élucider leurs présupposés, à les comparer et à réfléchir à leurs implications méthodologiques selon R. Quivy et L. Campenhoudt (1994). Nous allons nous intéresser à ce travail de problématisation.

Cette partie consacrée à la problématique et la méthodologie de la recherche est subdivisée en trois chapitres : l'identification du problème et les objectifs de la recherche, la revue de littérature et le cadre théorique et la méthodologie de la recherche.

Chapitre premier

L'IDENTIFICATION DU PROBLEME ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le problème est le fondement de toute étude qui se veut scientifique. Ainsi, son identification suppose une exploration minutieuse du chercheur sur le site de l'étude.

Dans ce chapitre, il est question d'identifier et d'énoncer le problème de la présente recherche, de justifier le choix du sujet d'étude et de définir ses objectifs.

1. L'identification et l'énoncé du problème

1.1. L'identification du problème

Les études universitaires deviennent de plus en plus exigeantes au fur et à mesure que l'on passe d'un cycle à un autre. Les taux de réussite sont plus faibles en maîtrise et supérieurs à 50% en DEA et en master. Ceci d'autant plus que peu sont les étudiants en maîtrise qui soutiennent leur mémoire de recherche à temps en lettres et sciences humaines chaque année. Par contre, les taux de soutenance en DEA et en master sont largement supérieurs à ceux qu'on observe en maîtrise.

Nous allons analyser les résultats de maîtrise et de DEA de la FLESH de l'Université de Lomé, ceux de maîtrise et de master de l'INSE sur la période de 2000 à 2008¹ ainsi que les résultats de maîtrise de la FLESH de l'Université de Kara de 2008 à 2010.

Les données du tableau 1 illustrent les résultats des étudiants de 4^e année de la FLESH de l'Université de Lomé de 2000 à 2008.

¹ - Nous n'avons pas pu avoir les données récentes à la DAAS et au décanat de la FLESH, car selon les responsables, avec l'avènement du LMD, c'est plus complexe de confectionner les annuaires.

Tableau n°1 : Résultats des étudiants de 4^e année de la FLESH de l'Université de Lomé de 2000 à 2008

Années / Département	1999-2000			2000-2001			2001-2002			2002-2003			2003-2004			2004-2005			2005-2006			2006-2007			2007-2008			Total		
	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad
Lettres Modernes	97	20	20,61	120	26	21,66	9	8	88,88	69	10	14,49	34	30	88,28	40	13	32,5	73	15	20,54	102	18	17,64	142	27	19,01	686	167	24,34
Sociologie	389	27	6,94	449	43	9,57	69	52	75,36	242	57	23,55	205	84	40,97	242	87	35,95	410	91	22,19	389	151	38,81	534	111	20,78	2929	703	24
Histoire	84	2	2,38	94	7	7,44	17	14	82,35	49	16	32,65	63	13	20,63	62	11	17,74	141	29	20,56	156	38	24,35	260	28	10,76	926	158	17,06
Géographie	179	18	10,05	243	28	11,52	20	16	80	143	8	5,59	137	37	27	105	26	24,76	220	28	12,72	278	40	14,38	397	48	12,09	1722	249	14,45
Anthropologie	0	0	0	9	0	0	0	0	0	41	5	12,19	39	2	5,12	43	3	6,97	82	7	8,53	90	9	10	129	44	34,10	433	70	16,16
Espagnol	16	0	0	22	0	0	0	0	0	11	0	0	6	1	16,66	9	7	77,77	15	0	0	9	0	0	8	3	37,50	96	11	11,45
Philosophie	48	4	8,33	42	3	7,14	11	4	36,36	26	4	15,38	18	5	27,77	26	1	3,84	52	4	7,69	69	10	1,44	95	10	10,52	387	45	11,62
Allemand	76	4	5,26	75	4	5,33	8	1	12,5	42	4	9,52	53	8	15,09	75	52	69,33	134	3	2,23	140	11	7,85	242	19	7,85	845	106	12,54
Linguistique	18	1	5,55	33	3	9,09	4	2	50	28	20	71,42	22	14	63,64	30	6	20	72	46	63,89	115	70	60,87	179	23	12,84	501	185	36,92
Anglais	353	12	3,39	265	12	4,52	34	10	29,41	91	12	13,18	56	14	25	93	48	51,61	264	6	2,27	307	50	16,29	402	31	7,71	1865	195	10,45
Total	1260	88	7,04	1352	126	9,31	172	107	62,20	742	136	18,32	633	208	32,85	725	254	35,03	1463	229	15,65	1655	397	23,98	2388	344	14,40	10 390	1889	18,18

Ins : Nombre d'étudiants inscrits en année de maîtrise

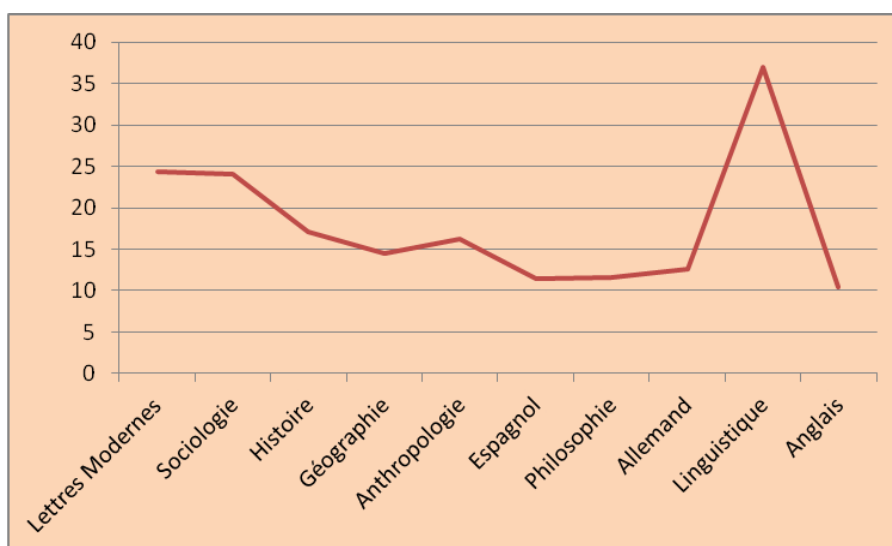
Ad : Nombre d'étudiants ayant obtenu leur diplôme de maîtrise

Source : Données des Annuaire de la DAAS de l'UL, 2000-2008

Le taux de réussite en maîtrise à la FLESH de 2000 à 2008 s'élève à 18,18%. Hormis le département de linguistique qui enregistre un taux de réussite de 36,92%, les autres départements ont des taux de réussite inférieurs à 30%. Ce qui prouve que très peu d'étudiants parviennent à obtenir leur diplôme de maîtrise dans ladite faculté.

La figure 1 présente les taux globaux de réussite des étudiants de 4^e année des dix départements de la FLESH de l'Université de Lomé de 2000 à 2008.

Figure n°1 : Taux globaux de réussite des étudiants de 4^e année des dix départements de la FLESH de l'Université de Lomé de 2000 à 2008



Source : Données des Annuaire de la DAAS de l'UL, 2000-2008

A travers la figure 1, nous constatons qu'aucun département de la FLESH n'atteint un taux de réussite de 40% en maîtrise de 2000 à 2008. Le seul département qui enregistre le taux le plus élevé est celui de la Linguistique avec un taux global sur les neuf ans qui est de 36,92%.

Le tableau 2 présente les résultats des étudiants de DEA de la FLESH de l'Université de Lomé de 2000 à 2008.

Tableau n°2 : Résultats des étudiants de DEA de la FLESH de l'Université de Lomé de 2000 à 2008

Année Département	1999-2000			2000-2001			2001-2002			2002-2003			2003-2004			2004-2005			2005-2006			2006-2007			2007-2008			Total		
	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad
Lettres Modernes	6	2	33,33	5	0	0	6	1	16,67	5	1	20	6	1	16,67	5	4	80	6	4	66,67	9	6	66,67	14	12	85,71	62	31	50
Sociologie	4	1	25	4	0	0	7	0	0	7	1	14,29	5	0	0	5	4	80	8	7	87,50	19	16	84,21	38	36	94,74	97	65	67,01
Histoire	0	0	0	2	0	0	4	0	0	2	0	0	0	0	0	5	4	80	4	3	75	5	4	80	3	3	100	25	15	60
Géographie	4	0	0	5	0	0	7	0	0	0	0	0	3	0	0	10	7	70	13	9	69,23	15	11	73,33	15	5	33,33	72	32	44,44
Anthropologie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	100	3	2	66,67	4	4	100	8	7	87,5
Espagnol	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	100	2	1	50	0	0	0	0	0	0	3	2	66,66
Philosophie	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	1	33,33	1	1	100	3	1	33,33	3	3	100	9	9	100	21	15	71,42
Allemand	2	0	0	5	0	0	2	0	0	1	0	0	2	0	0	2	2	100	6	3	50	2	2	100	5	5	100	27	12	44,44
Linguistique	2	0	0	3	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	50	2	2	100	6	5	83,33	2	2	100	20	10	50
Anglais	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	4	2	50	2	1	50	3	3	100	12	12	100	29	18	62,06
Total	21	3	14,28	26	0	0	30	1	3,33	19	2	10,52	19	2	10,52	35	26	74,28	47	32	68,08	65	52	80	102	88	86,27	364	206	56,59

Ins : Nombre d'étudiants inscrits en année de DEA

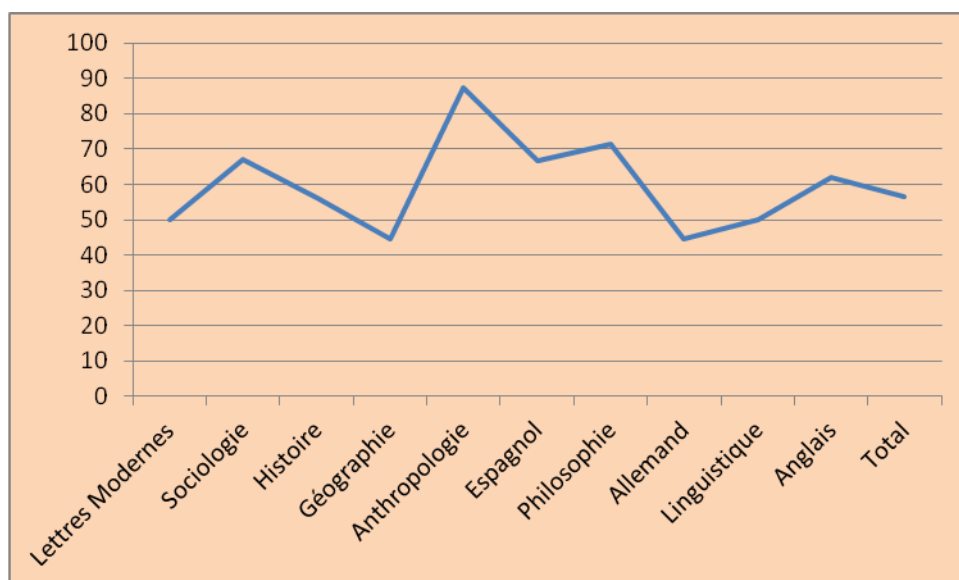
Ad : Nombre d'étudiants ayant obtenu leur diplôme de DEA

Source : Données des Annuaire de la DAAS de l'UL, 2000-2008

Le taux global d'obtention du diplôme de DEA à la FLESH de 2000 à 2008 est de 56,59%. Sur les dix départements que compte la FLESH de l'Université de Lomé, six ont des taux de réussite en maîtrise supérieurs à la moyenne de 2000 à 2008. Seuls les départements des Lettres Modernes, de Géographie, d'Allemand et de la Linguistique ont enregistré des taux de réussite en maîtrise inférieurs à la moyenne durant les neuf ans. Ce qui prouve aussi que certains étudiants inscrits en DEA n'arrivent pas à obtenir leur diplôme.

La figure 2 expose les résultats globaux des étudiants de DEA de la FLESH de l'Université de Lomé de 2000 à 2008.

Figure n°2 : Résultats globaux des étudiants de DEA des dix départements de la FLESH de l'Université de Lomé de 2000 à 2008.



Source : Données des Annuaire de la DAAS de l'UL, 2000-2008

L'analyse de la figure 2 montre que seul le département d'Anthropologie a un taux de réussite élevé en DEA avec 87,5% sur les neuf ans. Par contre, les départements d'Allemand et de Géographie enregistrent chacun 44,44% de taux de réussite en DEA de 2000 à 2008.

L'analyse des données précédentes montre combien de fois la fréquence d'obtention de la maîtrise est très faible à la FLESH de l'UL, soit un taux global de réussite de 18,18% dans les dix départements de 2000 à 2008. Toutefois, les taux de réussite en DEA sont largement supérieurs à ceux de la maîtrise soit un taux de réussite global de 56,59% dans les dix départements de 2000 à 2008. Ceci d'autant plus que l'élaboration des mémoires de

recherche qui conditionne l'obtention de la maîtrise dans ladite faculté constitue un sérieux handicap pour les étudiants de 4^e année. Alors qu'en 5^e année, on suppose que d'une part, l'étudiant a déjà acquis une expérience en élaborant son mémoire de maîtrise et d'autre part, la sélection en DEA se base sur le mérite en ce sens que tout étudiant admis en DEA a déjà des atouts qui le prédisposent à la réussite en fin d'année s'il se remet sérieusement au travail.

La plupart des étudiants valident les examens écrits en 4^e et en 5^e années qui constituent la première étape de l'évaluation de la maîtrise et du DEA, mais peu d'entre eux parviennent à préparer et à soutenir leur mémoire de recherche en un an, surtout en maîtrise.

D'une manière générale, le problème se pose en ce qu'il faut élaborer son mémoire, en un an, alors que bon nombre d'étudiants le font en plus d'une année. Ce problème des mémoires varie en fonction des départements et des années académiques. Dans certains départements, les taux de soutenance sont légèrement élevés par rapport à d'autres. Il en est de même pour les années académiques.

Le tableau 3 présente les résultats des étudiants de 4^e année de l'INSE de l'Université de Lomé de 2000 à 2008.

Tableau n°3 : Résultats des étudiants de 4^e année de l'INSE de l'Université de Lomé de 2000 à 2008

Années Filière	1999-2000			2000-2001			2001-2002			2002-2003			2003-2004			2004-2005			2005-2006			2006-2007			2007-2008			Total		
	Ins	Ad	%Ad	Ins	A	%Ad	In s	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad	Ins	Ad	%Ad
Psychologie Appliquée	48	7	14,58	54	19	35,18	38	27	71,05	62	31	50	42	13	30,95	39	13	33,33	68	22	32,35	68	7	10,29	76	36	47,36	495	175	35,35
Sciences de l'Education	83	24	28,91	75	0	0	28	12	42,85	49	30	61,22	39	21	53,84	48	18	37,50	76	32	42,10	83	5	6,02	89	21	23,59	570	163	28,59
Total Général	131	31	23,66	129	19	14,72	66	39	59,09	111	61	54,95	81	34	41,97	87	31	35,63	144	54	37,50	151	12	7,94	165	57	34,54	1065	338	31,73

Ins : Nombre d'étudiants inscrits en année de maîtrise

Ad : Nombre d'étudiants ayant obtenu leur diplôme de maîtrise

Source : Données des Annuaire de la DAAS de l'UL, 2000-2008

D'après ce tableau 3, on constate que le taux de réussite en maîtrise est aussi faible à l'INSE. Il est de 35,35% en Psychologie Appliquée et de 28,59% en Sciences de l'Education avec un taux global de 31,73% de 2000 à 2008.

Le tableau 4 montre les résultats des étudiants de DEA de l'INSE de Lomé de 2008 et 2009.

Tableau n°4 : Résultats des étudiants de DEA de l'INSE de l'Université de Lomé de 2008 et 2009

Années Filières	2007-2008			2008-2009		
	Inscrits	Admis	% Admis	Inscrits	Admis	% Admis
Psychologie Appliquée	12	12	100	12	12	100
Sciences de l'Education	5	5	100	4	4	100
Total	17	17	100	16	16	100

Source : Archives de l'INSE, 2007-2009

L'analyse du tableau 4 nous révèle que de 2008 à 2009, l'INSE enregistre 100% de taux de réussite en DEA. Que ce soit en Psychologie Appliquée ou en Sciences de l'Education, l'encadrement de DEA à l'INSE connaît un total succès.

Comparativement à la FLESH, l'INSE enregistre des taux de réussite plus élevés en DEA qu'en maîtrise. Par ailleurs, cet institut connaît des taux de réussite de 100% en DEA alors qu'à la FLESH, les taux de réussite varient entre 40 et 90%. Seul le département d'Anthropologie enregistre entre 2000 et 2008 le taux de réussite le plus élevé de la FLESH qui est de 87,50%.

Le tableau 5 présente les résultats des étudiants de master de Sciences de l'Education à l'Université de Lomé de 2009 à 2012.

Tableau n°5 : Résultats des étudiants de master⁵ de Sciences de l'Education à l'Université de Lomé de 2010 à 2012

Années / Filières	2010-2012		
	Inscrits	Admis	% Admis
Sciences de l'Education	20	20	100
Total	20	20	100

Source : Données des Annuaire de la DAAS de l'UL, 2009-2011

Tous les étudiants en master en Sciences de l'Education ont obtenu leur diplôme de master soit un pourcentage de 100%.

Le tableau 6 présente les résultats des étudiants de 4^e année de la FLESH de l'Université de Kara de 2008 à 2010.

Tableau n°6 : Résultats⁶ des étudiants de 4^e année de la FLESH de l'Université de Kara de 2008 à 2010.

Etudiants / Années	Inscrits	Admis	% Admis
2007-2008	440	355	80,68
2008-2009	403	267	66,25
2009-2010	1053	402	38,17
Total	1896	1024	54,00

Source : Données des Annuaire de la DAAS de l'UK, 2008-2010

Les données de ce tableau nous indiquent que globalement, sur 1896 étudiants inscrits à la FLESH de l'Université de Kara de 2008 à 2010, 1024 soit 54% ont obtenu leur maîtrise. Ce taux global varie en fonction des années. Hormis l'année académique 2009-2010 qui enregistre un taux de réussite de 38,17% inférieur à la moyenne générale (54%), les années

⁵ - en 2012, à l'INSE, le master était effectif seulement en Sciences de l'Education où il était à sa première promotion.

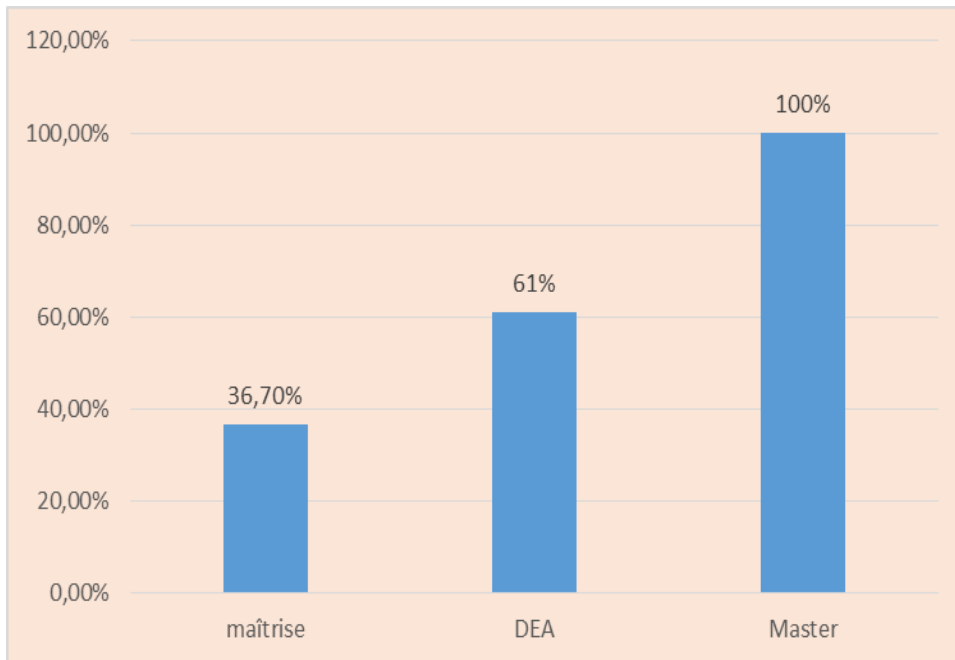
⁶ - Contrairement aux données de l'Université de Lomé, les résultats de la FLESH de l'Université de Kara ne comportent pas des détails car nous n'avons trouvé que les résultats globaux par année académique.

académiques 2007-2008 et 2008-2009 enregistrent des taux de réussite supérieurs à la moyenne soit respectivement 80,68% et 66,25%.

L'année 2007-2008 constitue la première promotion des étudiants de maîtrise à la FLESH de l'UK. La particularité de cette promotion est que l'obtention de la maîtrise était conditionnée par la soutenance des projets de mémoire. Ce qui fait que le taux de réussite était exceptionnellement élevé à cette année contrairement aux années suivantes qui ont connu des taux de réussite moins élevés, car l'obtention de la maîtrise était conditionnée par la soutenance des mémoires entièrement rédigés. De plus, la rédaction d'un projet de recherche est la première étape dans l'élaboration d'un mémoire. Le projet est moins volumineux et coûte très peu en ressources financières et matérielles que le mémoire qui nécessite assez de moyens et est l'aboutissement d'un long processus. Donc, il est plus facile de rédiger un projet de recherche qu'un mémoire proprement dit même si la réussite du premier conditionne la réussite du second.

La figure 3 présente les taux de soutenance par niveau d'études à la FLESH et à l'INSE de l'UL et à la FLESH de l'UK

Figure n°3 : Les taux⁷ de soutenance par niveau d'études à la FLESH et à l'INSE de l'UL et de l'UK



Source : Données des Annuaire de l'UL et de l'UK

L'analyse du graphique montre que le taux de soutenance en maîtrise est faible avec 36,7% à raison de 19,40% à l'UL et 54% à l'UK par rapport au DEA où il est de 61% et en master avec 100% de réussite.

Ces variations des taux de réussite d'un département à un autre, d'une faculté à une autre, d'une université à une autre ne peuvent être dues qu'à un certain nombre de facteurs. Pour identifier ces facteurs, nous avons mené une enquête exploratoire à la FLESH et à l'INSE de l'Université de Lomé qui nous a permis de retenir un certain nombre de problèmes liés à l'élaboration des mémoires de recherche.

⁷ - en maîtrise, le taux concerne les deux universités ; en DEA, il s'agit de la FLESH et de l'INSE de l'UL et en master, il s'agit seulement des Sciences de l'Éducation de l'UL.

1.1.1. Les conditions d'élaboration des mémoires de recherche

Pour mieux comprendre la situation, nous avons effectué une enquête exploratoire⁸ du 3 au 29 novembre 2010 à la FLESH et à l'INSE de l'UL où nous avons pu interroger 15 étudiants et 6 enseignants-encadreurs. Nous avons pu recueillir de cette enquête un certain nombre d'informations à savoir : la rupture entre licence et les niveaux supérieurs (maîtrise, DEA et master), la question du choix des sujets de mémoire, celle du choix des directeurs de mémoire, les projets de recherche, les relations entre les étudiants et leurs directeurs de mémoire, les conditions financières et matérielles, les conditions institutionnelles et pédagogiques, les problèmes d'ordre intellectuel, ainsi que les problèmes liés à l'exploitation des sources d'informations.

1.1.1.1. La différence entre le travail en licence et la production de mémoire de recherche

La licence équivaut aux trois premières années universitaires dans l'ancien système et les six premiers semestres dans le système LMD tandis que la maîtrise et le DEA correspondent respectivement à la quatrième et à la cinquième années dans l'ancien système et le master les 7^e, 8^e, 9^e et 10^e semestres, dans le système LMD. La spécificité de ces parcours est que la réussite en licence est exclusivement basée sur les examens écrits

⁸ - Les références des étudiants de cette enquête exploratoire se présentent comme suit : E_{LM} : étudiant en Lettres Modernes, E_{Ling} : étudiant en Linguistique, E_{All} : étudiant en Allemand, E_{Ang} : étudiant en Anglais, E_{Hist} : étudiant en Histoire, E_{Géog} : étudiant en Géographie, E_{Socio} : étudiant en Sociologie, E_{Esp} : étudiant en Espagnol, E_{Philo} : étudiant en Philosophie, E_{Anthr} : étudiant en Anthropologie, E_{SEF} : étudiant en Sciences de l'Education et de la Formation et E_{FPA} : étudiant en Psychologie Appliquée. Les références des enseignants : Ens_{LM} : enseignant en Lettres Modernes, Ens_{Ling} : enseignant en Linguistique, Ens_{All} : enseignant en Allemand, Ens_{Ang} : enseignant en Anglais, Ens_{Hist} : enseignant en Histoire, Ens_{Géog} : enseignant en Géographie, Ens_{Socio} : enseignant en Sociologie, Ens_{Esp} : enseignant en Espagnol, Ens_{Philo} : enseignant en Philosophie, Ens_{Anthr} : enseignant en Anthropologie, Ens_{SEF} : enseignant en Sciences de l'Education et de la Formation et Ens_{FPA} : enseignant en Psychologie Appliquée.

alors que la réussite en maîtrise, en DEA ou en master est conditionnée d'une part, par la réussite de l'étudiant à l'examen écrit et d'autre part, par la rédaction et la soutenance d'un mémoire de recherche. Ce n'est qu'après la réussite à l'écrit et à la soutenance que l'étudiant peut avoir son diplôme de maîtrise, de DEA ou de master. Ce qui n'est pas le cas en licence où l'étudiant obtient son diplôme une fois qu'il valide son examen écrit.

La formation en maîtrise, en DEA et en master présente des caractéristiques différentes de celles en licence au niveau du rapport au savoir et à l'enseignant. Après la première série d'évaluation qui est écrite, l'étudiant est confronté notamment à un nouveau type d'évaluation, à savoir la production d'un mémoire de recherche et une soutenance orale, qui diffère de l'examen écrit proposé en licence, principalement basé sur une restitution des connaissances à laquelle l'étudiant est accoutumé. Un étudiant de master à l'INSE témoigne : « les études en maîtrise et en master constituent une perte de temps à cause du mémoire qu'on nous demande de rédiger » (entretien avec un E_{SEF} du 4 novembre 2010).

Face à cette évolution dans la structure évaluative de la licence à la maîtrise/DEA/master, certains étudiants réussissent à s'adapter à ce nouveau mode d'évaluation, alors que d'autres éprouvent des difficultés à en comprendre la démarche. De plus, les examens écrits en licence peuvent privilégier les étudiants qui retiennent bien et qui écrivent vite tandis que les examens de maîtrise/DEA/master, notamment la rédaction d'un mémoire, peuvent faire appel à d'autres compétences. D'après un étudiant en maîtrise,

« on est habitué à mémoriser les cours et à composer en licence. Mais, en maîtrise, on n'arrive pas à comprendre ce nouveau système où on nous demande d'écrire des mémoires en un an encore » (entretien avec un E_{Socio} du 16 novembre 2010).

Ce qui signifie que, de la licence à la maîtrise, l'étudiant passe, d'une logique de restitution des connaissances à une formation à la recherche par la recherche. Ainsi, passer le niveau de la licence ne suffit pas à l'étudiant pour réussir la suite de son parcours universitaire, encore lui faut-il passer aussi le niveau de la maîtrise. Ce passage dans une nouvelle structure de formation basée sur la recherche, est source de nombreux abandons (Le Bouëdec et La Garanderie, 1993). Cette rupture se remarque au niveau des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Des comportements réceptifs des étudiants, on passe aux comportements créatifs comme en témoigne un étudiant en maîtrise « je ne sais souvent par où commencer mon travail de mémoire. J'éprouve des difficultés à écrire, car

je n'ai jamais aimé la littérature au secondaire » (entretien avec un E_{Esp} du 6 novembre 2010).

De plus, les méthodes d'invention se substituent aux méthodes de restitution. Ainsi, c'est l'étudiant lui-même qui construit son propre savoir par la recherche ; autrement dit, il se situe au centre de son apprentissage.

La plupart des étudiants interrogés déclarent qu'ils ne comprennent pas exactement le sens de l'évaluation en maîtrise, en DEA et en master. Ils soulignent que le taux de réussite en maîtrise est élevé dans certaines facultés notamment la Faculté de Droit (FDD), la Faculté des Sciences (FDS) et la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FASEG) où la maîtrise s'obtient sans l'élaboration d'un mémoire de fin d'études. En revanche, en lettres et sciences humaines, ils sont confrontés à deux types d'évaluation pour le même diplôme, une évaluation écrite et une soutenance d'un mémoire de recherche. Ils pensent que les étudiants en lettres et sciences humaines manquent suffisamment du temps pour pouvoir produire des mémoires et les soutenir à temps. Le temps qui leur est accordé pour leur recherche sur le terrain ne leur permet pas de préparer et de soutenir leurs mémoires à temps. Certains étudiants déclarent qu'on leur demande trop, car il n'est pas aisé de préparer à la fois l'examen écrit et le mémoire de recherche.

Donc, il se pose un problème d'autant plus que l'obtention de la maîtrise, du DEA et du master se fait en deux étapes : un examen écrit en vue de la validation de la première partie de l'évaluation et l'élaboration d'un mémoire de recherche pour valider la seconde partie de l'évaluation. Bon nombre d'étudiants arrivent à valider la première partie de l'évaluation en maîtrise, en DEA ou en master mais certains d'entre eux ne parviennent pas à élaborer leur mémoire de recherche, à temps. Toutefois, ces difficultés se remarquent beaucoup plus en maîtrise et beaucoup moins en DEA et en master. Ceci d'autant plus que les conditions d'encadrement et de travail ne sont pas les mêmes. Au niveau de la maîtrise, le ratio étudiants/enseignant est élevé, ce qui ne facilite pas le travail d'encadrement. De plus, l'étudiant est à sa première année d'expérience dans l'élaboration d'un mémoire de recherche. Ce qui n'est pas sans difficultés dans le travail de l'étudiant. Par contre, en DEA, tout comme en master, on choisit, d'abord, les meilleurs étudiants, le ratio étudiants/enseignant est faible et certains étudiants ont déjà fait une expérience dans la rédaction des mémoires de recherche surtout en DEA, dans le cadre de l'obtention de leur maîtrise.

1.1.1.2. La question du choix des sujets de recherche

Il existe certaines conditions liées à la démarche du choix du sujet de recherche. Ces conditions sont principalement associées à la démarche que l'étudiant doit suivre pour choisir son sujet de recherche. Or, le choix d'un sujet de recherche est une étape primordiale, dans le processus de recherche comme l'atteste Marie-Fabienne Fortin (2006) : « le choix du sujet d'étude est une des étapes les plus importantes du processus de recherche parce qu'il influe sur le déroulement des étapes ultérieures. » (Fortin, 2006 : 54).

Il ressort de cette enquête exploratoire qu'il n'existe aucun document pédagogique sous forme de guide qui oriente les étudiants dans le choix des sujets de recherche. D'après un étudiant,

« pour choisir mon thème de recherche, j'ai lu beaucoup de mémoires mais je n'ai rien trouvé. C'est comme si tous les problèmes ont déjà été traités. Il a fallu l'aide d'un camarade étudiant pour que je trouve mon thème que je traite actuellement » (entretien avec un E_{LM} du 5 novembre 2010).

Un autre étudiant renchérit :

« il n'est pas facile de choisir un thème de mémoire dans notre département. On ne trouve même pas les enseignants pour nous aider. Certains enseignants nous disent qu'ils n'ont pas du temps ou soit, ils nous demandent d'aller continuer le travail et de revenir après » (entretien avec un E_{Anthr} du 15 novembre 2010).

Il va sans dire que les activités de recherche ne sont pas bien réglementées, faute de documents pédagogiques sur l'élaboration des mémoires de recherche. Les étudiants pensent qu'ils sont souvent abandonnés par leurs enseignants qui, à leur tour, estiment que les étudiants sont des partisans du moindre effort. D'après un enseignant de la FLESH,

« les étudiants d'aujourd'hui ne fournissent aucun effort dans les recherches. Ils comptent trop sur leurs directeurs de mémoire qui ne sont pas à vrai dire les auteurs de leurs travaux de recherche » (entretien avec un Ens_{Géo} du 20 novembre 2010).

Il faut noter que le choix d'un sujet de recherche ne se fait pas à l'improviste. Il obéit à des normes sans lesquelles ce choix ne pourra qu'être erroné.

D'abord, la démarche du choix du sujet de recherche nécessite évidemment beaucoup de lecture pour évaluer ce qui est déjà fait dans le domaine et pour aider à préciser certaines conditions particulières dans lesquelles le sujet pourra être étudié. Beaucoup d'étudiants font mal la lecture et attendent d'être « frappés » tout à coup par une « idée de génie ».

Souvent, ils trouvent que ce qui se fait est du « déjà vu » et ne sont attirés par aucune des possibilités qui peuvent être proposées. D'autres au contraire, trouvent plutôt que tout est intéressant et n'arrivent pas à se contenter de l'essentiel alors que le temps passe. Dans les deux cas, ce qu'on remarque souvent est que les étudiants prennent énormément de temps à orienter leur sujet et se retrouvent à la dernière minute à devoir décider seuls des caractéristiques de leur sujet de mémoire. Les étudiants ne trouvent pas pertinent de voir avec le directeur, les orientations possibles et de là, effectuer les lectures pour identifier ce qui peut être le plus pertinent. Ils jugent opportun de choisir unilatéralement leur sujet de mémoire et après le montrer à l'approbation du directeur, comme le témoigne un étudiant de la FLESH : « j'ai choisi mon sujet seul et après je l'ai présenté à plusieurs enseignants avant de trouver un qui a accepté me diriger tout en le reformulant » (entretien avec un E_{Ling} du 9 novembre 2010). Cette attitude cavalière de la part de l'étudiant de choisir seul le sujet lui fait perdre du temps inutilement. Ceci s'explique par la faiblesse de l'institution qui ne dispose pas d'un document de référence pouvant orienter les étudiants, dans toutes leurs démarches.

Ce qui ne donne pas souvent des résultats escomptés. Un directeur de mémoire est avant tout un chercheur qui évolue dans une spécialité donnée. Une fois qu'il n'y a pas adéquation entre le sujet de l'étudiant et la spécialité du directeur, l'étudiant en question risque de voir son sujet de recherche rejeté par ce dernier ou soit, être réorienté vers un autre enseignant dont le sujet de recherche cadre avec la spécialité pour assurer l'encadrement. Ce qui n'est pas chose aisée. Cet avis est partagé par Fondanèche (2009) qui écrit que :

« si l'enseignant estime qu'il n'est pas à même de vous aider du mieux possible, il se peut qu'il vous conseille d'aller voir l'un de ses collègues dont la spécialité est encore proche de vos souhaits » (Fondanèche, 2009 : 21).

Il arrive à des moments que les étudiants tergiversent, dans le choix des sujets de recherche. C'est le cas de cet étudiant de la FLESH qui déclare : « si ça ne tient qu'à moi, je n'arrive pas à me décider sur mon sujet de recherche, car je n'aime pas risquer en travaillant sur un sujet qui peut être rejeté un jour par un enseignant » (entretien avec un E_{Ang} du 8 novembre 2010). Ces doutes ne sont pas fondés dans la mesure où le premier pas, dans le choix du sujet, doit provenir de l'étudiant.

De même, le choix du sujet peut prendre plus de temps que prévu, lorsque l'étudiant dans ses investigations, est animé d'une crainte de choisir un sujet et de trouver mieux ou plus intéressant encore plus tard. Cette difficulté est souvent le signe que l'étudiant manque d'initiative pour faire la synthèse des observations, des lectures et des réflexions personnelles. Ce qui l'empêche de pouvoir structurer sa pensée et son thème à partir des éléments qui sont connus. Alors, l'étudiant a l'impression qu'il n'a pas assez d'informations pour se faire une idée. Ce qui est aussi à l'origine de cette difficulté est que l'étudiant n'est pas en mesure de produire régulièrement par écrit un compte rendu des lectures ou des éléments des lectures qui constituent des aspects qui pourraient être exploités dans le choix du sujet de mémoire. A ce propos, un étudiant de l'INSE témoigne « lorsque je vais à la bibliothèque, je lis beaucoup mais je n'arrive pas à prendre des notes car je ne sais quoi noter » (entretien avec un E_{FPA} du 25 novembre 2010). Un autre étudiant de dire « quand je lis, je n'arrive pas à prendre des notes. Je trouve la prise des notes comme une perte de temps » (entretien avec un E_{SEF} du 19 novembre 2010). Ces témoignages reflètent l'idée que les étudiants se font de la réalisation des mémoires de recherche. En plus, nombreux sont les étudiants qui ne connaissent pas l'utilité de la lecture. Une bonne lecture doit impérativement être accompagnée de la prise des notes.

Enfin, certains étudiants vont entreprendre leur démarche de choix du sujet en tentant de tout élaborer par eux-mêmes sans jamais se référer à leur directeur, en cours de route. C'est le cas de cet étudiant de la FLESH qui déclare : « moi, j'ai ma manière de travailler. Avant de présenter le thème à un enseignant, je rédige tout le mémoire. Je le fais pour éviter les discussions inutiles » (entretien avec un E_{Philo} du 8 novembre 2010). Donc, il est risqué qu'un étudiant puisse travailler tout le document avant de le soumettre à l'appréciation d'un enseignant.

Dans la démarche de choix du sujet de recherche, il est important que l'étudiant discute avec son directeur de mémoire des différentes possibilités de sujets qui se développent au fur et à mesure de ses investigations. Lorsque l'étudiant fonctionne de manière « trop » autonome, dans le choix du sujet en ne consultant pas son directeur, il lui sera difficile de faire approuver le sujet par son encadreur. Dès lors, ce dernier peut recommander à l'étudiant de reprendre alors sa démarche. Ce qui peut lui être fatal surtout lorsqu'il lui reste trop peu de temps pour tout retravailler. Selon Fondanèche (2009),

« avoir une idée de sujet est effectivement souhaitable, mais il est également préférable d'apporter une touche d'originalité à quelque chose qui est peut être rebattu. C'est pour cela qu'il convient, à partir d'une idée, d'en parler avec l'enseignant qui sera le plus à même de vous guider. Celui-ci vous orientera sur une façon d'appréhender votre sujet de façon à transformer ce qui pourrait être banal en quelque chose d'un peu plus original » (Fondanèche, 2009 : 21).

Le choix du sujet est une étape cruciale dans l'élaboration des mémoires de recherche. Il est impératif que l'étudiant rencontre régulièrement son directeur de mémoire pour s'assurer, tout au long du processus, d'être sur la bonne voie. Ce qui n'est pas du tout respecté par bon nombre d'entre eux. C'est la raison pour laquelle beaucoup de mémoires en phase d'élaboration prennent plus de temps que prévu tandis que d'autres sont même abandonnés.

Cependant, il faut noter que les conditions liées au choix des sujets de mémoire diffèrent d'un niveau à un autre. Au niveau du DEA et de master, l'étudiant est sélectionné en fonction de son sujet de recherche. Ce qui signifie que l'étudiant a déjà son sujet avant d'être accepté en DEA et en master. En revanche, en maîtrise, la plupart des étudiants tardent à choisir leur sujet de mémoire. Cette situation ne leur permet pas de bien aborder leur recherche. De même, il arrive qu'ils trouvent difficilement les enseignants à qui soumettre leur projet de recherche pour observation, avant tout engagement de supervision de ces derniers.

Le choix du sujet implique celui du directeur de mémoire d'autant plus que ces deux étapes sont difficilement dissociables dans l'élaboration des mémoires de recherche.

1.1.1.3 La question du choix des directeurs de mémoire

Dans certaines disciplines, notamment dans le domaine des lettres et sciences humaines, le choix du directeur de mémoire est laissé à la charge de l'étudiant, en maîtrise. Dans ce cas, l'étudiant doit faire le choix de manière réfléchie et rationnelle, étant donné qu'il est appelé à travailler permanemment avec son directeur de mémoire et, donc, à développer une relation étroite et cordiale basée sur la confiance réciproque. Pour cette raison, l'étudiant doit prendre du temps pour se renseigner sur les différents enseignants en vue de bien connaître leurs domaines et intérêts de recherche, leurs compétences ainsi que leur disponibilité. Il peut aussi rencontrer plusieurs enseignants et leur poser des questions sur son sujet de recherche.

Un étudiant en maîtrise de la FLESH témoigne de ce qui suit :

« j'ai passé plusieurs mois à chercher un enseignant pour me diriger. Tantôt, les enseignants me disent que mon thème n'est pas pertinent, tantôt, ils me disent qu'ils ont assez d'étudiants. Pour cela, j'ai perdu beaucoup de temps avant de trouver un enseignant qui a décidé de me suivre pour le même thème » (entretien avec un E_{Esp} du 8 novembre 2010).

La préparation d'un mémoire de recherche obéit à des normes. Ainsi, le choix du directeur de mémoire doit être réglementé par les institutions universitaires. Ce qui n'est pas évident surtout en maîtrise. Ceci amène l'étudiant à passer d'un enseignant à un autre sans toutefois être assuré de trouver celui qui acceptera de devenir son encadreur. Or, ce travail serait plus facile si ce choix incombait à l'institution. Ce qui mettrait les étudiants plus en confiance et rassurerait également les enseignants.

Par ailleurs, l'étudiant peut s'informer sur les enseignants en interrogeant ses camarades étudiants qui sont déjà dirigés par ceux-ci. Le choix du directeur de mémoire est dans la plupart des cas, conditionné par le choix du sujet de recherche. Alors, l'étudiant est dans l'obligation de chercher un enseignant qui a le plus d'expertise dans le domaine de son étude. Autrement dit, il est du devoir de l'étudiant d'approcher un enseignant qui est spécialiste du domaine qu'il traite. Aussi l'étudiant doit-il prendre soin de choisir un enseignant avec qui il s'entend bien, qui est disponible et dont il apprécie la compétence autant que la personnalité.

A ce propos, un étudiant en maîtrise de la FLESH dit : « mon directeur de mémoire est le premier enseignant que j'ai abordé. Je suis tellement fier de lui. Mais ce qui me déplaît un peu, c'est qu'il est difficile de le rencontrer » (entretien avec un E_{Hist} du 15 novembre 2010).

Il n'est pas évident que l'enseignant qui intéresse l'étudiant soit disponible ni qu'il accepte d'emblée le sujet qu'il a choisi. Il se peut qu'il corrige le sujet ou qu'il lui propose une autre orientation du sujet ou qu'il juge même le sujet de recherche non pertinent. Un enseignant de la FLESH témoigne : « les étudiants sont paresseux et dérangent trop les enseignants ». (entretien avec un Ens_{Socio} du 22 novembre 2010).

Le problème dans le choix du directeur de mémoire vient, du fait aussi que les étudiants ne cherchent pas à connaître et à comprendre les encadreurs. Beaucoup d'étudiants ne savent pas que les activités des cours magistraux et des travaux dirigés diffèrent des activités

d'encadrement et de suivi de mémoire de recherche. Dans un premier temps, l'enseignant dispense les cours à tous les étudiants, mais dans un second temps, il ne peut pas diriger tous les étudiants. Ceci étant, il appartient d'une part, à l'enseignant d'opérer des choix rationnels parmi les étudiants qu'il trouve compétents et d'autre part, parmi les étudiants qui le sollicitent. Un étudiant de la FLESH déclare : « je me dirige toujours vers tout enseignant du département que je rencontre pour solliciter son encadrement mais en vain » (entretien avec un E_{Ang} du 13 novembre 2010). Ce qui signifie que certains étudiants ne font pas un minimum d'efforts pour connaître les enseignants et ils pensent que tous sont habilités à les diriger. Cela n'est pas toujours évident car il n'est pas judicieux qu'un enseignant s'engage à diriger un étudiant qui n'est pas de sa spécialité.

Le choix du directeur de mémoire est laissé à la charge de l'étudiant en maîtrise. Cependant, en DEA et en master, ce choix est à la charge de l'école, de l'institut ou de la faculté. Par ailleurs, dans les conditions d'admission en DEA ou en master, on exige les sujets de recherche. Ce qui facilite, automatiquement, le choix du directeur de mémoire d'autant plus que l'étudiant a le choix aussi de préciser l'option qu'il désire faire dans son dossier. Un étudiant en master à l'INSE témoigne : « je n'ai pas eu de problème à choisir mon directeur de mémoire car c'est en fonction de mon sujet qu'on me l'a attribué » (entretien avec un E_{SEF} du 22 novembre 2010). Un autre étudiant de DEA de la FLESH renchérit : « c'est le département qui m'a choisi mon directeur de mémoire et je m'entends bien avec lui » (entretien avec un E_{Anthr} du 15 novembre 2010).

L'analyse de ces propos montre qu'en DEA ou en master, le choix des directeurs de mémoire implique plus l'institution que l'étudiant. Par contre, en maîtrise, ce n'est pas le cas où ce choix incombe plus à l'étudiant qu'à l'institution.

Chaque enseignant a ses principes et ses attentes. Dans le cas spécifique de la maîtrise, il appartient, donc, à l'étudiant de faire une investigation sur les enseignants en vue de choisir celui dont la spécialité répond à ses attentes. Nombreux sont les étudiants en maîtrise qui ne font rien de cet « examen » qu'ils négligent et qui a des répercussions sur l'encadrement et le suivi des mémoires de recherche.

1.1.1.4. La question des projets de recherche

Nous avons pu interroger 6 enseignants chercheurs de la FLESH à propos des projets de recherche. Presque tous les enseignants interrogés (5 sur 6) déclarent que la plupart des étudiants n'achèvent pas leurs projets de recherche, et que bon nombre de projets achevés sont de mauvaise qualité. Selon eux, cette mauvaise qualité des projets de recherche s'explique par le fait que les étudiants les préparent dans la précipitation. Ceci d'autant plus qu'ils ne maîtrisent pas bien la méthodologie de la recherche et ils élaborent mal leur problématique. Etant donné que de la qualité du projet de mémoire dépend la qualité du mémoire définitif, les étudiants qui ne réussissent pas bien leur projet ont du mal à élaborer leur mémoire de recherche. Parfois, ceci est source de découragement voire d'abandon de certains étudiants. Les enseignants ont tendance à privilégier les étudiants qui travaillent bien tandis que les étudiants qui tergiversent sont laissés à eux-mêmes. La majorité des enseignants souligne que les projets de mémoire en maîtrise ne sont pas achevés chaque année.

Un enseignant de la FLESH témoigne :

« la plupart des étudiants en maîtrise rendent des travaux parfaitement journalistiques [...] et donc je leur dis que ce ne sont pas des écrits scientifiques. Ils ont un style familier qui n'a rien de commun avec le style universitaire qui est celui de la recherche par excellence » (entretien avec un EnS_{Philo} du 16 novembre 2010)

Donc, il se pose un problème d'encadrement. Le bon sens voudrait qu'on accorde plus de temps à l'étudiant qui est en difficulté plutôt que de l'abandonner. Or, le taux élevé des projets de mémoire inachevés est contraire à l'objectif principal de toute institution universitaire qui est d'œuvrer pour la réussite des étudiants à tous les niveaux. Les projets de recherche sont mieux présentés en DEA et en master comme en témoigne cet enseignant de la FLESH :

« les étudiants de DEA et de master font plus d'efforts et élaborent des projets de recherche convaincants. Ils prennent le temps pour le faire proprement en respectant les normes académiques car ces mémoires peuvent les conduire au doctorat » (entretien avec un EnS_{LM} du 23 novembre 2010).

C'est justement en s'inscrivant dans cette logique que la FLESH de l'Université de Lomé avait organisé du 3 au 4 avril 2009 un séminaire sur l'encadrement et l'évaluation des mémoires et thèses dont les principales communications ont porté sur : « l'encadrement de

la recherche : états des lieux dans les dix départements » ; « de l'avant-projet au projet-fini : les facettes de l'encadrement d'un travail de recherche » ; « du produit fini à la proclamation du jury : les facettes de l'évaluation d'un travail de recherche » et « la plénière sur l'élaboration d'un guide général d'encadrement de la recherche ».

L'objectif principal de ce séminaire était de partager les expériences d'encadrement entre enseignants-chercheurs et de redéfinir la nouvelle politique d'encadrement des mémoires de recherche à la FLESH de l'UL.

Tout ce qui précède prouve que les responsables de la FLESH sont conscients du problème lié à l'élaboration des mémoires de recherche. C'est pour cette raison que les initiatives sont prises pour en trouver des remèdes. Ces initiatives peuvent permettre d'augmenter les taux de réussite en maîtrise, en DEA et en master voire au doctorat.

1.1.1.5 La question des relations entre étudiants et directeurs de mémoire

La qualité des relations interpersonnelles entre les étudiants et les directeurs de mémoire est primordiale. Il n'y a aucune recette miracle pour que cette relation soit un succès. Il n'est pas nécessaire de devenir « copain » pour que l'encadrement se passe bien. En fait, s'il y avait un conseil global à donner, ce serait de rester professionnel dans le rapport, car la direction d'un mémoire est, avant tout, une relation professionnelle. Un étudiant témoigne : « il est très compliqué de voir mon directeur de mémoire. Lorsque je discute avec lui, je ne me sens pas à l'aise, car il a tendance à m'imposer tout » (entretien avec une E_{Ling} du 22 novembre 2010). Avant de s'engager à diriger un mémoire de recherche, l'enseignant et l'étudiant s'entendent sur un certain nombre de principes. Ainsi, le directeur et l'étudiant doivent collaborer tout en explicitant les tâches de chacun d'entre eux. Selon un enseignant,

« certains étudiants se conduisent comme s'ils sont toujours dans les cours magistraux. D'autres encore ne respectent pas les consignes qu'on leur donne. Dans ces conditions, il nous arrive d'être catégorique » (entretien avec un Ens_{Ling} du 23 novembre 2010).

Un étudiant déclare : « je ne sais pas du tout ce que veut mon directeur de mémoire. Il n'est jamais satisfait de ce que je fournis comme travail. Cela m'inquiète beaucoup. De plus, il me parle mal » (entretien avec un Ens_{Hist} du 15 novembre 2010). C'est un aspect qu'on ne doit pas ignorer dans le processus d'accompagnement ou d'encadrement des

mémoires de recherche. Le directeur de mémoire comme toute personne a ses aspirations, ses préoccupations, ses principes qui lui sont propres. L'étudiant doit chercher à connaître davantage son directeur dans sa spécificité. Il doit se familiariser avec lui en sachant ce qu'il est, en lisant ses propres écrits et les écrits de ses auteurs préférés. Il doit chercher à comprendre son vocabulaire pour faciliter les échanges entre les deux (Tchagnaou, 2009).

La plupart des enseignants pensent que bon nombre d'étudiants ne respectent pas leurs rendez-vous. Qu'ils les abordent à propos de leurs travaux de recherche même en ville voire aux lieux de culte. En effet, l'étudiant a l'obligation morale de respecter le calendrier de son directeur de mémoire et être impérativement ponctuel à tous les rendez-vous. Ce qui n'est pas le cas pour la plupart des étudiants. D'après un enseignant, « les étudiants d'aujourd'hui se croient tout permis. Certains de mes étudiants me parlent de leurs travaux de recherche partout » (entretien avec un Ens_{Philo} du 25 novembre 2010).

Quand l'étudiant ne répond pas au rendez-vous, l'enseignant se pose des questions sur la motivation de celui-ci à arriver au terme de son travail de recherche qui est l'aboutissement d'un long processus. Pour les enseignants, les étudiants ne s'investissent pas comme il se doit dans leurs travaux de recherche. C'est tout cela qui contribue à détériorer les relations entre les étudiants et leur directeur de mémoire.

De plus, certains étudiants dénoncent l'attitude de certains directeurs de mémoire. Selon eux, c'est plutôt les directeurs qui ne respectent pas les rendez-vous. Soit, ils ne sont jamais présents, soit ils en répondent, mais très tardivement comme le corrobore cet étudiant « depuis que je travaille avec mon directeur, il n'est jamais venu à l'heure au rendez-vous fixé par lui-même » (entretien avec un E_{All} du 8 novembre 2010). Pour d'autres étudiants, la plupart des directeurs de mémoire, pour des raisons politiques, familiales ou professionnelles ne sont pas stables si bien que l'encadrement n'est pas permanent. L'élaboration d'un mémoire de recherche étant une activité qui prend du temps, il est souhaitable que l'étudiant soit assisté dans cette tâche par une personne qui est disponible et qui peut mettre ses compétences et son expérience au service de l'encadrement.

Or, il est évident que le directeur de mémoire ne joue que son rôle d'accompagnateur. L'étudiant ne doit pas s'attendre à ce que le directeur rédige le mémoire à sa place. Aussi l'étudiant a-t-il le devoir de s'investir moralement, financièrement, matériellement et intellectuellement pour la finalisation de son travail de recherche.

Par ailleurs, l'élaboration d'un mémoire suppose un investissement à la fois du directeur de mémoire et surtout de l'étudiant. Le directeur doit être disponible et l'étudiant doit se sacrifier pour être à la hauteur des attentes de son encadreur. Un enseignant déclare : « même si le directeur a une lourde responsabilité d'encadreur, la rédaction du mémoire incombe à l'étudiant plus que quiconque » (entretien avec un Ens_{Ang} du 23 novembre 2010). Quand un directeur de mémoire accepte de diriger un étudiant, cela suppose qu'il a vraiment du temps pour le suivre jusqu'au bout, sauf en cas de maladie, de décès, d'affectation. Du moment où, le directeur n'est plus disponible, il peut rediriger l'étudiant vers un autre enseignant ou l'institution peut s'en charger.

Il y a un problème quand un enseignant n'est pas disponible pour diriger un mémoire et qu'il s'engage sans pouvoir assurer son devoir d'encadreur jusqu'à la fin du mémoire de recherche.

1.1.1.6 La question des conditions financières et matérielles

Toute recherche exige des moyens financiers et matériels. Les recherches dans les bibliothèques et sur internet, les déplacements pour administrer un questionnaire, réaliser un entretien ou faire une observation, les frais de saisie et d'impression, etc. nécessitent la mobilisation des moyens matériels et financiers considérables.

Certains étudiants affirment qu'ils ont des problèmes financiers et matériels. Comme le souligne un étudiant en linguistique « je me débrouille pour effectuer mes travaux de recherche. Comme je suis orphelin de père et de mère, je n'ai personne pour m'aider financièrement et je manque de soutien financier » (entretien avec une Es_{Anthr} du 12 novembre 2010). Le problème financier est crucial pour la plupart d'entre eux. D'autres étudiants, pour des raisons financières, sont obligés d'abandonner les études pour exercer des activités génératrices de revenu en vue de la mobilisation des fonds pour assurer les dépenses de leur mémoire de recherche. Cet état de fait a pour conséquence immédiate, l'allongement de la durée des études universitaires, en général et la durée d'achèvement des mémoires de recherche, en particulier. Comme le témoigne cet étudiant en anglais, « ça fait trois ans que je rédige mon mémoire de maîtrise. Comme je manque de moyens financiers, je suis allé enseigner dans une école privée pendant deux ans avant de revenir sur mon mémoire » (entretien avec un Ens_{Esp} du 23 novembre 2010). Ces témoignages d'étudiants nous renseignent sur l'importance des moyens financiers et matériels dans la

réalisation des mémoires de recherche. Nombreux sont les étudiants qui manquent de moyens pour mener efficacement leurs travaux de recherche. Un étudiant de DEA témoigne : « que ce soit en maîtrise ou en DEA, j'ai beaucoup dépensé et je dépense davantage pour mes recherches » (entretien avec un E_{Géo} du 24 novembre 2010). Un autre étudiant en master déclare : « j'ai eu l'occasion de soutenir en maîtrise avant d'être en master. Je pense que j'avais plus de problème d'argent en maîtrise qu'en master, car je bénéficie d'une bourse qui m'aide beaucoup dans mes recherches » (entretien avec un E_{SEF} du 27 novembre 2010).

Tous les 6 enseignants enquêtés déclarent que les moyens financiers et matériels comptent mais à un faible pourcentage (entre 10 et 15%) parmi les difficultés que rencontrent les étudiants, dans l'élaboration de leur mémoire de recherche.

Ces témoignages prouvent que les moyens financiers et matériels sont tout aussi importants dans les recherches en maîtrise, en DEA et en master. Toutefois, les conditions financières ne sont pas identiques. En master avec l'institution des bourses, les étudiants ont un appui financier de l'université. Cette bourse leur permet de financer en partie leurs recherches. Cependant, les étudiants de maîtrise et de DEA bénéficiaient aussi des aides, mais celles-ci ne sont pas importantes comme les bourses actuelles. Ce qui rend la situation financière relative selon les types de mémoires.

1.1.1.7 La question des conditions institutionnelles et pédagogiques

Il est indéniable que la plupart des écoles ou instituts universitaires qui imposent des contraintes de délai de soutenance, enregistrent des résultats satisfaisants. C'est le cas de l'ENSI (Ecole Nationale Supérieure d'Ingénieurs) et de l'ESA (Ecole Supérieure d'Agronomie). Dans ces deux écoles (ENSI et ESA), les étudiants sont bien encadrés si bien que chacun des étudiants est appelé à faire un stage au terme duquel il peut finaliser son mémoire de recherche. Cette adéquation entre la théorie et la pratique est un facteur qui favorise les étudiants dans l'élaboration de leur mémoire de recherche. A la FLESH, le taux de réussite en DEA est relativement élevé. Il est de 56,59% entre 2000 et 2008 par rapport au taux de réussite en maîtrise où il est le plus faible de toute l'Université de Lomé (18,18% de 2000 à 2008). Ce taux est de 84,11% en 2002 et 72,43% en 2004 à la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FASEG) (Annuaire de la DAAS de 2000 à 2008). Nous avons fait ce rapprochement entre la FASEG et la FLESH pour montrer que

dans les facultés où la maîtrise s'obtient sans soutenance de mémoire de recherche, les taux de réussite sont largement supérieurs à ceux des facultés où elle s'obtient sur soutenance.

En addition, l'institution peut être à l'origine de la faiblesse des taux de soutenance en son sein surtout, quand elle ne dispose pas des mesures rigoureuses concernant la durée précise qu'a un étudiant pour achever et soutenir son mémoire de recherche. Contrairement à la maîtrise, en DEA et en master, les dispositions institutionnelles sont prises en ce qui concerne les délais de soutenance. Ainsi, en DEA, l'étudiant est appelé à préparer son mémoire en un an et en master en deux ans. Cette disposition institutionnelle fait que les étudiants travaillent en conséquence et la plupart d'entre eux parviennent à soutenir dans le délai requis. Toutefois, une dérogation peut être accordée aux étudiants qui la sollicitent en cas d'impossibilité de soutenir leur mémoire de recherche dans le délai prescrit. De même, on note que les taux de soutenance sont aussi élevés en DEA et en master. Au-delà de cette disposition, on note que l'effectif des étudiants en DEA et en master est réduit et que ces derniers sont sélectionnés sur la base du mérite.

Par exemple en France, les dispositions ci-dessous sont prises pour mieux encadrer les étudiants, en DEA, en master tout comme en thèse. Selon l'Arrêté datant du 25 avril 2002, notamment dans son article 2, il est précisé que :

« la préparation du DEA s'effectue en un an et celle du doctorat en trois ans. Un délai supplémentaire peut être accordé à titre dérogatoire par le chef d'établissement sur proposition du directeur de l'école doctorale et, pour les doctorants, avis du directeur de thèse, sur demande motivée du candidat, notamment pour les étudiants ayant un mandat électif dans les conseils d'université et de composantes. Les candidats exerçant une activité professionnelle régulière, sur production d'une attestation de leur employeur, et les femmes ayant eu un enfant pendant la période de formation bénéficient de droit d'une dérogation pour une durée qui ne peut être inférieure à un an » (Guidère, 2004 : 105).

En revanche, en ce qui concerne la maîtrise, que ce soit en France ou au Togo, il n'y a aucune disposition contraignante si bien que l'étudiant peut passer autant d'années qu'il veut après son C2 ou son Certificat de Maîtrise avant de revenir soutenir son mémoire de recherche.

De plus, les étudiants et les enseignants affirment que l'université manque d'infrastructures conséquentes à savoir : les bibliothèques bien équipées, les laboratoires de recherche, les enseignants en quantité et en qualité, les salles informatiques, l'accès à l'internet, etc. A

cela s'ajoute le problème de codirection des mémoires de recherche qui s'impose dans beaucoup de départements qui manquent d'enseignants dans certaines spécialités. Selon un enseignant en Géographie, « c'est pour permettre aux étudiants des départements qui manquent d'enseignants d'avoir les mêmes chances d'encadrement, que l'université sollicite l'appui des enseignants des universités de la sous-région » (entretien avec un EnsHist du 23 novembre 2010). Ceci n'est pas sans conséquence dans le suivi des étudiants. Parfois, il arrive que les deux directeurs du mémoire ne soient pas d'accord sur un aspect du document. Dans ce cas précis, l'étudiant se retrouve dans un dilemme. Le plus souvent, c'est la décision de l'encadreur qui a le grade le plus élevé qui l'emporte. Même si l'étudiant n'est pas d'accord avec la décision, il est obligé d'obtempérer pour mieux avancer dans ses recherches. Ces problèmes constituent un casse-tête pour les étudiants concernés. Un étudiant en Allemand témoigne :

« je travaille sur un sujet un peu complexe et sous la codirection. Mais il arrive des moments où mon directeur d'ici m'impose des choses que je ne partage pas. Toutefois, je suis obligé de le suivre pour ne pas courir de risques » (entretien avec un EAll du 20 novembre 2010).

Il se pose un problème sérieux, car les mémoires de recherche qu'on doit préparer, en un an, certains étudiants mettent beaucoup plus de temps pour le faire. Aussi les conditions institutionnelles sont-elles plus favorables en DEA et en master qu'en maîtrise. Ce qui peut expliquer en partie, les écarts des taux de soutenance en maîtrise, en DEA et en master.

1.1.1.8 La question des compétences rédactionnelles des étudiants

Une recherche dans un domaine suppose que le chercheur ait un bagage intellectuel donné dans ledit domaine. Ainsi, l'étudiant chercheur doit avoir un niveau de connaissance dans son domaine de recherche. Ce qu'on ne peut acquérir que par la lecture d'ouvrages aussi bien généraux que spécifiques. Or, les étudiants sont habitués avec le système d'évaluation en licence où l'on peut se contenter de l'évaluation écrite et de quelques travaux de recherche (exposés en groupe ou personnels) pour réussir. Dans la recherche, rien est donné d'avance. On apprend à faire la recherche par la recherche. Ainsi, la simple curiosité ou le désir de connaître davantage doit pousser l'étudiant à lire beaucoup. Cette lecture suppose la fréquentation des bibliothèques, la visite des sites Internet. Il ne s'agit pas de lire pour lire, encore faut-il lire l'essentiel. En outre, savoir prendre des notes est une compétence que tout étudiant doit acquérir (Tchagnaou, 2009). De nos jours, nombreux

sont les étudiants qui ne lisent pas ou qui lisent peu comme le confirme cet étudiant inscrit en Philosophie :

« il ne m'arrivait pas de lire quand j'étais en licence. Mais en maîtrise, je suis obligé de lire à cause du mémoire. Pour cette raison, je ne sais quoi noter pendant mes lectures » (entretien avec un E_{Philo} du 19 novembre 2010).

Par ailleurs, on note un problème d'expression chez la plupart des étudiants. Fondanèche (2009) conseille les étudiants en fin de cycle en ce qui concerne l'expression en ces termes :

« il faut donc se tenir éloigner des jargons plus ou moins affectés des galimatias et charabias qui appartiennent à un registre de langue à n'utiliser que dans un environnement stylistique donné. Il faut également bannir (l'hexagonal », cette langue à la mode utilisée par les médias qui génèrent des néologismes, des impropriétés, des barbarismes (induire, opportunité, incontournable, solutionner, final, etc.), tout autant issus d'une méconnaissance élémentaire des ressemblances de la langue française, que de traductions approximatives de l'anglo-américain. Ces fautes de style ou de langue ne vous seront pas pardonnées lors de la soutenance. De la même manière, vous devez bannir de votre mémoire, tout ce qui relève du langage parlé ou familier. On se méfiera également de certains noms ou de locutions, admis dans la langue courante, mais qui sont incorrects dans une langue soutenue » (Fondanèche, 2009 : 88).

La preuve est que certains étudiants témoignent que depuis le secondaire, ils n'aimaient pas les dissertations françaises. La raison fondamentale en est que la dissertation française exige plus de compétences (lecture, effort de synthèse, de critique, pertinence des arguments, grammaire, orthographe, illustrations, etc.) que la contraction ou le commentaire composé. Un étudiant inscrit en Psychologie Appliquée déclare : « je n'aimais pas la dissertation depuis le lycée car elle demande plus d'efforts dans la rédaction que la contraction de texte. C'est pourquoi j'ai beaucoup de lacunes pour rédiger mon mémoire » (entretien avec un E_{FPA} du 22 novembre 2010).

En effet, le mémoire de recherche est une longue dissertation qui exige les mêmes compétences voire davantage. Etant donné que la plupart des étudiants ont du mal à s'exprimer couramment, il leur est difficile de rédiger des mémoires sans effort personnel accru pour surmonter leurs difficultés linguistiques. Hormis le problème d'expression, on note également les fautes d'orthographe et de grammaire qui sont récurrentes. A ce propos, un étudiant en Philosophie témoigne de ce qui suit : « écrire un mémoire de recherche dans mon département n'est pas chose aisée car c'est uniquement de la littérature. J'ai beaucoup de problèmes pour rédiger sans fautes et pour agencer les phrases » (entretien

avec un E_{Philo} du 23 novembre 2010). Fondanèche (2009) souligne en ce sens que si une faute d'orthographe ou de grammaire, toutes les cinq ou six pages, est encore supportée pour un mini mémoire de master 1, elle l'est déjà beaucoup moins pour un master et ne l'est plus du tout pour une thèse.

On voit l'écart entre les compétences précitées nécessaires dans l'élaboration d'un mémoire de recherche et les compétences médiocres des étudiants qui constituent la source de leurs difficultés dans la rédaction de leur mémoire de recherche.

1.1.1.9 La question de l'exploitation des sources d'informations

Dans la plupart des pays sous-développés, les chercheurs sont confrontés à un sérieux problème lié à la documentation. Il est évident que toute recherche nécessite de la documentation variée. Force est de constater également que les rares documents qui existent sont mal exploités.

Un étudiant inscrit en Sciences de l'Education témoigne :

« lorsque je me retrouve dans une bibliothèque, j'ai du mal à prendre des notes car je trouve tout essentiel. Il m'arrive de photocopier certains documents en entier mais leur exploitation me pose toujours de problèmes car je ne sais quoi prendre » (entretien avec un E_{SEF} du 27 novembre 2010).

Un étudiant de Linguistique renchérit en ces termes : « j'ai toujours eu des difficultés à exploiter les documents. J'ai tendance à tout copier et je n'arrive pas à trier les informations » (entretien avec un E_{Ling} du 12 novembre 2010). Nombreux, sont les étudiants qui pensent qu'il suffirait à un chercheur d'avoir une pléthore de documents, dans son domaine pour mener à bien ses recherches. Encore faut-il noter que les documents ne parlent pas d'eux-mêmes. Il appartient au chercheur d'en faire bon usage.

Ces problèmes vont de la sélection des bibliothèques jusqu'à la prise de notes proprement dite. Où faut-il aller chercher les informations ? Quels types de documents faut-il consulter ? Comment le faire ? Quelle stratégie élaborée dans la prise de notes ? Où faut-il compléter les informations dont on dispose et comment le faire ? Voilà autant de questions dont les réponses aideront les étudiants à trouver des informations utiles et pertinentes pour la rédaction de leur mémoire de recherche. Abordant dans le même sens, un étudiant inscrit en Histoire témoigne :

« je sais qu'il y a beaucoup de bibliothèques à Lomé mais je ne fais pas d'effort pour les visiter toutes, faute d'un moyen de déplacement. Mais mon problème principal, c'est que je ne sais pas sélectionner les informations » (entretien avec un E_{Hist} du 23 novembre 2010).

Un autre étudiant en Lettres Modernes témoigne : « la documentation dépend des thèmes. Je trouve beaucoup de documents pour mon thème mais je n'arrive pas à en profiter car j'ai des lacunes à faire la part des choses » (entretien avec un E_{LM} du 18 novembre 2010).

De ces deux témoignages, il ressort que les étudiants éprouvent des difficultés pour exploiter les sources documentaires dont ils disposent.

Un chercheur est censé connaître toutes les bibliothèques qui existent dans son environnement immédiat et lointain. Il doit aussi savoir les conditions d'accès à toutes ces bibliothèques pour éviter les désagréments dans sa quête d'informations voire même la perte du temps. A ce propos, un étudiant au département d'Anglais témoigne : « je vais parfois dans des bibliothèques de la ville mais je n'arrive pas à travailler parce qu'on me demande la carte d'adhésion. Ce que j'ignorais » (entretien avec un E_{Ang} du 18 novembre 2010). Les étudiants ont l'habitude de se limiter aux bibliothèques universitaires comme s'ils sont totalement exclus des autres bibliothèques qui se trouvent en ville. Or, la plupart des bibliothèques non universitaires sont riches aussi bien en documents spécialisés qu'en documents généraux. Comme en témoigne un étudiant inscrit en Sociologie « depuis que je suis à l'université, je n'ai jamais visité une bibliothèque de la ville en dehors des bibliothèques universitaires » (entretien avec un E_{Socio} du 20 novembre 2010). De même, nombreux sont les étudiants qui ne savent pas consulter les documents. Le temps est vraiment capital, dans tout processus de recherche. C'est la raison pour laquelle, il faut toujours gérer rationnellement son temps pour éviter de le gaspiller inutilement. D'après un enseignant,

« les étudiants n'ont pas la notion de planification du temps si bien que certains d'entre eux passent beaucoup plus de temps dans les bibliothèques et ressortent sans en avoir les informations dont ils ont besoin » (entretien avec un E_{Philo} du 23 novembre 2010).

Plusieurs étudiants ne parviennent pas à différencier les documents scientifiques des documents non scientifiques. Or, on n'exploite pas les documents scientifiques comme on le fait avec les documents qui ne le sont pas. Cette confusion fait qu'un étudiant peut passer des heures dans une bibliothèque, sans parvenir à consulter une dizaine de

documents alors que s'il savait cibler les informations pertinentes, il pourrait consulter une vingtaine de documents voire plus s'il s'est déjà familiarisé à la lecture ou s'il maximise son temps d'études. Ce qui confirme le témoignage d'un étudiant en Géographie qui déclare : « lorsque je prends un document, je le lis du début jusqu'à la fin et en fin de compte, je ne note pas grand-chose » (entretien avec un E_{Géo} du 22 novembre 2010).

Deux autres aspects importants de la recherche documentaire sont la rapidité dans la lecture et la prise de notes. Certains étudiants ne possèdent pas l'art de la lecture. Ainsi, ils lisent les documents scientifiques, comme on lit un roman policier pour se divertir. Le temps de la recherche n'est pas un temps de divertissement d'autant plus que l'étudiant a des objectifs qu'il s'est assignés et qu'il s'engage à atteindre. Toute perte de temps lui serait fatale. Encore faut-il être rapide dans la lecture et adopter une bonne stratégie de prise de notes en vue de maximiser son temps de recherche. Comme le souligne cet étudiant inscrit en Linguistique : « mon véritable problème est que je n'arrive pas à lire rapidement, ni à prendre note comme il se doit » (entretien avec un E_{Ling} du 23 novembre 2010).

La plupart des étudiants savent aussi qu'avec l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication (TICs), l'internet devient incontestablement un outil de recherche par excellence. Mais, peu d'étudiants en connaissent l'usage. Certains d'entre eux ne font que recopier tout ce qu'ils retrouvent sur internet. Un étudiant inscrit en Sociologie témoigne : « je trouve parfois des informations sur mon thème de recherche sur internet mais j'ai des problèmes pour les exploiter » (entretien avec un E_{Socio} du 22 novembre 2010). Un autre étudiant en Anthropologie renchérit : « tout ce que je trouve sur l'internet est bien rédigé et cadre bien avec mon thème. Quand je recopie, mon directeur de mémoire souligne toujours et me demande de faire la synthèse. Ce que je n'arrive pas à faire parfois » (entretien avec un E_{Anth} du 15 novembre 2010). Même, si l'internet est un outil indispensable qui peut aider le chercheur, dans ses études, celui-ci doit savoir exploiter lesdites informations sans faire du plagiat.

En outre, certains étudiants ne font pas le rapprochement entre leur domaine de recherche et ce qu'ils en trouvent comme informations sur l'internet. Ce qui fait qu'ils recopient aveuglément les informations pour étoffer leurs travaux de recherche sans tenir compte de la pertinence de celles-ci. Ils ne savent pas que l'internet est une source d'informations tout

comme une bibliothèque. Les informations qu'on y trouve, doivent être minutieusement traitées avant leur exploitation.

1.1.2. La synthèse des résultats de l'enquête exploratoire

On peut regrouper ces résultats en trois catégories de facteurs à savoir les facteurs individuels, les facteurs sociaux et les facteurs institutionnels et pédagogiques.

D'abord, la rupture entre le travail en licence et la production des mémoires de recherche, les problèmes liés aux projets de recherche, ceux liés aux relations entre directeurs de mémoire et étudiants, les compétences rédactionnelles ainsi que la question liée à l'exploitation des sources d'informations se situent dans les facteurs individuels. Ceci s'explique par le fait que les difficultés précitées engagent directement la personnalité de l'étudiant. Un étudiant déterminé et motivé peut facilement surmonter les problèmes précités.

Ensuite, les conditions financières et matérielles se situent dans les facteurs socio-économiques. L'argent est au centre de tout projet. On ne peut rien faire sans le concours de l'argent. Les moyens financiers sont indépendants de l'étudiant car nous estimons que la capacité ou l'incapacité financière de l'étudiant peut s'expliquer par son origine sociale. En substance, la possession des moyens financiers et matériels est indépendante de l'étudiant, mais la gestion de ces moyens pour aboutir à un résultat, peut impliquer la personnalité même de l'étudiant.

Enfin, les conditions institutionnelles et pédagogiques, les conditions liées aux choix des sujets de recherche et celles liées aux choix des directeurs de mémoire se situent dans les facteurs institutionnels et pédagogiques. Ces trois dispositions impliquent d'une façon ou d'une autre l'institution, car c'est elle qui définit les critères d'encadrement des mémoires de recherche. De même, elle est supposée coordonner le choix des sujets de recherche par les étudiants. C'est également elle qui met à la disposition des étudiants des bibliothèques bien équipées.

1.2 L'énoncé du problème

L'analyse de la situation montre que la fréquence d'obtention annuelle de la maîtrise est très faible par rapport à la fréquence d'obtention annuelle de DEA et de master en lettres et sciences humaines dans les deux universités publiques du Togo.

Cela est dû aux difficultés liées à l'élaboration des mémoires de recherche en lettres et sciences humaines dans les universités publiques togolaises en maîtrise, en DEA et en master. Aussi les étudiants de maîtrise éprouvent-ils plus de difficultés dans l'élaboration de leurs mémoires que les étudiants de DEA et de master.

Qu'est-ce qui justifie le choix de ce sujet de recherche ?

2. La justification du choix du sujet de recherche

La justification du choix du sujet de thèse va s'articuler autour de trois aspects : la motivation et l'intérêt pour le sujet, la pertinence scientifique du sujet et la pertinence sociale.

2.1 La motivation et l'intérêt pour le sujet

L'Etat crée des universités, recrute des enseignants, assure les charges universitaires, octroie des bourses ou des aides aux étudiants et subventionne, parfois, les recherches. Malgré toutes ces dépenses, les taux de réussite restent très faibles en maîtrise et plus ou moins bons en DEA et en master, en lettres et sciences humaines dans les Universités de Lomé et de Kara au Togo. Ce qui prouve que les résultats obtenus en maîtrise, en DEA et en master ne sont pas encore à la hauteur des attentes.

La maîtrise, le DEA et le master sont des niveaux transitoires importants d'autant plus que la maîtrise conditionne l'accès au DEA et que le DEA et le master conditionnent l'accès aux études doctorales.

Par ailleurs, ayant déjà fait trois expériences⁹ dans l'élaboration des mémoires de recherche, nous avons traversé déjà beaucoup de difficultés. Au même moment, nous

⁹ - Nous avons soutenu nos mémoires de maîtrise en histoire et en sciences de l'éducation respectivement en 2007 et en 2008. En 2009, nous avons soutenu notre mémoire de DEA en sciences de l'éducation. Avec les trois expériences, nous avons appris à nous familiariser avec ce travail de production de mémoire de recherche. En dépit de tout cela, nous rencontrons aussi des difficultés, mais à des degrés divers.

avons constaté aussi que beaucoup de nos promotionnaires étudiants éprouvent des difficultés à faire leur première expérience, dans la production des mémoires de recherche. Dès lors, nous avons commencé à nous intéresser aux motifs de ce retard. Pour le faire, nous nous sommes approché des étudiants qui sont dans cette situation en les interrogeant. Les arguments avancés par les uns et les autres nous ont motivé à choisir ce sujet qui nous passionne autant par son intérêt scientifique que par son intérêt social.

2.2 La pertinence scientifique du sujet

L'université étant le lieu de la production ou de la construction des savoirs et des savoir-faire selon les domaines, tout problème éducatif doit interpeller en premier lieu les spécialistes des Sciences de l'Éducation. Etant du domaine de l'éducation, nous voudrions apporter notre contribution aux études déjà effectuées sur ce sujet à l'instar de l'étude de Gérard et Gremmo (2008). Dans leur ouvrage intitulé *La soutenance de mémoire en master recherche : la familiarisation de l'étudiant à ce nouveau système d'évaluation*, les auteures ont démontré que les étudiants sont habitués en année de licence à un mode d'évaluation basé sur la restitution des connaissances et sont confrontés au niveau du master à un nouveau mode d'évaluation assez différent qui les déroute, car étant basé sur la conception, la construction, l'analyse. Selon les auteures, seuls les étudiants qui se familiarisent avec le nouveau système d'évaluation parviennent à soutenir leur mémoire de master. Ils n'ont abordé dans cette étude que des difficultés individuelles, c'est-à-dire les difficultés qu'éprouvent les étudiants à se familiariser à ce système de production des mémoires de recherche.

Ceci étant, la pertinence scientifique de notre sujet se situe à trois niveaux : d'abord, nombreux sont les étudiants en lettres et sciences humaines dont les conditions ne leur permettent pas d'élaborer leurs mémoires de recherche, à temps. Ce qui entraîne des taux de réussite plus ou moins bons en maîtrise, en DEA et en master en lettres et sciences humaines. Ainsi, nous nous intéressons à faire une analyse comparative des conditions de cette relative performance des étudiants en lettres et sciences humaines, dans les universités de Lomé et de Kara au Togo. Ensuite, contribuer à enrichir la littérature des travaux portant sur les conditions d'élaboration des mémoires de recherche. Enfin, la pertinence scientifique de notre sujet se trouve également en ce qu'il aborde un problème d'actualité qui, loin d'être sans importance, constitue un facteur primordial au bon parcours universitaire des étudiants, surtout ceux qui aspirent aux études doctorales.

2.3 La pertinence sociale du sujet

Il convient de rappeler que les études universitaires représentent un investissement d'effort et de travail, en vue d'obtenir quelques bénéfices en matière de diplômes et de qualification. Dans tous les pays du monde, les statuts sociaux des citoyens sont fonction des diplômes obtenus. Plus le niveau d'instruction est élevé, plus on gagne en occupant des postes de responsabilité ou de prise de décisions et non des postes subalternes ou d'exécution des décisions qui nécessitent beaucoup d'investissement physique comme en témoignent Colet et Romainville (2006) qui écrivent que :

« obtenir un diplôme du supérieur équivaut à augmenter considérablement ses chances d'accéder à des carrières valorisantes et de disposer de revenus satisfaisants. On sait en effet que le niveau des salaires est clairement lié au diplôme obtenu » (Colet et Romainville, 2006 : 9).

Toute personne qui aspire à un bon statut social doit s'investir énormément dans les études universitaires. Pour être nanti de la maîtrise, du DEA, du master, il faut pouvoir élaborer un mémoire de recherche.

Par cette étude, nous tenons à éveiller la conscience des étudiants qui constituent la relève de demain, qu'élaborer un mémoire de recherche pour être diplômé de maîtrise, de DEA ou de master leur permet, d'une part d'accéder à de bonnes positions sociales et d'autre part, de mettre leur savoir et leur savoir-faire, bref leurs compétences au service de leur société respective. Ceci d'autant plus que la formation de haut niveau dans les domaines de recherche est un enjeu social fondamental car,

« les études supérieures ne sont pas seulement une activité qui enrichit la vie et améliore la carrière des étudiants, mais elles sont aussi un élément vital de la recherche et de l'érudition, des moteurs importants de la productivité du pays et sont essentielles à sa compétitivité mondiale » (ACES, 2008 : 1).

En outre, cette recherche oriente également les apprentis chercheurs et les chercheurs dans l'élaboration des projets de développement.

3. Les objectifs de la recherche

Nous en avons distingué deux types : les objectifs scientifiques et les objectifs d'application pratique.

3.1. Les objectifs scientifiques

Nous avons identifié un objectif général scientifique et trois objectifs spécifiques scientifiques.

3.1.1. L'objectif général scientifique

La présente étude vise à faire une analyse comparative des conditions d'élaboration des mémoires de maîtrise, de DEA et de master en lettres et sciences humaines, dans les Universités de Lomé et de Kara.

3.1.2. Les objectifs spécifiques scientifiques

Cette étude vise à :

- ❖ identifier les conditions d'élaboration des mémoires de maîtrise, de DEA et de master en lettres et sciences humaines, dans les deux universités publiques du Togo ;
- ❖ comparer les conditions liées à l'élaboration des mémoires de maîtrise, de DEA et de master en lettres et sciences humaines à l'UL et à l'UK ;
- ❖ montrer l'importance de ces conditions dans l'élaboration des mémoires de recherche.

3.2. Les objectifs d'application pratique

Nous avons identifié un objectif général d'application pratique et trois objectifs spécifiques d'application pratique.

3.2.1. L'objectif général d'application pratique

La présente étude contribuera à améliorer les conditions d'élaboration des mémoires de recherche chez les étudiants en lettres et sciences humaines à l'UL et à l'UK.

3.2.2. Les objectifs spécifiques d'application pratique

Cette étude contribuera à :

- ❖ motiver plus les étudiants dans l'élaboration de leurs mémoires de recherche ;
- ❖ créer un climat de confiance entre les étudiants et leur directeur de mémoire ;
- ❖ proposer des suggestions permettant d'améliorer les conditions d'élaboration et d'encadrement des mémoires de recherche, en vue d'une meilleure performance des étudiants en fin de cycle en lettres et sciences humaines.

Chapitre 2

LA REVUE DE LITTÉRATURE ET LE CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

Une fois que le problème est identifié, il est important que le chercheur fasse l'état des lieux du sujet de recherche. Il s'agit, donc, de parcourir la littérature en recensant les écrits scientifiques pertinents qu'il soumet à la critique. Après cet examen, le chercheur choisit son cadre de référence théorique, autrement dit, le modèle pertinent sur lequel, il doit se baser pour conduire son étude.

Nous allons, dans un premier temps, présenter la revue de littérature et dans un second temps, exposer le cadre théorique de cette recherche.

1. La revue de littérature

Elle va s'articuler autour des points suivants : l'évolution des attentes de l'enseignant : de la restitution de connaissances à l'élaboration d'un travail de recherche, le passage en master : de la déstabilisation à la familiarisation, la dimension administrative de l'encadrement des mémoires de recherche, la dimension relationnelle de l'encadrement des mémoires de recherche, les causes de la réussite ou de l'échec des mémoires de recherche et le rôle des principaux acteurs dans l'élaboration des mémoires de recherche.

1.1. L'évolution des attentes de l'enseignant : de la restitution de connaissances à l'élaboration d'un travail de recherche

Il est question de l'évolution des compétences de la licence à la maîtrise / master et les contraintes liées à la spécificité du mémoire de recherche.

1.1.1. L'évolution des compétences de la licence à la maîtrise / master

Gérard et Gremmo (2008) ont constaté que de la licence au master, les attentes en termes de compétences évoluent, puisque le directeur de mémoire attend de l'étudiant de master qu'il se forme à la recherche, par la recherche. Ainsi, les stratégies d'apprentissage que l'étudiant a pu développer, pendant les années antérieures (principalement mnésiques), ne lui servent plus. Elles ne lui permettent pas de développer les compétences de recherche requises pour valider son mémoire de recherche, puisque la formation à la recherche par la

recherche se réalise par l'expérience de l'activité et non par la restitution de connaissances. De même, le travail de restitution auquel l'étudiant est accoutumé ne lui sert plus dans l'élaboration de son mémoire de recherche. L'exercice est, ici, différent. L'étudiant doit alors, découvrir les nouvelles compétences à acquérir, pour que son travail de recherche corresponde aux attentes scientifiques de son directeur de mémoire à savoir : être capable de construire une démarche de recherche, être capable de rédiger un écrit scientifique. (Gérard et Gremmo, 2008).

De la licence à la maîtrise, l'étudiant passe, d'une logique de restitution de connaissances à une formation à la recherche par la recherche. Ainsi, pour Le Bouëdec et La Garanderie (1993),

« passer le cap du premier cycle, ne suffit pas à l'étudiant pour réussir la suite de son parcours universitaire, encore lui faut-il passer aussi le cap de la maîtrise. Ce passage dans une nouvelle structure formative, est source de nombreux abandons » (Le Bouëdec et La Garanderie, 1993 : 57).

Beaucoup d'étudiants très à l'aise jusque-là (trois années de licence), se heurtent en maîtrise/master à une logique de formation assez radicalement différente, qui les déroutent beaucoup. Le Bouëdec et La Garanderie soulignent que :

« le nombre de mémoires ou de thèses jamais achevés, le gâchis social et universitaire qui en découle, serait à eux seuls, des raisons largement suffisantes pour s'interroger sur l'accompagnement et le suivi des études doctorales d'une part, et sur les stratégies de formation à la recherche par l'autoformation d'autre part » (Le Bouëdec et La Garanderie, 1993 : 12)

Le Bouëdec et La Garanderie (1993) se sont intéressés également aux relations entre l'étudiant et son directeur de mémoire depuis l'accompagnement du mémoire de recherche jusqu'à son aboutissement, c'est-à-dire jusqu'à la soutenance orale. Ils sont arrivés à la conclusion que la plupart des étudiants qui collaborent bien avec leurs directeurs de mémoires réussissent mieux leurs mémoires de recherche.

1.1.2. Les contraintes liées à la spécificité du mémoire de recherche

A l'entrée en master, Gérard et Gremmo (2008) remarquent que l'étudiant se trouve dans un nouveau type d'évaluation antinomique à celui auquel, il était habitué en licence. En effet, la temporalité de l'évaluation en master se situe, maintenant, à deux niveaux : d'une part, l'évaluation est continue, puisque l'élaboration d'un mémoire de recherche implique une évaluation continue du directeur de mémoire, tout au long de l'année et une autoévaluation permanente de l'apprenti chercheur sur son propre travail de recherche. D'autre part, l'évaluation est également finale, par le biais de l'épreuve orale, la soutenance, qui se déroule, en fin d'année.

Ce changement dans la temporalité de l'évaluation entraîne une évolution dans l'organisation de cette évaluation, alors qu'en licence, c'est l'enseignant qui prépare, organise et planifie l'évaluation, en maîtrise/master, c'est à l'étudiant de construire son propre calendrier de recherche en se fixant un échéancier conjointement avec son directeur de mémoire. Dès lors, il se fixe des objectifs, afin de valider son travail de recherche dans les temps qui lui sont impartis. C'est également à lui de choisir un sujet de recherche dans la plupart des cas, puis de construire un mémoire de recherche, en vue d'une évaluation finale et d'une soutenance orale.

Selon Gérard et Gremmo (2008),

« l'étudiant passe d'une structure évaluative hétérodirective, c'est-à-dire organisée par l'enseignant, à une structure évaluative autodirective où c'est à lui de prendre en charge l'organisation de son évaluation continue et terminale » (Gérard et Gremmo, 2008 : 42).

De la licence à la maîtrise/master, on passe de l'évaluation dont l'enseignant est l'organisateur à l'évaluation co-organisée à la fois, par l'enseignant et l'étudiant.

1.2. Le passage en master : de la déstabilisation à la familiarisation

Gérard et Gremmo (2008) envisagent l'entrée en master comme un passage. Ce passage est une rupture avec les modalités du métier d'étudiant tel que l'étudiant l'a acquis dans les trois premières années universitaires. Les auteures notent que ce passage est aussi un processus, puisque acquérir de nouvelles compétences, prend du temps et nécessite un cheminement de l'étudiant. Gérard et Gremmo (2008) envisagent ce passage selon trois phases que sont : la déstabilisation, l'adaptation et la familiarisation.

1.2.1. La déstabilisation

Selon Gérard et Gremmo (2008), en entrant en master, l'étudiant se trouve dans une nouvelle structure formative, puisqu'il découvre un nouveau rapport au savoir et à l'enseignant. Ce qu'elles désignent par la phase de déstabilisation. A travers cette étude, Gérard et Gremmo (2008) ont identifié trois types de dimensions (institutionnelle, scientifique et relationnelle).

S'agissant du rapport au savoir, l'étudiant, accoutumé à une structure hétérodirective, doit à présent, prendre en charge l'organisation de sa formation qui est la « dimension institutionnelle ». Il découvre la formation à la recherche par la recherche qui implique que l'étudiant adopte une posture d'apprenti chercheur qui est la « dimension scientifique ». Au niveau du rapport à l'enseignant, « l'étudiant découvre une nouvelle relation : la relation duale de direction de mémoire qui est la dimension relationnelle » (Gérard et Gremmo, 2008 : 19).

L'étudiant est, alors, déstabilisé par le nouveau contrat qui découle de cette évolution dans la structure formative, qui diffère du contrat d'enseignement tel qu'il a pu l'expérimenter en licence. C'est ce nouveau contrat d'encadrement de mémoire que Gérard et Gremmo (2008) désignent par le « contrat d'accompagnement ». Ainsi, l'étudiant découvre l'introduction d'une dimension affective dans le rapport avec son enseignant. Pour Gérard et Gremmo (2008), cette dimension affective entre encadreur et encadré n'est pas sans conséquence sur l'évaluation continue et terminale du mémoire de recherche.

1.2.2. L'adaptation

La phase d'adaptation est une « période d'entre-deux », plus ou moins longue en fonction de l'étudiant (Gérard et Gremmo, 2008). L'étudiant n'a pas encore quitté toutes les caractéristiques de la licence, à savoir son statut d'étudiant, ses habitudes d'hétérodirectivité et ses habitudes comportementales au sein d'une relation groupale. Selon Gérard et Gremmo (2008), lors de cette phase, l'étudiant cherche à comprendre son nouveau « contrat d'accompagnement », par le biais de diverses stratégies telles que l'expérience de l'action, le tâtonnement et la discussion avec ses pairs ou son directeur de mémoire. En d'autres termes, l'étudiant essaie de découvrir le rôle de son directeur et les attentes que celui-ci peut avoir envers lui. Il cherche aussi à connaître les clauses négociables et celles non négociables de son nouveau contrat. Enfin, il tente de définir les limites de sa direction et de compenser les manques éventuels de son accompagnement (Gérard et Gremmo, 2008).

1.2.3. La familiarisation

La familiarisation, selon Gérard et Gremmo (2008), est la troisième phase du passage qui implique la réussite en master. Cette phase est à la fois considérée comme un processus et comme un état. En tant que processus, l'étudiant s'affirme progressivement dans son nouveau rapport au savoir et à l'enseignant. Il prend peu à peu en charge les contraintes de l'autodirection, il se représente mieux le travail de recherche d'où son rôle d'« apprenti chercheur » et parvient petit à petit à appréhender sa nouvelle relation duale. Gérard et Gremmo (2008) postulent que la réussite de l'étudiant de master passe par sa familiarisation à sa nouvelle structure formative. Ils envisagent la réussite de la manière suivante : « mener à terme son mémoire et obtenir une note qui permet de passer au niveau universitaire supérieur, c'est-à-dire d'entrer en doctorat » (Gérard et Gremmo, 2008 : 19).

1.3. Les conditions administratives de l'encadrement des mémoires de recherche

Les résultats d'une enquête menée, auprès des étudiants des cycles supérieurs en recherche à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke par Hasni, Lenoir et Larose (2000) ont montré que les étudiants assistants de recherche et ceux dont le directeur de mémoire appartient à une équipe de recherche se sentent fortement ou moyennement encouragés et soutenus dans toutes les activités de formation à la recherche, en l'occurrence les

séminaires, les communications, les publications, les mémoires ou les thèses. Le rapport ne précise pas, cependant, si cela affecte la durée des études ou pas.

S'agissant de l'environnement financier, l'étude menée par Sheridan et Pyke (1994) pour évaluer 395 étudiants en maîtrise et 79 étudiants en thèse, dans une grande université canadienne, a mis en évidence que l'aide financière élevée accordée par l'université ou des organismes subventionnaires sous forme de bourses d'études constitue un des grands prédicteurs à l'effet que la personne ne prendra pas plus que le temps normalement requis pour finir ses études supérieures. On observe, cependant, l'incidence, parfois, négative du travail d'assistance de recherche sur la durée des études, puisque les conditions de travail et les salaires intéressants peuvent pousser les étudiants chercheurs à travailler d'arrache-pied pour leur employeur, qui est souvent aussi leur directeur de recherche, au détriment de l'avancement de leur propre projet de recherche.

L'environnement matériel est également considéré comme un aspect incontournable pour la réussite des études de 2^{ème} et 3^{ème} cycles, parce qu'il contribue à la qualité du milieu d'apprentissage (AUCC, 2007b). La qualité de cet environnement est mesurée, par l'accès à des espaces de travail et au matériel informatique à l'université, de même que par la mise à disposition des étudiants des guides, des services offerts à l'université (CNCS, 2001). Toutefois, l'étude montre qu'il existe des disparités au niveau de l'accès à des espaces de travail, en fonction des regroupements disciplinaires. Ainsi, les étudiants des sciences sociales et humaines sont moins favorisés que leurs collègues des sciences de la santé et des sciences pures. En excluant les laboratoires, pour toutes les catégories, les étudiants des sciences sociales et humaines disposent d'un mètre carré d'espace de travail personnel à l'université contre 2,6 mètres carrés, pour ceux des sciences de la santé et 3,3 mètres carrés en sciences et en génie.

1.4. Le climat relationnel de l'encadrement des mémoires de recherche

Le choix du domaine de recherche et du directeur par les étudiants constitue la base à partir de laquelle l'encadrement des étudiants a lieu. Le rôle des directeurs est crucial, à cause de la nature particulière de cette relation :

« Il s'agit d'une relation d'aide intellectuelle et également d'une relation humaine dont la qualité suppose d'abord et avant tout une activité de recherche soutenue de la part du professeur, un travail soutenu de la part de l'étudiant et une grande disponibilité de leur part. » (Université de Montréal, 1995 : 12).

Ce qui signifie qu'il incombe au directeur et à l'étudiant d'établir une relation de formation qui favorise le développement des compétences, à la recherche. Pourtant, elle constitue le noyau dur de la formation à la recherche, car de nombreux apprentissages dépendent des échanges interpersonnels entre l'étudiant et son directeur de mémoire. Il s'agit là d'un point délicat et, comme le montrent Gérard et Gremmo (2008), la façon dont les partenaires de cette relation pédagogique la conçoivent et la vivent demande à être clarifiée sans oublier que le directeur sera aussi un évaluateur, lors de la soutenance qui marque la fin du parcours.

C'est d'ailleurs, la raison pour laquelle plusieurs universités diffusent sur leur site Internet de l'information sur les conduites appropriées sous forme de chartes et de principes directeurs pour les études des 2^{ème} et 3^{ème} cycles. C'est le cas de l'Association Canadienne pour les Etudes Supérieures (ACES) qui a aussi publié et diffusé, en 2008, un ensemble de principes directeurs qui servent de conduites à tenir autant pour les directeurs que pour les étudiants : le choix d'un directeur dans un délai raisonnable, la clarification des attentes, des rôles et des responsabilités de l'étudiant et de son directeur, la mise sur pied de comités de direction ou leur équivalent, la possibilité pour l'étudiant de pouvoir rencontrer facilement son directeur et d'obtenir régulièrement son évaluation et ses commentaires, la continuité dans la direction, le caractère professionnel des relations étudiant-directeur, la clarification des problèmes de propriété intellectuelle et des droits qui y sont liés, la responsabilité de l'étudiant dans la gestion de ses études, la responsabilité du directeur d'agir comme encadreur aux plans du perfectionnement des compétences professionnelles, des demandes de financement, de l'aide à la publication, des occasions de réseautage avec des collègues du milieu universitaire et du développement professionnel.

Certes, une liste de principes et de bonnes conduites, peut s'avérer utile pour situer les attentes et orienter les conduites des étudiants et des directeurs.

Certaines études ont abordé la manière dont la relation d'encadrement est vécue par les partenaires de cette relation pédagogique. C'est ainsi que dans une recherche conduite sous forme d'entretiens avec des directeurs et des étudiants, Gérard et Gremmo (2008) ont constaté que tandis que les directeurs considèrent leur rôle comme un rôle d'accompagnement professionnel d'apprentis chercheurs dans un champ scientifique, les étudiants se situent comme des personnes dans leur globalité et recherchent des qualités personnelles et pas seulement scientifiques dans leurs relations avec leur directeur. Ces résultats concordent avec le rôle positif du profil du directeur de recherche établi par Zuber-Skerrit et Roche (2004) au moyen d'une étude de cas auprès d'étudiants de doctorat en sciences sociales aux Etats-Unis. Les étudiants recherchent de grandes qualités chez leur directeur de recherche comme : vaste expérience de recherche, capacité de faire apprendre, de fournir des ressources, des idées, engagement auprès des étudiants, ouverture à la multidisciplinarité, sensibilité aux besoins des étudiants, bon sens de l'organisation, image positive, bonne capacité de rédaction, de compréhension en profondeur, intelligence, clarté dans les attentes et soutien aux étudiants. Il importe, néanmoins, de souligner que cette relation pédagogique est tributaire des contingences de la réalité institutionnelle.

Selon les directeurs, les efforts et le temps qu'ils consacrent à la relation directe avec les étudiants qu'ils supervisent ne sont pas reconnus à leur juste valeur par l'institution (Université de Montréal, 2003). Donc, les enjeux de carrière pour les directeurs et les étudiants sont constamment présents, dans la relation de supervision. D'ailleurs, c'est de leur propre expérience d'étudiants que les directeurs disent tirer des stratégies d'encadrement, soit en continuité, soit en rupture, par rapport à ce qu'ils ont eux-mêmes vécu comme étudiants.

De ces études, il ressort que la clarification des pratiques d'encadrement peut constituer un levier à partir, duquel les universités peuvent compter pour rehausser le taux de diplomation dans les délais prescrits et réduire le taux d'abandon aux études supérieures.

1.5. Les causes de la réussite ou de l'échec des mémoires de recherche

La massification et la prolongation des études ont abouti au développement inquiétant de l'échec et de l'abandon au deuxième et au troisième cycle universitaires. Une étude effectuée par Gardner (2010) au Canada révèle que les taux d'abandon à des cycles avancés commencent à être d'une ampleur parfois proche de celle qui est enregistrée pour le premier cycle. Ainsi, le taux d'abandon au doctorat est de 47 % pour l'ensemble du Canada et oscille entre 40 et 70 % aux États-Unis. En France, l'abandon en thèse touche 30 % des étudiants avec de fortes différences selon les disciplines, comme dans la plupart des pays d'ailleurs. Ainsi, les taux d'abandon sont plus faibles dans les disciplines scientifiques (10 à 30 %), là où, la thèse est rapide et correctement subventionnée (Moguérou, 2003).

S'agissant d'identifier les différentes causes qui sont à l'origine de beaucoup d'abandons ou d'échecs aux deuxième et troisième cycles, nombreuses sont les universités occidentales qui ont entrepris des recherches dans ce sens. Ainsi, certaines universités ont réalisé des enquêtes auprès des étudiants, surtout de troisième cycle, pour tenter d'identifier les causes de ces échecs ou abandons. Celles-ci sont, bien évidemment, multiples. Les facteurs d'abandon de la thèse les plus souvent évoqués sont d'ordre financier : souci ou nécessité de trouver rapidement un emploi plus rémunérateur, mauvaises conditions de subventionnement du travail de thèse, manque de valorisation ultérieure du titre dans le monde professionnel (Becher et Trowler, 2001). On note également les facteurs que l'on pourrait qualifier de lassitude : les étudiants se disent lassés de poursuivre des études, surtout depuis que la formation doctorale s'est considérablement scolarisée avec l'imposition de suivre encore des cours au sein d'une école doctorale (Becher et Trowler, 2001). On constate que les causes qui sont, ensuite, évoquées par les étudiants ont trait à leur insatisfaction par rapport à l'encadrement et à l'accompagnement dont ils bénéficient : absence de relations satisfaisantes avec le directeur de thèse et les membres du département, sentiment d'isolement, désintérêt progressif pour le sujet de thèse, divergences de vues avec le promoteur. Alors, on s'aperçoit de l'importance de la qualité de la relation qui unit l'étudiant à son directeur de thèse : c'est de cette qualité que dépend en bonne partie la poursuite du projet de l'étudiant. Une autre difficulté majeure évoquée par les étudiants a trait aux exigences nouvelles des deuxième et troisième cycles. Donc, les étudiants doivent surtout s'approprier des connaissances au premier cycle et sont ensuite, appelés, dans la rédaction des mémoires et plus encore, des thèses, à contribuer eux-mêmes à l'avancement des connaissances. De consommateurs, ils deviennent des

producteurs de savoir (Becher et Trowler, 2001). Or, la capacité à contribuer de manière indépendante et originale à l'avancement des connaissances repose sur une série d'allants de soi, des us et coutumes très enracinés dans les spécificités disciplinaires et qu'il s'agit de découvrir par imprégnation. En effet, si chaque discipline est déjà une manière de lire le monde, la façon d'y conduire une recherche et d'en rendre compte par écrit est très spécifique et repose sur des habitudes et des attentes partagées tacitement par une communauté de chercheurs (Becher et Trowler, 2001). La réussite du mémoire et plus encore de la thèse passe par une socialisation à ces normes implicites et, d'ailleurs, peu transmissibles de manière explicite. En effet, la plupart des compétences essentielles à la réalisation d'un travail de recherche (l'originalité, la capacité à recueillir des données appropriées, à inscrire son travail dans un champ de recherche, etc.) sont ce que l'on appelle des compétences indéterminées, c'est-à-dire des compétences que « les directeurs et évaluateurs de thèses savent reconnaître, sans toutefois être en mesure de les expliciter » (Skakni, 2011).

Par ailleurs, les difficultés relatives à la relation de supervision sont évoquées par les étudiants. Aussi les étudiants regrettent-ils d'abord, un manque de clarification et de communication à propos des « règles du jeu » : quelles sont les attentes et les exigences du promoteur, du département et de la faculté ? Quels sont les critères précis d'évaluation d'un mémoire ou d'une thèse ? Quelles sont les contraintes, les étapes administratives (par exemple, les réunions des comités de thèse) et leurs enjeux ? En particulier, beaucoup d'étudiants disent avoir rencontré des difficultés à découvrir les règles d'écriture implicites, typiques au genre de texte qu'est le mémoire ou la thèse. Quelles sont les habitudes d'écriture de la discipline ? Qu'est-ce qui est permis ? Qu'est-ce qui n'est pas permis ? Les textes à produire doivent en effet correspondre à des standards généraux et à des standards propres à chaque discipline. Les étudiants qui, jusque-là, n'ont pratiquement jamais eu à écrire de textes longs, doivent découvrir ces règles tacites sur le tas, par imprégnation (Barbier, 2009), en lisant d'autres mémoires ou thèses et en décortiquant les commentaires de leur promoteur à propos des premières pages produites.

Selon A. Robertson et S. Turgeon (2003), les principaux problèmes personnels des étudiants universitaires de cycles supérieurs sont les suivants : la solitude liée relativement à leur vie sociale et à leurs relations d'amitié. Les difficultés d'adaptation lors de la transition des études de premier cycle aux études avancées. Les études avancées impliquent une nouvelle façon d'étudier, de nouvelles méthodes pour acquérir des

connaissances et pour les utiliser. Le manque de pression et l'absence d'échéances imminentes obligent l'étudiant à acquérir l'autodiscipline nécessaire qui lui permettra de faire face à sa nouvelle « liberté ». Les problèmes maritiaux et les charges familiales : le revenu moins élevé, le manque de temps à consacrer au conjoint et à la famille, etc. peuvent devenir des sacrifices difficiles à accepter tant pour l'étudiant que pour son entourage familial. Le travail : par exemple, le fait de travailler en même temps que les études peut amener des problèmes. L'étudiant peut avoir de la difficulté à trouver le temps pour ses travaux scolaires ou avoir de la difficulté à se concentrer sur ceux-ci. Les accidents et la maladie : certaines circonstances, liées à un accident ou à l'apparition d'une maladie, peuvent ralentir le processus de recherche et la volonté de persévérer de l'étudiant. Les moyens financiers : les problèmes financiers peuvent devenir un motif d'abandon ou retarder l'obtention du diplôme. Pour Prégent (2001), les principaux facteurs d'abandon sont d'ordre personnel (manque de motivation), financier, familial, etc. Cependant, le manque d'argent n'est pas le motif principal d'arrêt des études selon Leduc (1990).

En outre, Claude Morin et Jacques Ménard (2003) pensent que l'élaboration d'un mémoire est une course aux obstacles. Selon eux, le taux de réussite est un signe de difficultés. Pour les doctorats aux États-Unis, le taux de succès en lettres et sciences sociales est compris entre 48 et 50 %, alors que les étudiants ont, pourtant, la réputation d'y être bien encadrés. Au Québec, ce taux est de 36 % (Morin et Ménard, 2003).

1.6. Le rôle des principaux acteurs dans l'élaboration des mémoires de recherche

Une grande partie de la littérature sur l'encadrement des mémoires de recherche est consacrée au rôle des deux principaux acteurs que sont les enseignants-chercheurs et les étudiants. Nous parcourons les écrits qui ont traité des responsabilités des encadreurs et de celles des étudiants.

1.6.1. Le rôle de l'encadreur dans la réussite ou l'échec des mémoires de recherche

La plupart des recherches qui portent sur la supervision de mémoires et de thèses s'intéressent à la pratique de supervision et, plus précisément, au lien entre la qualité de la supervision et la réussite de l'étudiant. En effet, Zuber-Skerritt (1994) souligne qu'une bonne supervision de recherche est un moyen de réduire les abandons. Royer (1998) envisage également la supervision de recherche comme « un élément central des études doctorales » (Royer, 1998 : 12). Pour sa part, Prégent (2001) considère la supervision de

mémoire comme un important facteur d'abandon : « de trop nombreux candidats aux études supérieures ne terminent pas leur recherche à cause de difficultés reliées à l'encadrement » (Prégent, 2001 : 12). Par ailleurs, Ives et Rowley (2005) ont mis en évidence le lien entre la qualité de la supervision et la progression voire la réussite de l'étudiant.

Au vu des effets de la supervision sur la réussite aux deuxième et troisième cycles universitaires, des recherches ont émergé au sujet des bonnes pratiques de supervision dans le but d'améliorer la réussite des étudiants à ces niveaux universitaires (Delamont, Atkinson et Parry (1997) ; Jutras, Ntebutse, et Louis (2010) ; Walker et Thomson (2010) ; Wisker (2005)). Cependant, on remarque que les recherches qui portent sur les bonnes pratiques de supervision tendent à mettre de côté le rôle de l'étudiant dans sa propre réussite (Leonard, et al. 2006). Or, la relation pédagogique de supervision de recherche est une relation duale, le superviseur ne peut être le seul acteur de la réussite de l'étudiant.

1.6.2. Le rôle de l'étudiant dans la réussite ou l'échec de son mémoire de recherche

Nombreux sont les auteurs qui se sont intéressés également à la place qu'occupe l'étudiant dans la conception ou la réalisation de son mémoire de recherche. Ainsi, dans la littérature, les quelques recherches qui s'intéressent à l'étudiant en situation de supervision de recherche et non au superviseur, portent sur cinq principales thématiques.

La première thématique se réfère au processus de socialisation de l'étudiant ou de l'«apprenti-chercheur» (Beauchamp, Jazvac- Martek et McAlpine (2009) ; Green (2005) ; Jazvac-Martek (2009) ; Malfroy (2005) ; McAlpine et Norton (2006) ; Shacham et Od-Cohen (2009)). La deuxième thématique s'intéresse à la perception que l'étudiant a de la qualité de sa supervision dont les principaux auteurs sont : Ives et Rowley (2005) ; de Leduc (1990) et de Powles (1989). La troisième thématique privilégie les compétences que l'étudiant doit développer à la fin de son diplôme. C'est le cas de Boud (1991) ; de Bruce et Brameld (1999) ; de Gilbert, Balatti, Turner et Whitehouse (2004) ; de Kamler et Thomson (2004) et de Trafford et Leshem (2009). La quatrième thématique concerne le rôle de l'étudiant dans la relation pédagogique de supervision (Delamont, et al., 1997). Enfin, la cinquième thématique concerne la réussite de l'étudiant en fonction de ses caractéristiques personnelles notamment la dimension genre et la situation professionnelle de l'étudiant qui est décrite par Bowen et Rudenstine (1992), Conrad (1994) ; Evans

(2006) ; Germeroth (1991) ; Kember (1999) ; Seagram, Gould, et Pyke (1998) ; Wright et Cochrane (2000)).

Les recherches de Rudd (1985), l'une des études pionnières dans le champ de la supervision de recherche et de Gérard (2010b) font mention du lien qui existe entre les conditions de réussite en licence et en maîtrise. Ainsi, la recherche de Rudd (1985) est ancienne mais elle apporte quelques éléments de réflexion intéressants qui éclairent sur la situation française actuelle quant à la difficulté que les étudiants rencontrent dans leur passage de la licence en maîtrise/master et plus précisément dans leur passage d'une relation groupale d'enseignement à une relation duale de supervision. De plus, Rudd (1985) a cherché à comprendre pourquoi certains étudiants confrontés à une mauvaise supervision ne réagissaient pas, autrement dit qu'ils ne prenaient aucune initiative pour tenter d'améliorer leur situation. Il montre qu'il peut arriver que l'étudiant ne soit pas conscient des difficultés qu'il rencontre dans sa relation de supervision, notamment lorsqu'elles portent sur un mauvais choix de sujet, une absence d'aide à la planification ou sur le choix d'outils méthodologiques inadéquats. Il indique que, parfois, l'étudiant n'a personne à qui se plaindre de sa supervision, ou qu'il peut craindre que son superviseur de mémoire ne se retourne contre lui. Par ailleurs, le superviseur de recherche est, dans certains cas, le seul expert dans le domaine choisi par l'étudiant, ce qui écarte toute possibilité pour l'étudiant de changer de superviseur. Enfin, l'étudiant peut considérer son problème de supervision comme un problème privé qui, à ce titre, doit rester au sein même du binôme. A cet effet, une exposition publique risquerait d'envenimer la situation en suscitant la rancœur du superviseur. Ceci porte à croire que, face à une mauvaise supervision, l'étudiant développe des compétences d'autodirection dans la gestion de la relation pédagogique duale. Nous nous appuyons, ici, sur la définition de l'apprentissage autodirigé de Knowles (1975). Ce dernier décrit l'apprentissage autodirigé comme :

« ...un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins et formuler leurs objectifs d'apprentissage, pour identifier les ressources humaines et matérielles pour apprendre, pour choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et pour évaluer les résultats des apprentissages réalisés. » (Knowles, 1975 : 77).

A cet effet, l'étude de Gérard (2010b) éclaire sur la prise en charge de l'étudiant de son travail de recherche à travers les différentes stratégies qu'il adopte pour compenser les dysfonctionnements et les insuffisances liés à l'encadrement. Pour l'auteure, c'est à cette fin que l'étudiant peut aller jusqu'au terme de son mémoire de recherche. Ceci étant,

l'étudiant doit s'investir suffisamment dans sa recherche d'autant plus que son mémoire n'engage que lui et non son encadreur.

Tous les travaux précités ont eu le mérite de décrire les difficultés d'adaptation des étudiants aux travaux de recherches. Ils ont également eu le mérite d'avoir décrit les relations d'encadrement des mémoires de recherche en maîtrise, en master voire au doctorat. La plupart de ces études sont menées en Europe (France, Belgique), en Amérique du nord (USA, Canada). Il découle de ces études, les problèmes de rupture entre la licence et la maîtrise, car l'étudiant a des problèmes à comprendre les nouvelles exigences liées à l'élaboration des mémoires de recherche (difficultés individuelles). Ainsi, il lui faut un temps pour s'y adapter avant de se familiariser à cette nouvelle situation. Ce processus est long et nécessite un investissement personnel de la part de l'étudiant.

Cependant, ces travaux n'ont pas suffisamment abordé les conditions socioéconomiques, socioculturelles et institutionnelles de l'élaboration des mémoires de recherche. Toutefois, les conditions institutionnelles sont abordées un peu par France Jutras, Jean Gabin Ntebutse et Roland Louis (2010) dans leur article intitulé « L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis » publié dans la Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. Mais, dans cet article, les auteurs se sont contentés de décrire les problèmes de bourses, d'indisponibilité des directeurs de mémoire et des étudiants sans toutefois décrire les conditions d'accompagnement offertes par l'institution même qui sont à notre avis à la base de ces difficultés. Il en est de même de la dimension individuelle qui a fait l'objet de nombreuses études. Mais nous voudrions intégrer la dimension individuelle dans la présente étude pour l'expérimenter dans l'environnement togolais étant donné que toutes les études effectuées dans le domaine sont réalisées dans les pays développés. Nous saurons à la fin de cette étude si ce facteur aura ou non le même impact dans l'environnement togolais.

Ainsi, nous abordons, dans cette étude, une approche comparative des conditions sociales, institutionnelles et individuelles des étudiants en maîtrise, en DEA et en master dans l'élaboration des mémoires de recherche en lettres et sciences humaines dans les universités publiques togolaises. Ceci d'autant plus que l'origine sociale influence considérablement la scolarité des étudiants ainsi que les conditions mises en place par l'institution sans oublier la motivation et l'investissement personnel de l'étudiant (Bourdieu et Passeron, 1964).

2. Les cadres conceptuel et théorique de l'étude

Pour faciliter la compréhension de ce travail, nous donnons d'une part, les définitions des concepts clés du sujet de recherche et d'autre part, nous identifions les différentes théories de l'étude. Elle se situe dans le champ des recherches explicatives des inégalités scolaires de réussite. Tous les étudiants n'ont pas les mêmes chances de réussite que ce soit sur les plans social, institutionnel et même individuel.

2.1. La définition des concepts

Les concepts que nous allons définir sont : conditions d'élaboration des mémoires, directeur de mémoire, projet de recherche, mémoire de recherche, encadrement d'un mémoire de recherche, climat relationnel d'encadrement, capacité de rédiger un mémoire de recherche, élaboration d'un mémoire de recherche, soutenance de mémoire de recherche, contrat d'encadrement et guide d'encadrement des mémoires.

Ce sont des concepts de base qui nécessitent élucidation d'autant plus que de leur clarté dépend la compréhension de cette étude.

2.1.1 Les conditions d'élaboration des mémoires

La rédaction du mémoire de recherche n'est pas chose aisée. Elle nécessite la mobilisation d'un certain nombre de ressources d'ordre social, institutionnel et personnel. D'abord, les ressources d'ordre social comprennent tout ce que l'étudiant peut avoir comme assistance financière, matérielle, morale ou affective de sa famille ou de sa société pouvant l'aider dans l'élaboration de son mémoire de recherche. Ensuite, les ressources institutionnelles concernent les moyens que l'université met à la disposition des acteurs (étudiants et encadreurs) qui peuvent aider les directeurs dans l'encadrement des mémoires et les étudiants dans l'élaboration des mémoires de recherche. Il s'agit des guides d'encadrement des mémoires de recherche, des bibliothèques bien équipées, des primes de direction des mémoires, des bourses d'études, des primes de soutenance, etc. Enfin, les ressources personnelles font allusion à l'investissement personnel de l'étudiant dans ses recherches, à son degré de motivation, à ses compétences rédactionnelles, à ses capacités à se familiariser aux travaux de recherche, à son aptitude à bien gérer les relations duales avec son directeur de mémoire.

C'est l'ensemble de ces trois ressources précitées que nous entendons par les conditions d'élaboration des mémoires de recherche dans cette étude.

2.1.2. Le directeur de mémoire

Un directeur de mémoire est un enseignant-chercheur qui est spécialiste de son domaine d'enseignement et qui est sensé effectuer des recherches pour faire avancer la science. Il peut être enseignant à l'université tout comme il peut être membre d'un institut de recherche ou encore d'un laboratoire de recherche. Comme grade requis, un directeur de mémoire doit être un enseignant de rang magistral ou de rang A à savoir un Maître de Conférences ou un Professeur Titulaire qui sont des échelons reconnus dans les pays membres du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES). Par ailleurs, la codirection des mémoires de recherche peut être assurée par les enseignants de rang B à savoir les Assistants et les Maîtres-Assistants.

Dans la politique d'encadrement des mémoires de maîtrise à l'Université de Laval au Canada, il est décrit deux responsabilités du directeur de recherche :

« La responsabilité première du directeur de recherche qui exerce des tâches d'encadrement auprès des étudiants de maîtrise avec mémoire ou de doctorat consiste à diriger leurs travaux, les composantes principales de cette direction étant de guider les étudiants, de les appuyer dans leur cheminement intellectuel et de voir à ce qu'ils puissent faire des progrès constants dans leur apprentissage. À cette responsabilité essentielle peuvent s'en ajouter d'autres qui sont susceptibles de revêtir une grande importance pour la formation et la réussite des étudiants : favoriser le contact entre les étudiants et les milieux de recherche et professionnels, les aider à obtenir un soutien financier au cours de leurs études et leur permettre d'acquérir, autant que le programme de formation le permet, les connaissances et les habiletés qui sont recherchées dans le marché de l'emploi » (Université de Laval, 2008 : 6).

Qui plus est, la politique d'encadrement précise tous les rôles du directeur de mémoire vis-à-vis de l'étudiant. Selon cette politique, le directeur de mémoire,

- « aide l'étudiant à définir son programme, en tenant compte du contexte institutionnel et des exigences externes légitimes de financement, et éventuellement à le modifier si des problèmes imprévus le demandent ;
- établit avec chaque étudiant un plan de collaboration qui est reconduit ou révisé à chaque année ou plus souvent, au besoin ;
- s'assure que le projet de mémoire ou de thèse corresponde bien au nombre de crédits accordés mais que, par ailleurs, il ne prenne pas trop d'ampleur par rapport aux objectifs du programme de formation et au temps qui est alloué ;
- aide l'étudiant à planifier son projet et à établir un calendrier réaliste ;
- prévoit, le cas échéant, les ressources matérielles requises à l'avancement des travaux de l'étudiant ;
- pratique un type de direction qui laisse place à l'autonomie de l'étudiant, en particulier au troisième cycle ;
- tient régulièrement des rencontres avec l'étudiant pour faire le point sur les progrès accomplis ;
- aide l'étudiant à rendre compte de la progression de ses travaux selon les modalités propres au programme ;

- établit un plan d'action pour aplanir d'éventuelles difficultés ;
- discute avec l'étudiant et précise ses conditions de travail, notamment en ce qui a trait à la propriété intellectuelle et au soutien financier ;
- conseille l'étudiant dans la préparation et la rédaction de son mémoire, de sa thèse ou d'un article scientifique ;
- réagit dans un délai raisonnable aux différentes versions, soumises par l'étudiant, de ses écrits, selon l'entente convenue avec lui ;
- évalue le progrès de l'étudiant, en avise au moins une fois par année la direction du programme et décide, le cas échéant, des mesures appropriées ;
- prévoit, le cas échéant, les modalités d'encadrement en cas d'absence prolongée » (Université de Laval, 2008 : 6).

Claude Morin (2003) de l'Université de Montréal définit le directeur de mémoire comme étant « un conseiller, un guide » (Morin, 2003 : 2). De plus, Morin a décrit les devoirs du directeur de mémoire. Il doit selon Morin,

« être intéressé par le sujet et être compétent pour donner un avis éclairé sur le sujet en question, évaluer la pertinence d'un sujet et de la bibliographie que lui présente le candidat, offrir des indications théoriques et méthodologiques, faciliter l'accès à des sources et à des institutions, commenter les écrits dans des délais raisonnables, faire preuve de constance dans ses avis concernant la problématique et aider l'étudiant quand son avis compte (demande de bourse, dépôt de sujet, soutenance) » (Morin, 2003 : 3).

Dans le contexte nord-américain, l'encadrement des études supérieures est une obligation pour les professeurs. Cette obligation est souvent en conflit, du moins dans la gestion du temps, avec d'autres obligations, dont celles de vaquer à des recherches et de publier. Le professeur qui veut s'acquitter consciencieusement de toutes les tâches afférentes à sa fonction et à son statut se retrouve le plus souvent débordé. Les candidats n'ont pas tous les mêmes besoins ni les mêmes attentes à l'endroit de leur directeur. Et les professeurs n'ont pas tous la même conception de l'encadrement. Comme l'encadrement a un aspect contractuel, il importe que les deux parties s'entendent sur leurs responsabilités réciproques, car le professeur a aussi des attentes face aux étudiants qu'il encadre.

En substance, la principale responsabilité du directeur de recherche est de fournir le meilleur encadrement possible à l'étudiant. En tant que personne-ressource, il aide l'étudiant à définir son programme d'études, à formuler son projet de recherche, à planifier son cheminement et à trouver le soutien financier si nécessaire à la poursuite de ses études. Donc, son encadrement inclut une aide intellectuelle soutenue sur les plans tant scientifique que technique, un appui humain et une supervision attentive qui s'étend de la phase initiale des études jusqu'à l'évaluation finale du mémoire ou de la thèse. Ceci étant, c'est lui qui doit accompagner l'étudiant dans tout le processus de recherche. En cela, il joue son rôle d'accompagnateur ou d'encadreur.

Ainsi, un directeur de mémoire bien choisi favorise l'obtention du diplôme dans le délai raisonnable et avec un maximum d'efficacité.

2.1.3. Le projet de recherche

Pour Fortin (1996), un projet de recherche est une

« étape préliminaire d'une recherche scientifique, au cours de laquelle il faut établir des limites de l'objet de l'étude et préciser la manière de réaliser chacune des étapes du processus de la recherche » (Fortin, 1996 : 367).

Dans la même logique, Paul N'da (2006) écrit que :

« le projet de recherche n'est donc pas un simple plan de travail, il est plus explicite, car on y justifie et présente systématiquement les choix méthodologiques faits à chaque étape du processus [...] Généralement, il inclut les éléments suivants : l'analyse de la situation, l'analyse critique des écrits pertinents, la population et l'échantillon, l'instrument de recherche, le déroulement de la recherche, le traitement et l'analyse des données, le financement, le timing » (N'da, 2006 : 36).

Contrairement à la définition donnée par Fortin (1996) qui n'a pas abordé les détails du projet de recherche, celle de Paul N'da (2006) précise les différents éléments qui le composent.

Dans la présente étude, le projet de recherche est un travail méthodique. Il est le soubassement même d'un mémoire de recherche ou d'une thèse. Sa conception doit suivre la méthodologie du mémoire ou de la thèse en abordant partiellement les éléments suivants : le sujet de recherche qui doit être précis et concis, une brève analyse de la situation, une justification de la pertinence du sujet de recherche, les objectifs scientifiques et d'application, une brève revue de littérature, des questions et hypothèses de recherche ainsi qu'une brève présentation méthodologique précisant le cadre et la population d'étude et la planification des activités de recherche.

2.1.4 Le mémoire de recherche

Selon Akrémi (2001),

« Le mémoire de fin d'études est un travail d'initiation à la recherche qui nécessite un apport personnel. Le mémoire de fin d'études doit permettre à l'étudiant l'acquisition d'un sens critique et d'un esprit de synthèse. Un mémoire de fin d'études doit revêtir un caractère scientifique en ce sens qu'il doit reposer sur des fondements théoriques et une méthodologie rigoureuse » (Akrémi et al, 2001 : 6).

De même pour Fortin (2006),

« le mémoire de maîtrise et la thèse sont des exposés écrits imposés aux étudiants des 2^e et 3^e cycles universitaires. Ils sont une condition pour l'obtention d'un grade universitaire. Le mémoire et la thèse décrivent les étapes qui ont été franchies dans la conduite d'un projet » (Fortin, 2006 : 402).

Par ailleurs, pour Gaberan (2008),

« Un mémoire de recherche doit correspondre à un projet. A la différence des travaux scolaires ou universitaires de Licence (1^{ère}, 2^e et 3^e années), préférentiellement descriptifs et pour lesquels les connaissances acquises par ailleurs constituent l'essentiel des contenus, le mémoire doit être l'aboutissement d'un projet. Ce projet est défini en accord avec le ou les directeurs de mémoire, enseignants-chercheurs du domaine donné. Le projet est finalisé et doit correspondre à un ou plusieurs objectifs clairs. Il doit répondre à certains critères : une démarche personnelle et autonome, un travail novateur et un travail de qualité »

Les définitions données par Akrémi (2001) et Gaberan (2008) nous paraissent complètes car elles précisent même les critères d'un bon mémoire de recherche par rapport à Fortin (2006) qui n'a donné que la simple définition.

Un mémoire de recherche est, donc, un document scientifique à caractère individuel. Il sanctionne la fin des études de maîtrise, de DEA et de master selon la présente étude.

2.1.5. L'encadrement d'un mémoire de recherche

Pour définir cette notion, nous nous référons aux auteurs comme Legendre, Geneviève, Royer, Université de Laval et Prigent.

Selon Geneviève (2007), l'encadrement est un concept difficile à définir. Il écrit que :

« l'encadrement est un concept qui change de sens selon le contexte dans lequel il est utilisé, sans compter qu'il peut prendre plusieurs définitions dépendant de l'acteur en cause dans une modalité d'encadrement donnée (gestionnaire, enseignant, étudiant) » (cité par Loisier, 2010 : 25).

Selon Royer (1998), l'encadrement du travail de recherche est un processus dynamique et interactif, qui va de pair avec les étapes d'avancement du travail de l'étudiant, tout en les orientant à la lumière des exigences scientifiques. D'après l'auteur, l'accompagnement se décline en trois types de pratiques dont l'intensité varie en fonction des étapes d'avancement de la recherche. Il distingue trois étapes que sont :

« -Les rencontres avec l'étudiant et, occasionnellement, avec le deuxième lecteur : elles sont très régulières au cours des phases de conceptualisation/planification où l'étudiant a particulièrement besoin d'être sécurisé et guidé dans ses choix. Elles sont plus sporadiques lorsque le travail d'exécution sur le terrain se met en place et deviennent un peu plus nombreuses mais plus courtes lors de la phase de rédaction.

- Le suivi continu : il peut se faire en dehors des moments de rencontre sous forme de communication à distance (mails, appels téléphoniques...) et couvre toute la durée de la recherche. Il a parfois lieu en réponse à des requêtes occasionnelles ou à des imprévus urgents.

- Le travail sur les textes : il se situe pendant la période de rédaction et d'évaluation et peut se prolonger après la soutenance. Il consiste surtout à assurer un feed-back en lien avec les textes produits par l'étudiant : chapitres, articles à publier, posters... Il porte sur le fond et la forme des textes élaborés, dans le respect le plus total de l'autonomie intellectuelle de l'étudiant et de sa liberté d'expression » (cité par Suzanne, 2011 : 3).

L'encadrement fait partie intégrante de la tâche professorale. Tout comme l'étudiant, le professeur doit faire preuve d'intégrité scientifique et de respect des règles relatives à l'éthique et aux conflits d'intérêts ainsi qu'à la gestion des études.

Ainsi, dans la politique d'encadrement de mémoires et de thèses de l'Université de Laval, il est décrit certaines conditions particulières qui contribuent à améliorer l'encadrement des étudiants en maîtrise ou en doctorat. On peut retenir parmi celles-ci : le plan de collaboration, le comité d'encadrement et la codirection, le soutien financier à l'étudiant, l'appui de la direction de programme et les activités de formation à l'encadrement. Il est écrit que :

« le plan de collaboration fixe les étapes du programme d'études y compris celles de la réalisation d'activités de recherche ou de création, ou de la production d'un mémoire ou d'une thèse, représente un instrument essentiel pour s'assurer que le tout progresse selon les délais prévus. Le comité d'encadrement (de thèse ou de mémoire) ou la codirection peut être un appui efficace dans l'encadrement de l'étudiant selon les situations. En outre, l'existence d'un comité d'encadrement ou d'une codirection comporte le double avantage d'assurer une couverture plus étendue, et souvent plus profonde, du domaine de recherche de l'étudiant et d'augmenter les chances de succès de ce dernier. Un environnement physique approprié et des ressources financières adéquates contribuent à la réussite des études de maîtrise et de doctorat. Ce soutien financier peut prendre les formes suivantes : une bourse d'un organisme extérieur, une bourse versée par le directeur de recherche si le projet de

l'étudiant s'insère dans le cadre d'un programme de recherche subventionnée, des charges de cours, des contrats d'auxiliaire de recherche ou d'enseignement, le Fonds de soutien à la réussite, dans lequel les primes sont distribuées en fonction de la progression des études. La direction de programme est à même d'aider l'étudiant qui éprouve des difficultés (par exemple, difficultés d'intégration ou d'apprentissage, difficultés financières, disponibilité du directeur de recherche, rétroaction sur les travaux, etc.), dans la mesure où l'étudiant l'en informe. L'encadrement aux études supérieures fait appel à des connaissances et des compétences spécifiques. L'Université en reconnaît l'importance comme facteur propice à la réussite en offrant notamment de la formation dans le domaine de l'encadrement par le biais du Réseau de valorisation de l'enseignement, ou d'autres types de formation. Ainsi, les professeurs sont encouragés à se prévaloir d'activités de formation dans le but de développer ou d'améliorer leurs habiletés » (Université de Laval, 2008 : 3-5).

La définition élaborée et proposée par la Politique d'encadrement des étudiants des cycles supérieurs de l'École Polytechnique de Montréal (1999) est pertinente. Selon cette politique, l'encadrement

«consiste à regrouper l'ensemble des conditions (scientifiques, interpersonnelles, techniques, financières, administratives et institutionnelles) propices à la réussite des études et au développement de l'autonomie intellectuelle, scientifique et professionnelle requise par le programme d'études considéré. L'organisation collective de cet environnement appartient aux directeurs d'études ou de recherches, aux étudiants, aux directions de départements, aux responsables de programmes d'études supérieures ainsi qu'à l'École Polytechnique » (citée par Prigent, 2001 : 6).

L'encadrement ou le suivi de mémoire de recherche suppose la présence de deux acteurs principaux. D'une part, l'étudiant qui prépare son mémoire de recherche et d'autre part, l'enseignant chercheur qui l'encadre, tout au long de ce processus de recherche. Chacun des deux acteurs a ses responsabilités vis-à-vis de l'autre. C'est ce travail entre l'étudiant, considéré comme apprenti-chercheur et le professeur, considéré comme enseignant-chercheur, encadreur ou superviseur que nous entendons par encadrement d'un mémoire de recherche. Mais le travail d'encadrement de mémoire implique à la fois l'enseignant et l'étudiant.

2.1.6. Le climat relationnel d'encadrement

La relation dans notre contexte ne peut être que duale car elle concerne uniquement le directeur de mémoire qui est l'encadreur et l'étudiant qui est l'encadré. Doron et Parot (1991) désignent le climat relationnel d'encadrement par les relations interpersonnelles. Ils écrivent que :

« Les relations interpersonnelles résultent d'une attitude positive envers autrui impliquant une dimension cognitive, affective (...), s'accompagnant d'un vécu gratifiant pour les deux protagonistes. Elles constituent, conjointement avec les relations de parenté, une importante source de support social pour l'individu » (Doron et Parot, 1991 : 620).

Van Zanten (2008) considère le climat relationnel d'encadrement comme une relation pédagogique. Selon Van Zanten :

« la relation pédagogique se conçoit à la fois comme la dynamique d'un échange et comme un système fonctionnel d'apprentissage et d'éducation. Elle marque le lien profond entre la communication humaine et les savoirs » (Van Zanten, 2008 : 578).

En effet, une approche psychosociologique amène un éclairage différent sur la relation d'encadrement. On s'intéresse aux divers types de relations interpersonnelles qui se tissent entre l'étudiant et son encadreur. Ces relations plus ou moins personnalisées visent la réussite et l'accomplissement de l'apprenant et se manifestent dans des interactions de différentes natures qui s'étendent du normatif à l'empathique, du directif à l'adaptatif.

Pour notre part, nous entendons par le climat relationnel d'encadrement, le type de relations qui existe entre l'étudiant et son directeur de mémoire. Quand les deux acteurs travaillent, dans une parfaite ambiance, dans une harmonie totale ou dans une parfaite collaboration, nous disons que le climat relationnel d'encadrement est cordial et a fortiori favorable pour un travail productif. En revanche, lorsque le climat relationnel d'encadrement entre l'étudiant et son directeur de mémoire est conflictuel où les deux acteurs vivent dans une incompréhension totale avec des critiques réciproques, nous disons que les relations ne sont pas cordiales et ce qui peut contribuer à rompre le contrat d'accompagnement. Ceci peut conduire à un travail bâclé ou de mauvaise qualité.

2.1.7. La capacité de rédiger un mémoire de recherche

Selon De Landsheere (1979), la capacité est « le pouvoir d'accomplir un acte, de produire un comportement ou un ensemble de comportements adéquats dans une situation donnée. C'est aussi une actualisation de l'aptitude » (De Landsheere, 1979 : 31).

Par capacité de rédiger un mémoire de recherche, nous entendons le pouvoir qu'a un étudiant de mobiliser toutes les ressources indispensables, en vue de faire une bonne rédaction. Par ces ressources, on entend : parler couramment français et l'écrire correctement, posséder une bonne culture générale et scientifique, être précis et concis dans sa rédaction tout en respectant la règles d'or de la recherche qui est l'honnêteté intellectuelle du chercheur.

2.1.8. L'élaboration d'un mémoire de recherche

Pour Mathieu Guidère (2004),

« l'élaboration d'un mémoire de recherche doit comporter trois phases : la phase préparatoire qui permet de circonscrire un objet de recherche spécifique (...) et de s'assurer de sa faisabilité ; la phase de réalisation qui comporte l'élaboration d'un plan de travail puis d'un plan de rédaction (...) et la phase finale qui consiste à soumettre l'ouvrage au directeur pour validation et contrôle de la qualité. Elle englobe également les éventuelles demandes d'aménagement, d'approfondissement ou simplement de précision » (Guidère, 2004 : 6-7).

Pour notre part, par élaboration d'un mémoire de recherche, nous englobons toutes les étapes qui vont du choix du sujet et du directeur de mémoire, en passant par la recherche documentaire, l'enquête de terrain, le dépouillement des données d'enquête, l'analyse des données, l'interprétation des résultats jusqu'à la finalisation du mémoire.

2.1.9. La soutenance d'un mémoire de recherche

Pour Gaberan (2008),

« la soutenance consiste en la présentation et la défense du mémoire par l'étudiant. Ainsi, la soutenance orale est souvent perçue comme une validation du mémoire au même titre que l'élaboration d'une démarche de recherche et exige de l'étudiant, des compétences bien spécifiques. La défense de son travail de recherche se prépare donc en amont de la soutenance, notamment par l'anticipation des faiblesses de sa propre recherche. L'étudiant ne doit pas s'attendre à ce que la défense de son travail provienne de son directeur. Au niveau de la forme communicationnelle de cette soutenance, la plupart des

directeurs s'attendent, à ce que cette épreuve orale diffère dans son contenu, du mémoire de recherche ».

Selon Paul N'Da (2006),

« la soutenance se prépare. C'est l'occasion de dégager de la thèse ou du mémoire, les grandes lignes et les conclusions, voire d'apporter des explications supplémentaires, de faire des mises au point. (...). Le texte de soutenance doit être une sorte de dissertation organisée qui insiste sur les points suivants :

- l'origine et l'originalité du travail,
- les méthodes et techniques mises en œuvre, les difficultés rencontrées, les aides reçues,
- les principaux résultats et conclusions, comparés aux hypothèses de départ,
- ce que cette recherche a apporté de nouveau,
- les questions qu'elle a suscitées,
- les points qui mériteraient d'être approfondis » (N'da, 2006 : 35).

En plus de la définition, Fondanèche (2009) va encore plus loin pour préciser le but même de la soutenance.

« la soutenance fait partie intégrante de votre mémoire ou de votre thèse, puisque vous allez devoir défendre la construction et la teneur de votre travail devant votre jury. La soutenance fait également partie de la note qui vous sera attribuée dans ce diplôme et la qualité de votre prestation va avoir de plus en plus d'importance la soutenance a donc pour but, non seulement de juger de vos aptitudes à l'expression orale, de votre aisance face à un jury, de vos qualités d'expression (niveau de langue) ; de votre esprit de synthèse, celui nécessaire à la présentation claire et pertinente de votre travail ; de votre présence d'esprit, celle nécessaire pour pouvoir répondre aux remarques et, éventuellement, aux objections qui vous seront faites sur votre travail (n'essayer pas non plus de défendre ce qui n'est pas défendable) ; contrairement à ce qui se passe en politique, la mauvaise foi n'est pas toujours appréciée à sa juste valeur ; mais aussi de vos connaissances sur le sujet que vous avez travaillé » (Fondanèche, 2009 : 119).

La soutenance de mémoire est une étape de la recherche qui comprend trois phases : d'abord, la présentation orale du document qui aborde de manière succincte le contenu du mémoire, ensuite vient la série des questions du jury suivie des réponses de l'impétrant et enfin la délibération qui consiste à attribuer une note au travail de l'étudiant.

En effet, si l'étudiant souhaite poursuivre son cursus au-delà de la maîtrise, du DEA ou du master, la soutenance n'est pas un exercice gratuit, puisque de la note qui va lui être donnée pour son diplôme va dépendre la mention qui lui offrira ou non la possibilité de s'inscrire en thèse, par la suite. Donc, la soutenance est l'aboutissement d'un long processus de travail qui met fin à toutes ces années de recherche et de tractations. Elle met, ainsi, fin à l'encadrement si l'étudiant n'a pas la chance de poursuivre ses études en thèse.

2.1.10. Le contrat d'encadrement

Pour Daguët (2011), afin de valider les différents rôles de l'étudiant et du superviseur à l'Université de Fribourg, un contrat ou accord d'encadrement, est signé entre les deux. Le contrat permet également de se responsabiliser. Il contient trois parties: les renseignements généraux, ce à quoi l'étudiant s'engage et ce à quoi le superviseur s'engage.

Le contrat d'encadrement est une étape importante qui marque le début de la collaboration entre l'étudiant et son directeur de mémoire. Deux conditions le concrétisent. D'une part, le choix du sujet de recherche et d'autre part, le choix du directeur de mémoire. Une fois que l'étudiant choisit un sujet de mémoire, il le soumet à un enseignant-chercheur de grade requis et conformément à sa spécialité. Celui-ci étudie la pertinence du sujet tout en analysant les caractéristiques de l'étudiant en question, pour voir s'il remplit les conditions pour être encadré. L'enseignant voit, aussi, le degré de motivation de l'étudiant et son niveau de compétence. Une fois cette analyse terminée, l'enseignant-chercheur donne sa réponse. Lorsque la réponse est positive, l'enseignant-chercheur et l'étudiant se fixent un échéancier de travail. C'est l'aboutissement de tout ce processus que nous appelons le contrat d'encadrement. A la suite de ce contrat, l'enseignant-chercheur passe du statut d'enseignant à celui de directeur de mémoire vis-à-vis de l'étudiant.

Donc, le contrat d'encadrement est un processus qui marque le début de la supervision d'un mémoire et qui va du choix du sujet de mémoire jusqu'au consentement du directeur de mémoire après les retouches éventuelles apportées ou non au sujet de recherche.

2.1.11. Le guide d'encadrement des mémoires

Dans le contexte de cette étude, par guide, nous entendons un document pédagogique qui décrit explicitement les conditions et l'organisation de l'encadrement ou de la supervision des mémoires de recherche. En ce sens, le guide a un double objectif: objectif pédagogique et objectif organisationnel.

Par son objectif pédagogique, le guide doit permettre à la fois à l'étudiant et au directeur de mémoire de se familiariser avec les règles liées à la supervision du mémoire. Par son objectif organisationnel, le guide doit permettre aux différents acteurs de connaître leur responsabilité. Aussi le directeur de mémoire saura-t-il ses prérogatives de même que l'étudiant. Une fois les conditions réunies et les responsabilités connues, le directeur de mémoire et l'étudiant procèdent à la signature du contrat d'encadrement.

Généralement, on distingue deux types de guides : un guide à l'usage des étudiants et un autre à l'usage des directeurs de mémoire. A titre d'exemple, nous allons présenter le plan de chacun des guides en vigueur à l'Université de Montréal.

Dans le guide du professeur, on a les rubriques suivantes : « introduction, pourquoi s'adresser aux professeurs et aux chercheurs ?, « voulez-vous être mon directeur de recherche ? » Prenez le temps de réfléchir ! , Modalités de direction et contexte de l'encadrement, encadrement hors structure de recherche, encadrement au sein d'une équipe, encadrement en milieu externe, modalités de rédaction du mémoire et de la thèse, le plan d'études, le comité de parrainage, la direction et ses nombreuses ramifications: quelques stratégies, que faire en cas de problèmes graves et conclusion » (Université de Montréal, 2011b : 2).

Dans le guide de l'étudiant, le plan se présente comme suit :

« introduction, du premier cycle aux études supérieures : un saut qualitatif, le choix d'un directeur et du sujet de recherche, modalités de direction et contexte de l'encadrement, encadrement hors structure de recherche, encadrement au sein d'une équipe, encadrement en milieu externe, modalités de rédaction du mémoire et de la thèse, le plan d'études, le comité de parrainage, les moments à risques, que faire en cas de problèmes graves ? et la conclusion » (Université de Montréal, 2011a : 2).

En somme, le guide permet de réguler les relations d'encadrement des mémoires de recherche entre l'étudiant et le directeur de mémoire. Il permet d'éviter un certain nombre de problèmes qui peuvent surgir en plein encadrement. En cela, le guide reste incontournable pour un travail d'encadrement de mémoire bien fait. Cependant, on doit préciser que toutes les universités ne disposent pas encore des guides d'encadrement de mémoire de recherche.

Après cette opérationnalisation des concepts, nous allons exposer les théories que nous utilisons dans la présente recherche.

2.2. Le cadre théorique de l'étude

Il comprend les théories explicatives des inégalités scolaires et le cadre de référence théorique.

2.2.1. Les théories explicatives des inégalités scolaires

Tous les étudiants n'ont pas les mêmes chances de réussite en maîtrise, en DEA ou en master. Ainsi, les étudiants issus des familles favorisées disposent assez de moyens pour réussir l'élaboration de leurs mémoires de recherche par rapport aux étudiants issus des familles défavorisées qui manquent de moyens financiers et matériels. De même, les conditions institutionnelles et pédagogiques varient d'une faculté à une autre, d'un institut à un autre, d'une école à une autre et même d'un département à un autre. Seul l'étudiant à travers sa motivation, sa détermination à aller jusqu'au terme de sa recherche, son investissement dans sa recherche, peut parvenir à maximiser son temps et réussir son travail de recherche. Cette diversité de conditions préalables et de stratégies qu'adoptent les apprenants pour réussir, est expliquée par différents auteurs à travers des théories. Nous en retenons trois principales à savoir : les théories conflictualistes de la reproduction, les théories de l'école productrice et reproductrice et les théories individualistes.

Nous avons retenu les trois théories, car de nos jours, on ne peut se baser sur une seule théorie pour expliquer la diversité de réussite à l'école. Ceci étant, nous adoptons une approche pluridimensionnelle qui fait appel à plusieurs théories dans l'explication d'un fait social.

2.2.1.1. Les théories conflictualistes de la reproduction

Nous avons retenu deux approches à savoir, l'approche socioculturelle et l'approche socioéconomique des inégalités scolaires.

2.2.1.1.1. L'approche socioculturelle des inégalités scolaires

Les tenants de cette approche sont Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970) et Bernstein (1975). Selon Bourdieu et Passeron (1964), le système éducatif fonctionne comme s'il servait à légitimer la domination de la « classe dominante ». Sous couvert de neutralité et d'égalité des chances, l'institution scolaire conduit à exclure les enfants des classes populaires, « classes dominées ». Ainsi, l'institution scolaire exerce un « arbitraire culturel » qui permet cette sélection. Pour eux, l'école valorise et légitime une culture dite

savante acquise en dehors de ses murs par la classe dominante. Cette « violence symbolique » exercée par le système éducatif est à l'origine des écarts de réussite entre les apprenants.

Pour Bourdieu et Passeron (1964), l'enseignement supérieur est plus fréquenté par les enfants des classes dominantes, car ils y ont la facilité d'accès et réussissent plus que leurs pairs issus des classes dominées. Ils estiment qu'au niveau de l'enseignement supérieur, l'inégalité initiale des diverses couches sociales devant l'école apparaît d'abord dans le fait qu'elles y sont très inégalement représentées. Les catégories sociales les plus représentées dans l'enseignement supérieur étant en même temps les moins représentées dans la population active.

Selon Bourdieu et Passeron (1964), l'origine sociale est caractérisée par le pouvoir économique et le capital culturel. Des deux, le capital culturel explique mieux les résultats scolaires des élèves. Ils soulignent que les obstacles économiques ne suffisent pas à expliquer que les taux de « réussite scolaire » puissent différer autant selon les classes sociales. On trouverait une preuve de l'importance des obstacles culturels que doivent surmonter les enfants issus des classes défavorisées dans le fait que l'on constate encore au niveau de l'enseignement supérieur des différences d'attitudes et d'aptitudes significativement liées à l'origine sociale, bien que les étudiants qu'elles séparent aient tous subi pendant quinze à vingt années l'action homogénéisante de l'école et que les plus défavorisés d'entre eux n'aient dû qu'à une plus grande adaptabilité ou à un milieu familial plus favorable d'échapper à l'élimination.

Pour Bourdieu et Passeron (1964), les enfants des classes favorisées ont certains avantages liés à leurs recherches personnelles ou à leur curiosité de connaître davantage ou même à leurs divertissements. Ce qu'ils entendent par culture « libre » qui influence positivement leur scolarité. Ils pensent que les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires. En plus, ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-être, des goûts et un « bon goût » dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine. La culture « libre », condition implicite de la réussite universitaire en certaines disciplines, est très inégalement répartie entre les étudiants originaires de milieux différents, sans que l'inégalité des revenus puisse expliquer les écarts constatés. « Le privilège culturel est manifeste lorsqu'il s'agit de la familiarité avec

les œuvres que seule peut donner la fréquentation régulière du théâtre, du musée ou du concert » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 30).

Ces deux théoriciens privilégient l'expression dans tout le processus éducatif. L'expression s'avère être l'un des importants critères de classement des élèves. Etant donné que les enfants des classes populaires accumulent des déficits au plan linguistique, les enfants des milieux favorisés s'en sortent mieux car étant accoutumés à s'exprimer couramment dans leur famille d'origine. Pour Bourdieu et Passeron (1970), le style reste toujours pris en compte, implicitement ou explicitement, à tous les niveaux du cursus et, bien qu'à des degrés divers, dans toutes les carrières universitaires, même scientifiques. La langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais elle fournit, outre un vocabulaire plus ou moins riche, un système de catégories plus ou moins complexe, en sorte que l'aptitude au déchiffrement et à la manipulation de structures complexes, qu'elles soient logiques ou esthétiques, dépend pour une part de la complexité de la langue transmise par la famille. « Il s'ensuit logiquement que la mortalité scolaire ne peut que croître à mesure que l'on va vers les classes les plus éloignées de la langue scolaire » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 92).

Quant à Bernstein, il met en lumière l'impact des codes linguistiques sur la réussite scolaire. Il part de l'hypothèse que :

« les différences linguistiques entre les couches inférieures de la classe ouvrière et les classes supérieures ne sont pas le reflet direct de différences d'aptitudes, mais qu'elles résultent de la différence des types de discours dominants caractéristiques de chacune de ces catégories » (Bernstein, 1975 : 29).

En effet, il souligne que les élèves issus des classes favorisées réussissent mieux à l'école car ils se sont déjà familiarisés avec la langue d'enseignement par rapport à leurs pairs issus des classes défavorisées qui sont habitués avec le langage restreint. Il écrit :

« le type de discours dominant et caractéristique dans les classes supérieures a pour particularité de faire du discours l'objet d'une attention spéciale et de développer une attitude réflexive à l'égard des possibilités structurales d'organisation de la phrase. Dans ce type de discours, il est relativement difficile de prévoir la structure syntaxique que choisira le locuteur qui utilise les possibilités formelles d'organisation de la phrase pour clarifier et expliciter les significations. On appellera ce type de discours le langage formel. Inversement, le type de discours en usage dans les strates les plus basses de la classe ouvrière se distingue par la rigidité de la syntaxe et par l'utilisation restreinte des possibilités structurales d'organisation de la phrase, de sorte qu'on peut aisément prévoir les éléments du discours de tout locuteur. Cette forme de discours, relativement condensé, restreint l'expression de certaines significations dont les possibilités d'élaboration se trouvent réduites. On peut

prévoir facilement sinon la totalité des contenus véhiculés par le discours, du moins la classe à laquelle ils appartiennent, leur organisation structurale et la syntaxe utilisée. On appellera langage commun ce genre d'utilisation du discours. Pour celui qui parle le langage commun, les choix et les arrangements personnels sont très restreints, alors que celui qui parle le langage formel peut faire des choix et des arrangements tout à fait originaux » (Bernstein, 1975 : 30).

L'expression s'avère être l'un des premiers indicateurs de réussite à l'école. Dès l'école primaire, les enfants des classes défavorisées éprouvent des difficultés à s'exprimer bien, les enfants des classes favorisées s'expriment avec aisance puisqu'ils se sont déjà familiarisés dans leur famille. Ils estiment que si le discours scolaire, le « bon français » imposé par l'école primaire se trouve dans le prolongement plus direct des discours tenus et entendus dans le milieu familial d'origine de l'enfant, son adaptation se fait aisément : c'est le cas des enfants de la bourgeoisie, habitués dès la prime enfance à parler, à entendre parler et à lire le « bon français ». Dans cette classe bourgeoise, on « parle bien » et on entretient avec le langage un rapport particulier et il y devient un moyen par excellence de la communication ; sa maîtrise symbolique est encouragée. L'enfant trempé dès sa naissance dans un bain de « beau langage », de sorte que l'adaptation à la manipulation de la langue scolaire, même si elle diffère notablement de la langue parlée dans la famille, est relativement facile. Un tel enfant n'est pas dépaycé. Mais lorsque le « bon français » imposé par l'école primaire entre en contradiction avec les discours produits dans la classe d'origine comme c'est le cas des enfants des classes populaires, cette contradiction peut prendre concrètement deux formes. Soit l'enfant ne sait pas parler parce que chez lui, on parle peu ou pas, soit il sait parler, mais il parle autrement et surtout d'autre chose ». Tout ceci n'est pas sans conséquence sur le cursus universitaire des enfants des classes défavorisées surtout en maîtrise, en DEA et en master où la réussite définitive est conditionnée par la production d'un mémoire de recherche.

Dans cette théorie, Bourdieu et Passeron ainsi que Bernstein ont montré que l'origine sociale exerce continûment une influence sur la scolarité des enfants. Selon eux, l'école évalue les compétences des élèves en se fondant sur les normes propres aux classes dominantes. Par voie de conséquence, les enfants issus des familles défavorisées réussissent moins que leurs pairs issus des familles favorisées. Pour cela, l'école joue le rôle de la reproduction de la hiérarchie des positions sociales.

2.2.1.1.2. L'approche socioéconomique des inégalités scolaires

Les principaux tenants de cette approche sont Gilly (1969), Christian Baudelot et Roger Establet (1971, 1979), Bowles et Gintis (1976), Cherkaoui (1979).

Dans *L'école capitaliste en France*, Baudelot et Establet (1971), soutiennent que l'école divise chaque génération en préparant les enfants des classes aisées à rejoindre la bourgeoisie et les enfants des classes défavorisées à rejoindre le prolétariat. En cela, ils ont distingué deux réseaux de scolarisation en France :

« le réseau primaire-professionnel (PP) a pour base les classes de fin d'études primaires et les 6^e de transition : il se continue par les classes pratiques, les collèges d'enseignement technique, l'apprentissage sur le tas. Au-delà, c'est le travail productif. Le réseau secondaire-supérieur (SS) a pour base les 6^e classiques et modernes I (ou moderne long) ; il se continuera après la 3^e par le second cycle conduisant au baccalauréat. Ces deux réseaux ne sont reliés entre eux que par d'étroites fragiles passerelles qui ne concernent que des individus, dans le sens PP-SS ; et dans le sens SS-PP par l'élimination précoce des mal-orientés » (Baudelot et Establet, 1971 : 88-89).

Pour Baudelot et Establet, les inégalités scolaires apparaissent depuis l'école primaire. C'est le niveau d'inscription des enfants de bas âge. A ce niveau, alors que les enfants des classes populaires ont du mal à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire, les enfants issus des classes favorisées s'y adaptent sans difficultés majeures. Ce qui crée un décalage en ce qui concerne les acquis scolaires puisque les enfants des classes défavorisées vont subir des échecs répétés alors que leurs pairs issus des classes favorisées sont prédisposés à réussir en masse. Selon Baudelot et Establet (1971), l'école primaire est tout le contraire d'une institution « unificatrice », elle a une fonction essentielle de division. C'est elle qui se charge quotidiennement de diviser la masse scolaire en deux parties distinctes et opposées.

Pour leur part, Bowles et Gintis (1977) soulignent que la réussite scolaire et professionnelle ne s'explique pas entièrement par les compétences des individus mais aussi par leur personnalité. Ils soutiennent que l'école modèle la personnalité des élèves auxquels elle inculque des valeurs et des « savoirs être » adaptés à leur rôle social anticipé : aux ouvriers, on apprend la soumission à la règle, aux futurs responsables, on valorise l'autonomie, la créativité.

Ces inégalités scolaires qui, d'après Baudelot et Establet (1971), prennent sources à l'école primaire, se retrouvent au secondaire voire au supérieur car on s'aperçoit que l'enseignement supérieur et les chemins qui y conduisent fonctionnent comme un vaste

trompe-l'œil en laissant dans l'ombre la plus grande partie, autrement dit, celle qui concerne plus des trois quarts des individus scolarisés.

Selon Gilly (1969),

« il n'est donc contestable que la façon dont l'enfant s'adapte à ses différents milieux de vie, et en particulier au milieu de vie scolaire, dépend en partie de l'éducation familiale et de la nature des relations parents-enfants. La réussite scolaire est conditionnée par des caractéristiques très générales du milieu et en particulier par le niveau socioéconomique de la famille » (Gilly, 1969 : 23-24).

De même, la plupart des échecs dans l'université de masse concernent les étudiants issus des classes populaires. Ces étudiants qui n'ont que la chance de s'inscrire dans les facultés aux effectifs pléthoriques et rarement dans les écoles et instituts, sont prédisposés à des échecs, faute d'encadrement conséquent. Ainsi pour Baudelot et Establet (1971),

« on peut découvrir des « inégalités » devant l'école, qui varient d'ailleurs nécessairement de façon continue (plus on s'élève dans l'échelle sociale, plus les chances de scolarisation supérieures sont grandes)» (Baudelot et Establet, 1971 : 54).

Par ailleurs, Baudelot et Establet reconnaissent l'impact des facteurs institutionnels sur la scolarité des enfants. Toutefois, ils le minimisent face à l'influence de l'origine sociale. Ils soulignent que :

« derrière ces facteurs institutionnels, ce qui est déterminant, c'est la condition sociale qui se traduit à l'école soit par le « retard » scolaire, soit par les « mauvais » résultats, et le plus souvent par les deux à la fois » (Baudelot et Establet, 1971 : 70).

Pour résumer, selon Baudelot et Establet, l'origine sociale à travers le capital économique des parents, influence énormément les résultats scolaires des enfants. Etant donné que l'élaboration des mémoires de recherche nécessite également la mobilisation des moyens financiers et matériels, ce modèle explicatif des inégalités scolaires nous paraît indispensable pour comprendre les résultats de la présente étude.

2.2.1.2. Les théories de l'école productrice et reproductrice des inégalités

Les principaux tenants de cette théorie sont Dubet (1989, 1994, 2008), Touraine (1984, 2000), Cherkaoui (1979), Bressoux (1995), Cousin (1998), (Duru-Bellat et Mingat, 1997). Pour eux, c'est l'école qui, au lieu de réduire les inégalités scolaires, les active davantage.

Ainsi, les facteurs institutionnels et pédagogiques dont il est question dans cette théorie font référence aux caractéristiques propres de l'école (situation géographique, climat organisationnel, qualité et quantité des infrastructures, disponibilité du matériel didactique et des supports pédagogiques), aux caractéristiques de la classe (dimension des salles, effectif des élèves) et aux caractéristiques liées aux enseignants (motivation, niveau de qualification professionnelle, expérience), etc.

Selon Dubet (2008), « les grands paradigmes se sont constitués sur ce problème en considérant que l'école était une sorte de boîte noire reproduisant, par divers mécanismes, les inégalités sociales » (Dubet, 2008 : 13). Selon lui, l'école est responsable de toutes les inégalités scolaires, car c'est elle qui les reproduit au lieu de les réduire comme en témoigne la phrase, « l'école ne reproduit pas simplement les inégalités, elle les active, les exacerbe, en crée de nouvelles » (Dubet, 2008 : 34).

Par ailleurs, selon Dubet (2008) il y a adéquation entre les perceptions qu'ont les enfants de leurs études et leur origine sociale. Selon Dubet,

« les élèves donnent un sens (et le bon) à leurs études parce qu'ils ont été élevés dans des familles capables de le leur transmettre (...) parce que le conditionnement social prépare de manière adéquate à la vie scolaire » (Dubet, 2008 : 34-35).

Cela va sans dire que dans ces conditions, ces deux catégories d'apprenants qui ne vivent pas l'école et les études de la même manière ne peuvent pas produire les mêmes résultats.

Touraine (1984) estime également que depuis cinquante ans, on a été sensible grâce à la sociologie de l'éducation au fait que l'école reproduit des inégalités, renforce les différences au lieu de les diminuer. Il écrit que : « l'école est active, elle crée les inégalités plutôt que de les diminuer » (Touraine, 2000 : 25).

Parlant de l'adéquation entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires, François Dubet (2008) écrit que la scolarité élémentaire donne à tous la même culture et les meilleurs élèves iront à l'université et dans les grandes écoles rejoindre les enfants de la bourgeoisie et de l'intelligentsia, les inégalités d'accès à l'élite sont expliquées en termes

de handicaps socioculturels, et l'exclusion sociale n'est qu'une concentration extrême de ces difficultés et de ces handicaps. Dans tous les cas, on considère que les inégalités scolaires sont une conséquence directe des inégalités sociales. « C'est parce que la société est inégalitaire que l'école l'est également : si le système de l'élitisme démocratique ne joue pas pleinement, c'est parce que les inégalités sociales pervertissent la compétition scolaire » (Dubet, 2008 : 78). Il estime aussi que le système scolaire ne distribue pas seulement des compétences, mais il hiérarchise aussi son emprise sur les élèves. L'analyse de la manière dont les acteurs construisent leurs expériences scolaires montre que l'intégration est d'autant plus forte que l'on est placé au sommet du système, alors qu'elle faiblit considérablement à sa périphérie, dès le collège.

« L'enseignement supérieur donne une image particulièrement tranchée de cette hiérarchie des capacités intégratrices de l'école (...). Fatalement, plus l'école intériorise les problèmes sociaux, plus elle participe à leur construction » (Dubet, 2008 : 88).

Les études ont également constaté qu'en dépit d'une certaine mobilité sociale ascendante, certains enfants des milieux défavorisés parviennent, grâce à l'école à se hisser dans l'échelle sociale. Les facteurs externes comme l'origine socioéconomique restent prépondérants et l'appartenance sociale se répercute dans l'individu, notamment dans ces représentations. Simultanément, les enfants de milieux aisés pour lesquels l'école serait faite « sur mesure » échouent dans leurs études. Ce dernier constat est fait par Cherkaoui (1979) en ces termes : « l'influence de la classe sociale sur la réussite change de façon substantielle lorsque l'on prend en considération le type d'enseignement. De fait, on constate une réduction considérable des différences de réussite entre les classes sociales. Plus précisément, en termes de relation entre les classes, on note une détérioration relative de la réussite des enfants de cadres supérieurs-professions libérales et de petits propriétaires d'une part, une amélioration relative de la réussite des élèves issus de la classe ouvrière et de la catégorie des employés d'autre part » (Cherkaoui, 1979 : 53).

Par ailleurs, la théorie de «l'effet-établissement» explique la performance scolaire en fonction du type d'établissement fréquenté. Cette théorie se construit à partir des travaux des chercheurs anglo-saxons (Beck et Murphy, 1998) qui ont essayé d'identifier les spécificités des établissements performants. Grisay (2007) a démontré que dans les établissements performants, les enseignants privilégient les éléments fondamentaux. Ils définissent et poursuivent des objectifs clairs avec les élèves. Les cours sont bien planifiés et structurés. Les évaluations sont fréquentes et permettent de réguler l'enseignement. Ce

qui donne une bonne réputation à l'établissement pour faire face à la concurrence des autres établissements et aux pressions des parents. Grisay (2007) a confirmé à nouveau que dans les établissements performants, la qualité de l'enseignement est plus forte, car les élèves s'investissent davantage et les enseignants ont des exigences plus fortes vis-à-vis des apprentissages. Sheerens (2000) avance que l'Etat ou la communauté confie à l'école la mission de former le citoyen pour qu'il soit en mesure de participer au développement du pays dans lequel il évolue. Au même titre qu'une entreprise, l'école utilise des ressources appelées « inputs » pour former le citoyen en lui permettant d'achever un cycle de formation pendant un temps donné « output ».

En isolant les autres facteurs explicatifs, la théorie de « l'effet-établissement » explique la différence de performance entre les écoles par un ensemble de variables caractéristiques propres. C'est ainsi que les aspects hiérarchiques, physiques, pédagogiques et managériaux sont déterminants (Meuret, 2000). Ces facteurs forment un environnement interne favorable à un système d'apprentissage qui puisse garantir la performance de l'école. Chaque école a une histoire, une clientèle, des infrastructures, des ressources pédagogiques et un type de management qui constituent son environnement interne. Il suffit d'avoir une différence dans l'un de ses éléments pour que la performance diffère aussi d'une école à l'autre.

Beck et Murphy (1998) soulignent également que dans les écoles performantes, les résultats des élèves font l'objet d'analyse et sont utilisés pour décider des améliorations à apporter à l'enseignement dispensé. Une politique de formation continue est menée au sein de l'école, les contacts avec les parents d'élèves et leur implication dans le fonctionnement de l'école sont encouragés.

De même, Fombrun et al. (1984) présentent l'environnement de l'école comme un élément agissant sur sa performance. La composition de l'environnement de l'école permet d'identifier toutes les ressources internes et externes pouvant influencer le système de prise de décisions mis en place. En tant qu'organisation qui a une culture propre, l'école cherche à véhiculer son système de valeurs en fonction de sa clientèle; sa localisation géographique et son secteur d'appartenance. Ces éléments de base permettent d'identifier les facteurs environnementaux qui donnent une certaine réputation à l'école. Dès lors, on est en mesure d'établir le type de rapport que l'école entretient avec son milieu en vue de définir des objectifs plus réalistes et plus harmonieux tout en gardant les missions fondamentales que

lui confie la société. De même que toutes les actions entreprises dans l'école auront un effet sur la communauté environnante. L'école est également influencée par ce qui se passe dans la communauté.

François et Poupeau (2008) ont montré également que l'école est influencée par son environnement du point de vue de la composition de son public et de sa localisation spatiale. Elle subit l'influence de ses environnements politique; social, culturel; économique et technologique. C'est surtout les aspects liés à la localisation géographique et les aspects socioculturels qui portent ces auteurs à classer les écoles en deux grandes catégories: les écoles dites favorisées et celles dites défavorisées. Une école située dans une zone habitée par des familles économiquement et culturellement aisées a plus de chance de recevoir un public aisé et atteint un niveau de performance plus élevé. Au contraire, une école qui se situe dans une zone défavorisée a plus de chance d'accueillir un public défavorisé et va donc avoir un faible niveau de performance.

Selon Duru-Bellat et Mingat (1988), les chances de réussite scolaire dépendent de l'établissement fréquenté. Quant à la progression des élèves, ces auteurs ont constaté une nette différence entre les collèges indépendamment de leur taille ou de leur localisation géographique, qu'ils soient favorisés ou défavorisés. Ils ont constaté également que les résultats obtenus en fin de cycle, dépendent des écarts cumulés au niveau des classes inférieures et que cet écart se creuse davantage aux classes supérieures. Duru-Bellat et Mingat (1988) ont démontré que l'impact de l'école sur les résultats des élèves est aussi déterminant que les caractéristiques individuelles de ces derniers. Plus l'élève a un niveau initial élevé, plus il est en mesure de profiter des pratiques pédagogiques (méthodes d'enseignement, les contenus, l'organisation du travail des élèves, etc.). Ils ont démontré également que le niveau moyen des élèves dans les collèges favorisés reste plus élevé que celui des collèges populaires. Duru-Bellat et Mingat (1988) ont signalé que les écoles des milieux défavorisés avaient des taux de réussite plus faibles.

Des auteurs comme Bressoux (1995) et Cousin (1998) ont conduit des travaux qui ont permis de voir que des politiques éducatives identiques produisent des effets différents dépendamment de l'établissement. Ces auteurs ont démontré que le contexte familial, le contexte scolaire et le climat de l'établissement exercent une influence sur la performance. Ils arrivent à la conclusion que c'est une conjugaison de l'ensemble de ces différents éléments qui explique les différences de performance. Les mêmes constats ont été faits par

Grisay (1997) qui a montré que l'établissement est influencé par son staff, c'est-à-dire le corps d'enseignants qui est tributaire de son statut (âge, sexe, histoire, origine sociale, personnalité, rattachement politique, etc.) et son environnement. Cousin (1998) a abondé dans le même sens pour montrer que la différence de performance observée entre les établissements scolaires ne s'explique pas uniquement par les caractéristiques propres de l'élève (âge, origine sociale, quotient intellectuel). C'est de préférence le résultat d'un processus influencé par les caractéristiques propres de l'établissement. Parmi les variables liées à l'influence de l'établissement scolaire, l'accent a surtout été mis sur le contexte, la politique de l'équipe de direction, la cohésion sociale au sein de l'établissement et son environnement (Duru-Bellat et Mingat, 1997). L'établissement développe des rapports avec son environnement soit en bénéficiant du prestige de l'environnement ou en subissant sa mauvaise influence, ce qui a un impact sur la performance (Duru-Bellat 2003 ; Teddlie et Reynolds, 2000 ; Dar et Resh, 1986). En conséquence, la demande scolaire pour cet établissement est conditionnée par le type d'environnement dans lequel il évolue (Cousin, 1998).

Les facteurs internes susceptibles d'influencer positivement la performance d'une école consistent en un directeur efficace, au soutien que la communauté apporte à l'école, en une supervision régulière, en la dotation d'un dispositif d'enseignement et d'apprentissage efficace, du matériel nécessaire, d'un personnel enseignant efficace et d'une infrastructure de qualité adéquate (Meuret, 2000 ; Duru-Bellat, 2003). Les chercheurs ont identifié les types d'écoles suivants : les écoles favorisées performantes qui sont dotées d'une discipline rigoureuse, d'un système de sélection rigoureux et d'une structure pédagogique et exigent la pratique de travaux à domicile ; les écoles défavorisées peu performantes qui se caractérisent par le manque de dialogue entre les acteurs de la vie éducative (directeur, enseignants, parents, élèves) et très peu de travaux sont effectués à domicile par les élèves. Grisay (1997) a fait remarquer que les attentes des enseignants sont très faibles dans ce type d'école ; les écoles favorisées peu performantes qui accueillent un public favorisé et qui font face à un climat très agressif. Malgré les mauvais résultats des élèves, ceux-ci sont promus et les écoles défavorisées performantes qui sont de petite taille et dont les élèves se caractérisent par une hétérogénéité du niveau scolaire. Les élèves bénéficient d'un climat agréable avec des enseignants très jeunes et ils entretiennent de bonnes relations avec les parents d'élèves.

En outre, il a été démontré que les maîtres performants sont ceux qui valorisent leurs élèves par la parole, des sourires et des regards. Ils sont patients avec les élèves qui ne comprennent pas et ils ne les qualifient pas de «mauvais». Les enseignants efficaces ont une meilleure pratique pédagogique et un niveau d'attente plus élevé vis-à-vis des élèves ; ce qui influe positivement sur les résultats (Lautier, 2008).

De cette théorie, il ressort que non seulement l'école ne cherche guère de remèdes aux difficultés des enfants issus des classes défavorisées, mais elle contribue, par les conditions pédagogiques qu'elle leur propose et son système compétitif à l'excès, à accentuer les difficultés existantes et à en créer de nouvelles. En cela, l'école est responsable de ces inégalités scolaires.

2.2.1.3. Les théories individualistes

Nous retenons la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1987, 1991) et de Forner (1992) et la théorie de l'individualisme méthodologique de Boudon (1973, 1977).

2.2.1.3.1. La théorie de la motivation

Les principaux tenants de cette théorie sont : Deci et Ryan (1987, 1991), Forner (1992). Il se dégage deux approches à savoir l'approche de la motivation intrinsèque et l'approche de la motivation extrinsèque.

Dans son explication de l'approche de la motivation intrinsèque, Forner (1992) est d'accord avec les théories humanistes que l'humain est vu comme un être fondamentalement bon, se dirigeant vers son plein épanouissement. Cette idée suppose l'existence du moi et insiste sur l'importance de la cause de soi. Le but tant recherché par les psychologues humanistes est donc de permettre à tout individu de se mettre en contact avec ses émotions et ses perceptions afin de se réaliser pleinement c'est-à-dire atteindre l'actualisation de soi. La motivation de manière générale est définie comme l'ensemble des causes, conscientes ou inconscientes, qui sont à l'origine du comportement individuel. Selon Deci et Ryan (1987, 1991), la motivation intrinsèque signifie que l'on pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même sans attendre de récompense ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité. Pour Deci et Ryan (1987, 1991), certains facteurs sont déterminants de la motivation intrinsèque. L'approche de

Deci et Ryan (1987, 1991) montre que la curiosité apparaît expérimentalement comme un besoin naturel, c'est un déterminant de la motivation qui ne subit pas de baisse ni d'usure avec la satisfaction. Cette curiosité selon ces auteurs constitue toujours un mouvement psychique d'exploitation, visant à savoir. L'autodétermination est vue aussi par cette théorie comme étant un facteur déterminant de la motivation intrinsèque. Cette autodétermination est le besoin de tout sujet à se percevoir comme la cause principale de son comportement, de pouvoir choisir ses comportements. Tout ce qui est ressenti comme pression, contrainte, contrôle, réduit selon Deci et Ryan (1987, 1991), l'autodétermination et fait baisser la motivation intrinsèque. A l'inverse, les situations dans lesquelles les sujets ont la possibilité de choisir les tâches et/ou leur condition d'exécution, et dont ils connaissent les objectifs, conditionnent la motivation intrinsèque. Il faut aussi préciser avec cette théorie que le sentiment de compétence est l'un des facteurs déterminants de la motivation intrinsèque dans la mesure où il est issu du traitement des informations qui font connaître les effets de nos actions. Une action qui réussit, les bons résultats mais aussi les informations régulatrices augmentent le sentiment de compétence. Ces théoriciens stipulent que l'autodétermination et le sentiment de compétence jouent un rôle central dans la motivation intrinsèque. La conscience des buts selon Deci et Ryan (1987,1991) est aussi l'un des facteurs déterminants de la motivation intrinsèque. Cette conscience organise l'activité du sujet dans quatre dimensions à savoir : l'attribution de l'attention à la tâche, la mobilisation de l'effort, l'accroissement de la persévérance et la définition des stratégies. De nombreux travaux expérimentaux montrent que les sujets auxquels on attribue des buts difficiles, pourvu qu'ils soient accessibles, présentent de meilleures performances que ceux à qui on demande de faire de leur mieux ou à qui on ne donne pas de but. La théorie de Deci et Ryan (1991) stipule donc que la motivation intrinsèque concerne un comportement qui apporte du plaisir, de la joie, de la satisfaction. C'est l'activité en elle-même qui est la source de ces sentiments.

Ce modèle d'explication implique selon Forner (1992), que dans un cadre d'étude ou contexte scolaire, manifestant un besoin de satisfaction, le sujet s'intéresse au contenu de l'activité menée ou au contenu de l'enseignement dispensé, le sujet éprouve donc de la satisfaction en s'exerçant dans la discipline choisie ; la satisfaction est liée à son accomplissement.

Selon la deuxième approche qui concerne la motivation extrinsèque, la motivation résulte de la présence de dispositions stables chez le sujet. Deci et Ryan (1987, 1991), en accord avec les théories des besoins, considèrent qu'une tension psychique interne est à l'origine du déclenchement du comportement. Le besoin produit un état de déséquilibre et le comportement vise à rétablir l'équilibre (Maslow, 1954). A la quête de cet équilibre, l'homme dans son travail est animé d'une motivation extrinsèque. Cette motivation se définit comme suit : le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même ; par exemple recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation sont des motivations extrinsèques. S'inspirant de la théorie autodéterminée de la motivation extrinsèque de Deci et Ryan (1987, 1991), Forner (1992), épouse comme théorie de la motivation extrinsèque, un modèle qui repose sur trois dimensions. Ce modèle tridimensionnel stipule que « manifestant un besoin de réussite, le sujet se donne un but présentant pour lui une certaine difficulté, il met en place une activité susceptible de lui permettre d'atteindre ce but et il persiste suffisamment pour n'être pas arrêté par des obstacles non réductibles ».

Ressentant un certain contrôle interne, le sujet s'estime capable d'atteindre son but par ses compétences et ses habiletés. Il estime que ses chances de réussite sont fonction de l'intensité de son activité et il pense pouvoir agir sur l'atteinte de ce but du fait de sa relative prévisibilité.

Inscrivant enfin son activité dans une perspective temporelle, il pense à long terme, il accorde plus d'importance au possible ultérieur qu'au réel présent et il prend en compte subjectivement le passage du temps. Donc pour Forner (1992), la motivation extrinsèque est un besoin de renforcement dans la mesure où elle correspond au désir d'accomplir un comportement ou une action qui est un moyen d'obtenir autre chose comme une bonne note dans le domaine scolaire, une meilleure position dans le domaine social (emploi par exemple) ou une récompense quelconque.

2.2.1.3.2. L'approche de l'individualisme méthodologique

Encore appelée « la théorie du choix rationnel » (TCR) ou la théorie « des acteurs stratégiques », cette théorie est élaborée par Raymond Boudon (1973, 1977, 1979, 1990).

Elle soutient que le rendement et le risque d'une formation sont valorisés différemment selon la classe sociale. Ainsi, les choix et les ascendances sociales qui en découlent sont donc différents selon les individus. La faible mobilité sociale s'explique ainsi non comme le résultat de la reproduction d'une « classe dominante » mais comme un effet de système engendré par l'agrégation des comportements et des stratégies individuelles.

En effet, la théorie du choix rationnel désigne un paradigme, c'est-à-dire une conception d'ensemble des sciences sociales, qui se définit par trois postulats. Le premier pose que tout phénomène social résulte de la combinaison d'actions, de croyances ou d'attitudes individuelles (P1 : postulat de l'individualisme). Il s'ensuit qu'un moment essentiel de toute analyse sociologique consiste à « comprendre » le pourquoi des actions, des croyances ou des attitudes individuelles responsables du phénomène qu'on cherche à expliquer. Selon le second postulat, « comprendre » les actions, croyances et attitudes de l'acteur individuel, c'est en reconstruire le sens qu'elles ont pour lui, ce qui est toujours possible (P2 : postulat de la compréhension). Quant au troisième postulat, il pose que l'acteur adhère à une croyance, ou entreprend une action parce qu'elle a du sens pour lui, en d'autres termes que la cause principale des actions, croyances, etc. du sujet réside dans le sens qu'il leur donne, plus précisément dans les raisons qu'il a de les adopter (P3 : postulat de la rationalité). Ce dernier postulat exclut, par exemple, qu'on explique les croyances magiques par la « mentalité primitive », la « pensée sauvage » ou la « violence symbolique », ces notions faisant appel à des mécanismes opérant à l'insu du sujet, à l'instar des processus chimiques dont il est le siège. Il n'implique pas cependant que le sujet soit clairement conscient du sens de ses actions et de ses croyances. Il n'implique pas non plus que les raisons des acteurs ne dépendent pas de causes telles que les ressources cognitives de l'acteur ou d'autres variables caractéristiques de sa situation, au sens large de ce terme, et du contexte dans lequel il se trouve. En effet, Boudon (1973) conteste toutes les théories qui assimilent les processus générateurs des inégalités à des mécanismes d'héritage et met en avant « l'agrégation des décisions individuelles d'acteurs intentionnels ». Il estime que l'orientation serait choisie au terme d'un calcul coût-avantage, intégrant un certain nombre de paramètres à savoir les avantages et les

désavantages présents et futurs d'ordre social, financier, psychologique de tel choix scolaire ainsi que les risques à savoir l'échec scolaire, chômage.

Pour Boudon, l'homme à travers ses intérêts, sa motivation peut entreprendre une action et la réaliser dans le délai requis. Sans motivation et intérêt, toute œuvre serait inutile et sans issue. Ainsi, Boudon écrit que :

« l'analyse sociologique part alors nécessairement de l'acteur puisque l'explication d'un phénomène social suppose la reconstruction des motivations des acteurs sociaux qui l'ont produit. C'est ce qu'il appelle l'individualisme méthodologique » (cité par Duru-Bellat et Van Zanten, 2007 : 211).

Dans la même logique, il soutient que c'est la stratification sociale qui, par l'intermédiaire des stratégies d'acteurs situés socialement, constitue « le principal facteur responsable de l'inégalité des chances scolaires comme de l'inégalité des chances sociales » (cité par Duru-Bellat et Van Zanten, 2007 : 214).

Par ailleurs, Boudon (1973, 1977) estime que les individus procèdent tout au long de leur carrière scolaire à des calculs coûts-avantages. Ces calculs s'opèrent non seulement sous la contrainte des coûts matériels mais aussi et surtout sous l'influence des données sociologiques de chaque individu : catégories socioprofessionnelles des parents, niveaux d'étude des parents, statut social des parents, etc.

De plus, Berthelot (1983) souligne que la relation entre le milieu social de l'enfant et sa trajectoire scolaire résulte des pratiques d'acteurs usant du champ scolaire en fonction de leurs intérêts propres et des enjeux qu'ils y découvrent.

La théorie des acteurs stratégiques en accordant une grande importance à l'acteur lui-même en d'autres termes à l'apprenant, nous paraît également être une théorie pertinente dans le cadre de cette recherche.

2.2.2. Le cadre de référence théorique

Après l'exposé des différentes théories sur les inégalités scolaires, il est important de placer la présente recherche dans « un contexte de signification » selon N'da (2006 : 61), autrement dit, la perspective théorique particulière d'après laquelle le problème de recherche sera abordé.

Nous inscrirons cette étude dans trois théories à savoir, les théories conflictualistes de la reproduction, les théories de l'école productrice et reproductrice des inégalités et les théories individualistes.

Nous jugeons ces trois principales théories plus pertinentes car elles expliquent le mieux le constat de cette étude étant donné que l'élaboration d'un mémoire de recherche nécessite la mobilisation de diverses ressources, son approche doit être globale. A travers ces théories, nous voulons savoir la part des facteurs sociaux, des facteurs personnels et des facteurs institutionnels et pédagogiques qui interviennent dans le processus d'élaboration des mémoires de recherche.

L'origine sociale de l'étudiant exerce une influence sur ses aptitudes à élaborer le mémoire de recherche. Les parents, à travers leur soutien moral, affectif, intellectuel, financier et matériel, contribuent dans les recherches de l'étudiant. Ainsi, l'étudiant-chercheur qui bénéficie de tous les soutiens des parents, a la forte chance de bien achever son mémoire. En revanche, l'étudiant qui n'en bénéficie pas, peut avoir des problèmes pour aller au terme de ses recherches. Ceci étant, l'apport de la famille aux étudiants est indéniable dans l'élaboration des mémoires de recherche.

L'institution éducative prédispose certains apprenants à la réussite, car ceux-ci ont les conditions minimales pour réussir leurs recherches tout en prédisposant d'autres apprenants à l'échec, parce qu'ils n'ont pas les moyens dont ils ont besoin. Nous désignons par facteurs institutionnels et pédagogiques l'ensemble des infrastructures, des bibliothèques bien équipées en documents importants et spécialisés, du personnel enseignant qualifié et en nombre suffisant, des guides d'encadrement des mémoires de recherche, des salles informatiques bien équipées, de l'accès à l'internet à haut débit, etc. C'est ainsi qu'on a certains départements, écoles ou facultés qui manquent d'enseignants-chercheurs alors que d'autres n'en manquent guère. C'est le cas aussi de certaines spécialités qui manquent de la documentation surtout les documents spécialisés alors que

d'autres ont au moins le minimum de la documentation pour faciliter les recherches aux étudiants.

De tous ces atouts, le plus déterminant est celui qui engage l'apprenant lui-même car une chose est d'avoir les moyens et une autre chose est de les utiliser à bon escient. Ainsi, le capital individuel se réfère à tout ce qui a trait à l'étudiant comme la motivation, la capacité de l'étudiant à écrire, son aspiration scolaire, son investissement dans le travail, etc. Ce qui signifie que lorsqu'un apprenant dispose de tous les moyens de la part de sa famille et de son école et qu'il s'engage dans ses études, il a la forte chance de les réussir efficacement. Mais s'il ne s'investit pas, la probabilité est forte pour qu'il échoue. Par ailleurs, lorsqu'un apprenant s'investit profondément dans les études, il a la forte chance de réussir brillamment quels que soient les moyens dont il dispose.

Nous jugeons ces trois théories susmentionnées complémentaires et nous optons pour une approche pluridimensionnelle pour expliquer la diversité de performance des étudiants dans le cadre de l'élaboration de leur mémoire de recherche. Ces théories sont adaptées à l'objet de cette étude et en cela, elles peuvent mieux expliquer les données issues de nos questionnaires et de nos entretiens d'autant plus que cette recherche vise à faire une analyse comparative des conditions d'élaboration des mémoires de recherche en lettres et sciences humaines, dans les universités publiques togolaises.

En résumé, l'élaboration d'un mémoire de recherche est une compétence qui exige la mobilisation de plusieurs ressources à caractère aussi bien individuel qu'institutionnel et pédagogique. C'est donc de la capacité de l'étudiant à mettre à profit les moyens dont il dispose que dépend sa réussite en maîtrise, en DEA et en master.

Il est important de préciser les questions et les hypothèses de cette étude.

2.3. Les questions et les hypothèses de recherche

La problématique d'une manière spécifique comprend les questions et les hypothèses de recherche. Ainsi, les questions et les hypothèses de recherche constituent le fil conducteur de l'étude. C'est également l'aspect important qui oriente le chercheur dans les étapes ultérieures.

Dans cette rubrique, il est question de formuler les questions de recherche, d'élaborer les hypothèses de recherche et d'opérationnaliser les hypothèses.

2.3.1. Les questions de recherche

Nous avons distingué une question générale et trois questions spécifiques.

2.3.1.1. La question générale

La question générale de cette recherche est : quelles sont les difficultés qu'éprouvent les étudiants de maîtrise, de DEA et de master dans l'élaboration des mémoires de recherche en lettres et sciences humaines dans les universités publiques togolaises ?

2.3.1.2. Les questions spécifiques

- Quel est le poids des conditions sociales dans l'élaboration des mémoires de recherche en maîtrise, en DEA et en master ?
- En quoi les conditions institutionnelles et pédagogiques permettent-elles aux étudiants de DEA et de master de mieux progresser dans l'élaboration de leur mémoire de recherche par rapport aux étudiants de maîtrise ?
- Quels sont les facteurs personnels qui expliquent l'état de progression des étudiants dans l'élaboration des mémoires de recherche en maîtrise, en DEA et en master ?

2.3.2. Les hypothèses de recherche

Nous avons retenu une hypothèse générale, trois hypothèses spécifiques et neuf hypothèses opérationnelles.

2.3.2.1. L'hypothèse générale

Les étudiants de maîtrise, de DEA et de master éprouvent des difficultés institutionnelles, personnelles et sociales dans l'élaboration des mémoires de recherche en lettres et sciences humaines dans les universités publiques togolaises.

2.3.2.2. Les hypothèses spécifiques

- La plupart des étudiants que les parents assistent financièrement, moralement, matériellement et intellectuellement progressent mieux dans l'élaboration de leur mémoire de maîtrise, de DEA et de master par rapport à ceux qui ne sont pas assistés.

- Les conditions institutionnelles d'élaboration des mémoires de recherche rigoureuses et avantageuses en DEA et en master et très laxistes et désavantageuses en maîtrise favorisent la progression de la plupart des étudiants de DEA et de master et défavorisent la progression de la plupart des étudiants de maîtrise dans l'élaboration des mémoires de recherche.
- La forte motivation, la forte estime de soi et l'investissement personnel dans les travaux de recherche de la plupart des étudiants de DEA et de master expliquent leur bonne progression dans l'élaboration des mémoires par rapport à la plupart des étudiants de maîtrise.

De ces hypothèses spécifiques, nous avons formulé neuf (9) hypothèses opérationnelles.

2.3.2.3. Les hypothèses opérationnelles

Les deux premières hypothèses opérationnelles dérivent de la première hypothèse spécifique. Les hypothèses opérationnelles 3, 4 et 5 sont dérivées de la deuxième hypothèse spécifique. La troisième hypothèse spécifique est décomposée en hypothèses opérationnelles 6, 7, 8 et 9.

- HO1 :** La plupart des étudiants en maîtrise manquent de moyens matériels et financiers nécessaires pour bien progresser dans leur mémoire de recherche par rapport aux étudiants de DEA et de master.
- HO2 :** La plupart des étudiants en maîtrise manquent de soutien moral et intellectuel pour mieux progresser dans leurs recherches par rapport à la plupart des étudiants de DEA et de master.
- HO3 :** Le choix des directeurs de mémoires laissé à la charge des étudiants en maîtrise et à la charge des départements en DEA et en master défavorise les premiers et favorise les derniers dans leurs recherches.
- HO4 :** La fixation de délai de soutenance aux étudiants en DEA et en master et la non fixation aux étudiants en maîtrise favorisent la progression des premiers et la non progression des derniers dans l'élaboration de leur mémoire de recherche.

- HO5 :** Les taux élevés d'encadrement des mémoires en maîtrise et faibles en DEA et en master favorisent plus la progression des étudiants de DEA et de master par rapport aux étudiants de maîtrise.
- HO6 :** La plupart des étudiants de maîtrise ont une perception négative de l'élaboration des mémoires de recherche par rapport à la plupart des étudiants de DEA et de master, ce qui explique la différence de progression des uns et des autres.
- HO7 :** La plupart des étudiants de maîtrise ne progressent pas dans leurs recherches car ils s'investissent moins dans leurs travaux de recherche par rapport aux étudiants de DEA et de master.
- HO8 :** La forte motivation de la plupart des étudiants de DEA et de master explique l'état d'avancement de leurs travaux de recherche par rapport à la plupart des étudiants de maîtrise.
- HO9 :** La plupart des étudiants de maîtrise ont une faible estime de soi et ne progressent pas dans leurs recherches par rapport à la plupart des étudiants de DEA et de master.

2.3.3. Les variables de l'étude

Nous retenons dans le cadre de cette étude trois variables indépendantes et une variable dépendante.

2.3.3.1. Les variables indépendantes

Les variables sont catégorisées en fonction des conditions d'élaboration des mémoires. Ainsi, trois variables indépendantes sont retenues :

- conditions sociales ;
- conditions institutionnelles et pédagogiques ;
- conditions individuelles.

Les conditions sociales résultent de l'origine sociale. Elles influencent considérablement d'une manière ou d'une autre la scolarité des élèves. Les études universitaires avec tout ce qu'elles exigent comme investissement à la fois financier, matériel et moral, nécessitent le soutien de la famille de l'étudiant.

Le niveau d'instruction des parents est capital, parce que nul n'ignore son influence sur la scolarisation des enfants. Donc, il est évident de penser que plus les parents sont instruits, plus ils sauront encadrer leurs enfants et ces derniers pourront à leur tour s'en servir dans leur scolarité.

Le niveau de revenu des parents peut être connu par rapport à leur niveau d'instruction et à leur profession. Les études universitaires étant chères, il est nécessaire que les parents puissent satisfaire les besoins prioritaires, en ce qui concerne les documents, les droits d'inscription, les équipements, le moyen de déplacement, tout ce dont l'étudiant a besoin, pour mener à bien ses recherches.

Les conditions institutionnelles et pédagogiques sont aussi importantes d'autant plus que les études supérieures sont assurées par les universités qui doivent avoir les infrastructures d'accueil proportionnellement au nombre d'étudiants inscrits. De plus, les universités se doivent d'équiper leurs bibliothèques, de créer des salles informatiques connectées à Internet, d'élaborer des guides d'encadrement des mémoires de recherche, de recruter le personnel enseignant qualifié et en nombre suffisant. Tout cela n'est pas chose aisée surtout dans les pays pauvres. Ce facteur est plus que nécessaire, car l'étudiant est appelé à faire des recherches sous la supervision d'un enseignant-chercheur. Sans le personnel d'encadrement, toute élaboration de mémoire serait impossible même si l'étudiant remplit toutes les autres conditions (sociales et individuelles).

Les conditions individuelles s'avèrent être également un facteur très important car l'engagement personnel de l'étudiant est une condition non négligeable, dans l'élaboration des mémoires de recherche. La motivation de l'étudiant, son investissement personnel dans la recherche, son adaptation à son nouveau statut d'étudiant-chercheur, son estime de soi, sa détermination à aller jusqu'au terme de sa recherche, sa capacité à gérer rationnellement son temps, sont autant de qualités que doit posséder tout étudiant qui désire achever dans le délai requis son mémoire de recherche.

En résumé, la gestion rationnelle des moyens dont il dispose, prédispose l'étudiant à bien élaborer et dans le délai prescrit son mémoire de recherche.

2.3.3.2. La variable dépendante

La variable dépendante de cette étude est le niveau de progression dans l'élaboration des mémoires de recherche.

En fait, l'élaboration des mémoires de recherche comprend la durée des mémoires déjà soutenus, l'état de la progression des mémoires de maîtrise, de DEA et de master, en cours.

En effet, réglementairement, la maîtrise et le DEA se préparent en un an qui est le délai prescrit. Le master se prépare en deux ans. Il arrive que certains étudiants parviennent à respecter ce délai et d'autres, pour diverses raisons, soutiennent au-delà du délai prescrit, et d'autres encore, pour des raisons qui leur sont propres n'y arrivent pas du tout. Ce sont ces diverses situations que nous souhaitons comparer selon les types de mémoires, dans cette recherche.

2.3.4. Les indicateurs des variables

L'indicateur constitue un référent empirique plus précis que la variable qui est elle-même un référent empirique du concept. Nous identifions les indicateurs des variables indépendantes et ceux de la variable dépendante de cette étude.

2.3.4.1. Les indicateurs des variables indépendantes

Nous dressons, ici, les tableaux des indicateurs des trois variables indépendantes identifiées, précédemment.

Le tableau 7 présente les indicateurs de la variable indépendante « les conditions sociales ».

Tableau n°7 : Les indicateurs de la variable indépendante « les conditions sociales »

Variable indépendante	indicateurs
conditions sociales	<ul style="list-style-type: none">- niveau d’instruction des parents- profession des parents- revenu des parents- assistance financière des parents pour la recherche- encadrement de l’étudiant à la maison- taille de la famille- nombre d’enfants étudiants- nombre d’enfants en maîtrise, en DEA ou en master- moyens de déplacement- Achat des livres- Possession d’un ordinateur, imprimante, photocopieur- Argent de poche

Source : Tchagnaou, 2012

Pour la variable indépendante « les conditions sociales », les indicateurs tels que le niveau d’instruction des parents, la profession des parents, le revenu des parents et l’encadrement de l’étudiant à la maison, nous permettent d’identifier le milieu d’origine de l’étudiant. Ces indicateurs sont importants, car ils vont nous permettre de savoir si les parents ont fait des études universitaires, des études courtes ou pas du tout. Ceci peut avoir de l’incidence sur leurs revenus. L’assistance financière, les moyens de déplacement, l’achat des livres ainsi que la possession d’un micro-ordinateur, la taille de la famille, nombre d’enfants étudiants, nombre d’étudiants en maîtrise, en DEA et en master, nous permettent de connaître la quantité de charge financière qui pèse sur les parents.

Tous ces indicateurs sont pertinents et ils nous permettront de vérifier nos hypothèses qui se rapportent à l’influence de l’origine sociale des étudiants sur l’élaboration des mémoires de recherche.

Le tableau 8 présente les indicateurs de la variable indépendante « les conditions institutionnelles et pédagogiques ».

Tableau n°8 : Les indicateurs de la variable « les conditions institutionnelles et pédagogiques »

Variable indépendante	Indicateurs
conditions institutionnelles et pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - ratio enseignants-chercheurs par département - ratio étudiants encadrés par enseignant-chercheur en DEA - ratio étudiants encadrés par enseignant-chercheur en master - ratio étudiants encadrés par enseignant-chercheur en maîtrise - disponibilité des salles informatiques - équipement des bibliothèques - critères académiques d'encadrement des mémoires - disponibilité des guides d'encadrement de mémoire - assistance financière de l'institution aux étudiants pour les recherches - existence des délais requis d'élaboration des mémoires de recherche - critères de choix de sujets de recherche - critères de choix de directeurs de mémoire

Source : Tchagnaou, 2012

S'agissant de la variable « les conditions institutionnelles et pédagogiques », les indicateurs retenus sont entre autres le nombre d'enseignants-chercheurs par département, le nombre d'étudiants encadrés par enseignant-chercheur par département, le nombre d'étudiants encadrés par enseignant-chercheur par spécialité, la disponibilité des salles informatiques, l'équipement des bibliothèques et l'assistance financière de l'institution aux étudiants pour les recherches. Ces indicateurs vont nous permettre de savoir si les universités sont bien équipées pour mieux assurer leurs fonctions de formation, de production de savoir et de savoir-faire. De même, la disponibilité des guides d'encadrement de mémoire, les mesures contraignantes d'élaboration des mémoires de recherche, les critères de choix de sujets de recherche, les critères de choix de directeurs de mémoire et les critères académiques d'encadrement des mémoires sont des éléments qui permettront de voir si les universités ont défini des mesures d'accompagnement pouvant aider à la fois les administrations, les enseignants ainsi que les étudiants dans ce processus d'encadrement et d'élaboration des mémoires de recherche.

Tous ces indicateurs sont aussi pertinents, puisqu'ils permettront de juger de la qualité et de la quantité des ressources humaines, matérielles, financières des deux universités. Ce qui n'est pas sans conséquence sur la performance des étudiants dans l'élaboration de leurs mémoires de recherche.

Le tableau 9 donne les indicateurs de la variable indépendante « les conditions individuelles ».

Tableau n°9 : Les indicateurs de la variable indépendante « les conditions individuelles »

Variable indépendante	indicateurs
conditions individuelles	<ul style="list-style-type: none"> - durée prévue par l'étudiant pour achever son mémoire - aspiration scolaire (études courtes, études longues) - statut de l'enquêté (étudiant ou salarié) - temps consacré à la lecture et à la recherche - compétences linguistiques - type de relations entre étudiant et directeur de mémoire (cordiales ou conflictuelles) - confiance en soi - niveau d'investissement dans la recherche - motivation pour la recherche

Source : Tchagnaou, 2012

Pour la variable « les conditions individuelles », les indicateurs comme la durée prévue pour achever le mémoire, l'aspiration scolaire (études courtes, études longues), le statut du chercheur (étudiant ou salarié), le temps consacré à la lecture et à la recherche, le type de relations entre étudiant et directeur de mémoire (cordiales ou conflictuelles) et la confiance

en soi vont nous permettre de déterminer le degré de motivation et l'investissement personnel de l'étudiant dans sa recherche. Par contre la compétence linguistique est un indicateur qui va nous renseigner sur le niveau d'acquisition de la langue française qui est très capital dans la rédaction des mémoires de recherche.

On ne doit pas oublier qu'aucune œuvre n'est possible sans la motivation, l'investissement personnel et la confiance en soi. C'est la raison pour laquelle tous ces indicateurs nous seront utiles pour vérifier tous ces aspects chez les étudiants enquêtés.

2.3.4.2. Les indicateurs de la variable dépendante « élaboration des mémoires »

Le tableau 10 présente les indicateurs de la variable dépendante « élaboration des mémoires ».

Tableau n°10 : Les indicateurs de la variable dépendante « niveau de progression dans l'élaboration des mémoires »

Variable dépendante	Indicateurs
Niveau de progression dans l'élaboration des mémoires	<ul style="list-style-type: none"> - nombre de mémoires au stade de la problématique - nombre de mémoires au stade de la méthodologie - nombre de mémoires au stade des résultats - nombre de mémoires en situation d'échec

Source : Tchagnaou, 2012

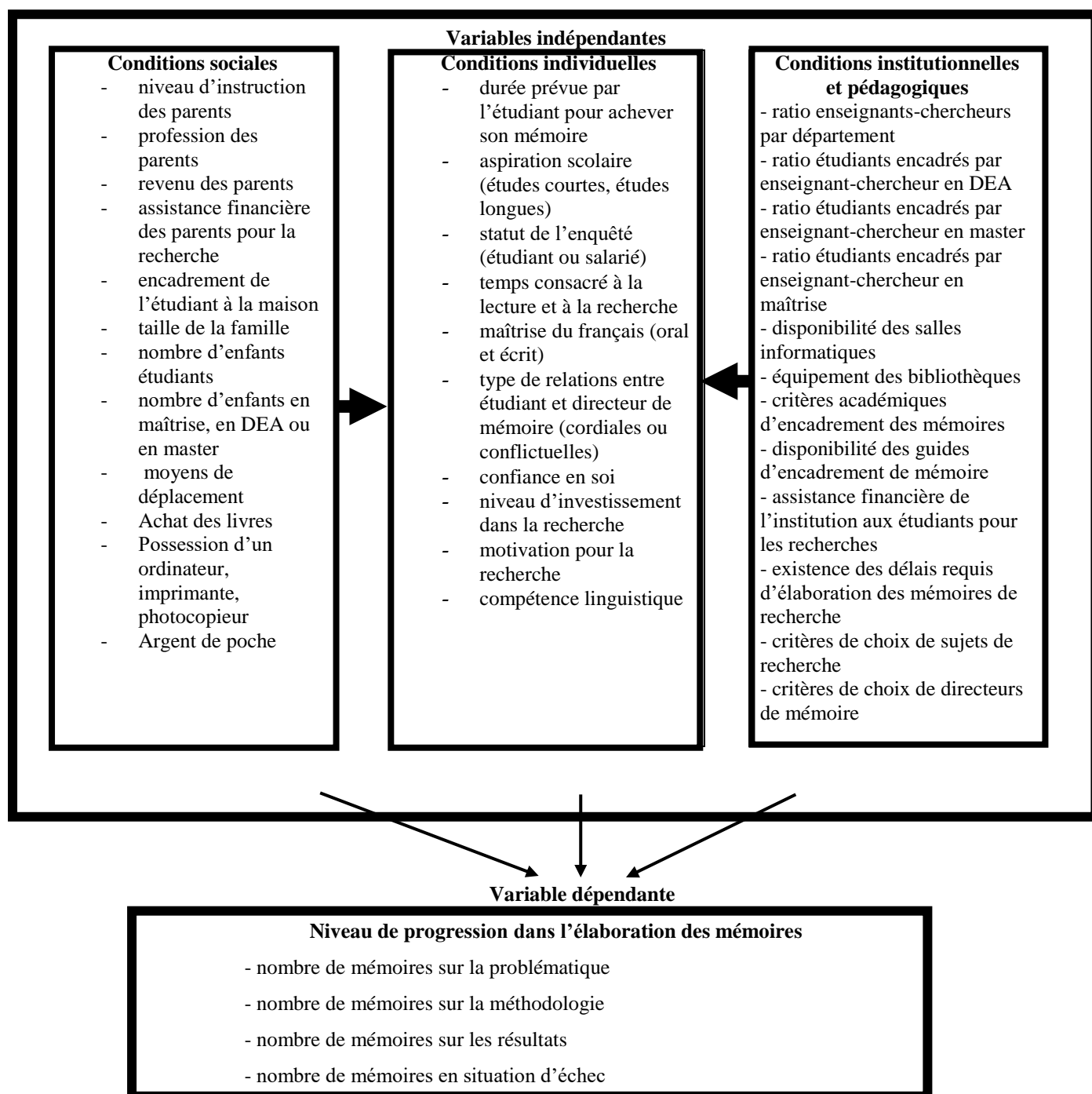
Concernant la variable dépendante « élaboration des mémoires », nous avons retenu les indicateurs comme la durée des mémoires de maîtrise déjà soutenus. Cet indicateur nous permettra de savoir le nombre d'années que les étudiants de DEA et certains étudiants de master ont mis pour soutenir leur mémoire de maîtrise. Ceci nous permettra de savoir s'ils ont pu soutenir dans le délai prescrit ou pas. Les indicateurs comme nombre de mémoires au stade de la problématique, le nombre de mémoires au stade de la méthodologie et le nombre de mémoires au stade des résultats vont nous renseigner sur l'état d'avancement des mémoires de recherche. A travers ces indicateurs, nous saurons parmi les étudiants de maîtrise, de DEA et de master, la proportion de ceux qui pourront soutenir à temps. L'indicateur portant sur le nombre de mémoires en situation d'échec concerne le cas des étudiants qui n'ont pas encore commencé l'élaboration de leur mémoire. Cet indicateur

nous permettra de savoir la proportion des étudiants qui sont beaucoup plus en retard par rapport aux autres étudiants qui sont sur la problématique, la méthodologie et les résultats.

2.3.5. Les interactions entre les variables

La figure 4 présente les interactions entre les variables indépendantes et la variable dépendante.

Figure n°4 : Les interactions entre les variables indépendantes et la variable dépendante



Source : Tchagnaou, 2012

Cette figure traduit les interactions qui se créent entre les variables de l'étude. Les flèches indiquent les sens de ces interactions. En effet, l'étudiant vit dans une société. Dès lors, il reçoit l'influence de son milieu familial d'origine et l'influence également de son milieu scolaire. La société est considérée comme la première institution éducative. Reconnue comme telle, elle inculque des valeurs, des normes à ses membres. Celles-ci ont des impacts sur les individus. L'institution universitaire également qui est créée par la société pour son service, inculque des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui influencent énormément les étudiants.

Dans le cas précis de cette étude, l'étudiant reçoit donc les deux influences (famille et université) qui le transforment. En dernier ressort, les atouts personnels, sociaux et institutionnels dont dispose l'étudiant agissent sur l'élaboration d'un mémoire de recherche. Ce qui signifie que l'étudiant bénéficie d'un certain nombre d'atouts de son environnement et il lui appartient de gérer rationnellement ses atouts pour réussir effacement son mémoire de recherche. C'est ainsi qu'on retrouve des étudiants sur les résultats, c'est-à-dire en cours de finition, les étudiants sur la méthodologie qui accusent un petit retard, les étudiants sur la problématique qui sont en retard et les étudiants qui n'ont pas encore débuté la rédaction de leur mémoire qui sont très en retard.

Toutefois, lorsque les interactions sont positives, l'étudiant peut être en mesure d'élaborer un travail de qualité et dans le délai prescrit. Mais, lorsqu'elles sont négatives, soit il produira un travail au-delà du délai prescrit, soit le travail sera bâclé soit encore, il ne parviendra pas du tout à élaborer son mémoire de recherche.

Quelle méthodologie avons-nous adoptée dans le cadre de cette recherche ?

Chapitre 3

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après la problématisation de l'objet de cette étude, il s'avère indispensable de préciser la manière dont nous l'avons menée.

Quel que soit l'objet d'une recherche, la qualité et la validité des résultats dépendent des méthodes mises en œuvre. Pour cela, le choix de la méthodologie exige que les outils de collecte de données soient aptes à provoquer des réponses qu'on a besoin de recueillir auprès du groupe cible.

Ce chapitre consacré à la méthodologie comprend d'une part, le cadre et la population de l'étude et d'autre part, la procédure de collecte et d'analyse des données.

1. Le cadre et la population de l'étude

Toute recherche en sciences humaines et sociales se déroule toujours sur un terrain donné et sur une population précise.

Il s'agit de décrire le terrain sur lequel nous avons effectué cette enquête et la population sur laquelle elle a été menée.

1.1. Le cadre d'étude

Comme cadre d'étude, nous avons choisi les deux universités publiques du Togo en l'occurrence, l'Université de Lomé (UL) et l'Université de Kara (UK). A l'UL, notre choix est porté sur la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLESH) et l'Institut National des Sciences de l'Education.

Ce choix se justifie par le fait que d'une part, dans toute l'Université de Lomé, c'est dans ces deux institutions de formation que la maîtrise s'obtient en soutenant un mémoire de recherche et, d'autre part, par le fait que, c'est dans les deux institutions également qu'on retrouve les trois grades universitaires qui font l'objet de cette recherche à savoir la maîtrise, le DEA et le master, du moins jusqu'en 2012¹⁰. Par ailleurs, notre choix est porté

¹⁰ Nous parlons spécifiquement de 2012 parce que dans tous les autres instituts et facultés de l'UL, le système LMD est en pleine application. En revanche, à la FLESH, l'occasion est offerte aux étudiants du système classique de soutenir leur mémoire de maîtrise en cette année académique 2011-2012. Toutefois, cette dérogation prendra fin le 31 décembre 2012. Mais, il faut noter également qu'à l'INSE, la maîtrise

sur la maîtrise parce que c'est le grade qui s'obtient dans lesdites institutions après la soutenance d'un mémoire de recherche. C'est, ici, que les étudiants font leur première expérience en recherche. De la même manière, nous avons choisi le DEA, car à la FLESH, ce grade reste encore en vigueur jusqu'à la fin du mois de décembre 2012. C'est le premier diplôme du 3^e cycle qui ouvre la voie aux études doctorales dans l'ancien système. Bon nombre d'étudiants le négligent, puisque selon eux, c'est un simple projet de thèse. Ce jugement erroné fait que beaucoup d'étudiants ne prennent pas suffisamment leur temps, pour bien préparer leur mémoire de DEA. Or, nous savons qu'un DEA avec la mention passable n'est pas admis en thèse à l'Université de Lomé. Quant au master, nous l'avons choisi parce que nous sommes de plain-pied dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat). Pour cela, le master¹¹ joue le même rôle que le DEA. Autrement dit, le master est une ouverture également aux études doctorales. Raison pour laquelle le mémoire de master doit être bien élaboré et bien soutenu avec une mention satisfaisante afin que l'étudiant puisse avoir l'occasion de s'inscrire en thèse. Ce sont des raisons qui nous ont motivé à choisir les trois grades universitaires.

A l'UK, nous avons choisi la Faculté des Lettres et Sciences Humaines d'autant plus que c'est la seule Faculté de l'UK où la maîtrise s'obtient en élaborant un mémoire de recherche.

En effet, l'université est un établissement d'enseignement supérieur qui a pour objectif la production, la conservation et la transmission du savoir. Ce savoir ne peut être acquis que par la recherche. L'un des aspects de la recherche est la production des écrits scientifiques. Or, l'élaboration des mémoires de recherche répond à cette préoccupation universitaire.

Nous avons opté pour les universités publiques, parce que c'est dans ces deux universités qu'on retrouve tous les niveaux d'étude qui concernent cette recherche (maîtrise, DEA et master). De plus, c'est dans ces deux universités qu'on retrouve des enseignants chercheurs permanents avec tous les grades possibles (Assistants, Maîtres-assistants, Maître de Conférences et Professeurs Titulaires).

Nous allons présenter, brièvement, ces deux institutions de l'enseignement supérieur public du Togo qui constituent les cadres d'étude.

n'existe plus. Toutefois, les étudiants qui ont déjà eu l'autorisation de la Présidence de l'UL, continuent à soutenir d'où leur inscription à la DAAS.

¹¹ A propos du master, il faut noter qu'il y a le master recherche qui conduit à la thèse et qui a remplacé le DEA de l'ancien système. On a aussi le master professionnel qui a remplacé le DESS de l'ancien système et qui ne conduit pas à la thèse. Nous faisons allusion ici au master recherche.

1.1.1. La présentation générale de l'Université de Lomé

Anciennement appelée l'Université du Bénin, celle-ci est devenue par décret présidentiel n°2001-094/PR du 09 mars 2001 Université de Lomé. Elle a été créée en 1970 par Décret présidentiel n° 70-156/PR du 14 septembre 1970. Au fond, l'Université du Bénin faisait suite au Centre d'Enseignement supérieur créé conjointement en 1965 par le Togo et le Bénin et qui comprenait deux écoles : l'Ecole des Lettres basée à Lomé et l'Ecole des Sciences basée à Porto-Novo (Debbasch, 2004 : 302).

Elle comptait à son ouverture cinq écoles (Lettres, Droit, Techniques Économiques et de Gestion, Sciences et Médecine). Les cinq écoles deviennent des facultés en 1988 par Décret N° 88-162/PR du 29 septembre 1988 portant transformation d'écoles de l'Université de Lomé en Facultés. Ainsi, l'UL compte, actuellement, cinq facultés : Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLESH), Faculté de Droit (FDD), Faculté des Sciences (FDS), Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FASEG) et Faculté des Sciences de la Santé (FSS), ancienne Faculté Mixte de Médecine et de Pharmacie (FMMP) ; cinq écoles : Ecole Supérieure de Secrétariat de Direction (ESSD), Ecole des Assistants Médicaux (EAM), Ecole Supérieure d'Agronomie (ESA), Ecole Supérieure des Techniques Biologiques et Alimentaires (ESTBA) et Ecole Nationale Supérieure d'Ingénieurs (ENSI) ; trois instituts : Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE), Institut des Sciences de l'Information, de la Communication et des Arts (ISICA) et Institut Universitaire de Technologies de Gestion (IUT-G) ainsi que deux centres : Centre Informatique et de Calcul / Centre Interafricain de Formation à la maintenance Micro-informatique (CIC-CAFMICRO) et Centre de Formation Continue (CFC).

En dehors de ces établissements de formation classique et professionnelle, l'Université de Lomé dispose depuis 2011 d'une Maison de l'Entrepreneuriat.

Elle a pour missions :

- la formation initiale et la formation continue au niveau supérieur ;
- la recherche scientifique et le développement technologique, ainsi que la valorisation de ses résultats ;
- la diffusion et la vulgarisation de la culture de l'information scientifique et technique ;
- la prestation de services dans le cadre de la formation et de la recherche ;
- la coopération scientifique, technique et culturelle (www.univ-lome.tg).

De plus, l'Université de Lomé est un établissement public à caractère scientifique et culturel doté de la personnalité morale. Elle dispense un enseignement laïc et indépendant de toute emprise politique. Sur le plan administratif, jusqu'en 1997, elle était dirigée par un recteur, un président du conseil de l'université, secondé par un vice-recteur.

L'équipe dirigeante actuelle (Président et 1^{er} Vice-Président) de la présidence de l'Université de Lomé est mise en place par décret pris en Conseil des Ministres le 11 mai 2016, complétée par la 2^e Vice-Présidente qui faisait partie de l'ancienne équipe datant du 31 août 2006.

Le président dirige l'université et ses services pédagogiques, administratifs et techniques, et en contrôle le fonctionnement. Il exerce le pouvoir hiérarchique et de nomination sur l'ensemble du personnel placé sous son autorité.

Le premier vice-président est chargé de la recherche et des affaires académiques, tandis que le deuxième vice-président administre la vie universitaire (www.univ-lome.tg).

1.1.1.1. La présentation de la FLESH de l'UL

Née avec la création de l'Université du Bénin en 1970, l'Ecole des Lettres a été transformée en Faculté des Lettres Et Sciences Humaines par le Décret N°88-162/PR du 29 septembre 1988 portant transformation d'Ecoles de l'Université du Bénin en Facultés.

La Faculté des Lettres s'assigne comme objectifs : la formation des professeurs des établissements du 3^e degré¹² dans les disciplines littéraires, la formation des hommes capables de s'intégrer aisément à la vie professionnelle dans les domaines littéraires ou autres, la contribution par le biais de la recherche au développement des connaissances scientifiques et littéraires dans le monde et au Togo en particulier (www.univ-lome.tg).

Dans sa structure pédagogique, la FLESH¹³ comprend 10 départements à savoir : les départements d'Allemand, d'Anglais, d'Anthropologie, d'Histoire et d'Archéologie, de Géographie, d'Etudes Ibériques (Espagnol), de Sociologie, de Linguistique, de Lettres Modernes et de Philosophie (cf. annexe, figure 19). Elle est dirigée par un doyen qui est

¹² - de nos jours, il correspond au second cycle du secondaire communément appelé *lycée*.

¹³ - En 2015, la FLESH est divisée en deux facultés : FSHS (Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société) et la FLLA (Faculté des Lettres, Langues et Arts)

assisté de deux vice-doyens. Elle a également un service de comptabilité, un service des examens, contrôles et soutenance, un secrétariat principal, une assemblée des facultés, etc. Chaque département est dirigé par un chef de département qui est assisté d'un adjoint. De plus, chaque département possède un secrétariat qui dépend du secrétariat principal.

Comme perspectives d'avenir, la FLESH œuvre pour le renforcement de la qualité de l'enseignement dont l'accent sera mis sur les recherches et les publications qui garantissent en même temps la promotion au plan académique du corps enseignant. Le schéma actuel de la distribution du personnel d'encadrement scientifique et pédagogique doit connaître une amélioration sensible au niveau du rang magistral. La formation de type classique sera de plus en plus relayée par des types variés de formations professionnalisées de courte durée. (www.univ-lome.tg).

1.1.1.2. La présentation de l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE)

L'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE) est un établissement de l'Université de Lomé, créé par décret N° 72-181/PR du 05 septembre 1972 pour participer à la formation des professeurs du 1^{er} cycle et du 2^{ème} cycle de l'enseignement du second degré (www.univ-lome.tg). Il est organisé en quatre filières (second cycle des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Psychologie Appliquée, Formation des Enseignants du Secondaire 1^{er} cycle et Formation des Formateurs). L'INSE dispose d'un service de comptabilité, d'un service des examens et soutenances, d'un secrétariat principal.

L'institut est dirigé par un directeur assisté d'un directeur-adjoint. Chaque filière ou service est dirigé par un responsable et doté d'un secrétariat qui dépend du secrétariat principal.

1.1.2. Les présentations générales de l'UK et de la FLESH

Il s'agit de présenter l'Université de Kara puis la FLESH de la même institution.

1.1.2.1. La présentation de l'Université de Kara

L'Université de Kara (UK) est située à Kara, dans le nord du Togo. Il s'agit du deuxième établissement public d'enseignement supérieur du Togo après l'Université de Lomé. Elle a été créée par décret n° 99-011/PR du 21 janvier 1999. Quatre ans plus tard, le décret n°2003-264/PR du 29 octobre 2003 nomme son président. A la suite du président, le vice-président, le secrétaire général et les doyens ont été également nommés par décret. Elle est créée dans le but de décongestionner l'Université de Lomé dont les effectifs deviennent de plus en plus pléthoriques et dans le but aussi d'approcher l'université des populations du nord du Togo.

Le moment solennel de son ouverture fut le 23 janvier 2004. L'Université de Kara compte 4 facultés : la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion, la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, la Faculté de Droit et des Sciences Politiques, et la Faculté de Sciences et Techniques. Jeune institution, l'Université de Kara, à l'instar d'autres Universités, a pour vocation de former les étudiants de toutes nationalités. (www.univkara.org).

1.1.2.2. La présentation de la FLESH de l'UK

Dans sa structure, la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLESH) de l'UK compte six départements (anglais, histoire, géographie, lettres modernes, linguistique et le département « PHISSA » pour la philosophie, l'anthropologie et la sociologie). La FLESH est dirigé par un doyen assisté d'un vice-doyen. On note également un service de comptabilité, un service des examens, contrôles et soutenance, un secrétariat. Chaque département est dirigé par un chef de département qui est l'animateur pédagogique.

1.2. La population d'étude

La population est un « ensemble de tous les sujets ou autres éléments d'un groupe bien défini ayant en commun une ou plusieurs caractéristiques semblables, et sur lequel porte la recherche » (Fortin, 1996 : 366). Pour Paul N'da (2006), la population

« est une collection d'individus (humains ou non), c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays) qui partagent des caractéristiques communes précises par un ensemble de critères. Les critères peuvent concerner par exemple l'étendue de l'âge, le sexe, la scolarité, le revenu, etc. » (N'da, 2006 : 101).

La population est incontournable dans tout processus de recherche en sciences humaines et sociales. Elle permet de recueillir des informations en vue de vérifier objectivement les hypothèses. Il est, donc, indéniable que la population constitue une base fondamentale sur laquelle se fonde la recherche.

1.2.1. La population cible

Encore appelée la population-mère, la population cible est-elle une « population pour laquelle seront généralisés les résultats d'une recherche obtenus à partir d'un échantillon » (Fortin, 1996 : 366).

Notre population cible est constituée des enseignants-chercheurs, des étudiants en maîtrise, en DEA et en master de la FLESH et de l'INSE de l'UL, de la FLESH de l'UK¹⁴ de même que du personnel administratif du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche¹⁵. La maîtrise concerne les étudiants des deux FLESH (UL et UK) et ceux de l'INSE, le DEA concerne exclusivement la FLESH de l'UL et le master exclusivement l'INSE. Parmi les étudiants de master, ceux de 3^e et 4^e semestres sont concernés. De plus, à l'INSE, les étudiants de la Psychologie Appliquée sont en master professionnel et ceux des Sciences de l'Education et de la Formation en master recherche¹⁶. Nous nous sommes intéressé aux étudiants de master (3^e et 4^e semestres) parce que c'est à ce niveau que les recherches en vue de l'élaboration des mémoires de fin de formation prennent de plus en plus de l'ampleur. En revanche, en master (1^{er} et 2^e semestres), les étudiants sont plus

¹⁴ - A l'Université de Kara, il n'existait pas encore le DEA et le master en 2012.

¹⁵ - les agents du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche sont considérés comme des personnes-ressources.

¹⁶ En Psychologie Appliquée, il n'existe pas encore de master recherche et en Sciences de l'Education, l'ouverture de master professionnel n'est pas encore effectif. C'est pour cette raison que nous avons dû tenir compte des niveaux existants.

préoccupés par les cours que par la préparation des mémoires de recherche. Donc à ce niveau, ils se soucient moins des travaux de mémoires.

Nous avons choisi les étudiants de maîtrise car c'est le premier niveau auquel l'étudiant est appelé à préparer un mémoire de recherche et à le soutenir. Ce niveau est le mieux indiqué pour reconstituer le parcours universitaire de l'étudiant et conditionne aussi l'accès au cycle supérieur dans l'ancien système.

Le choix est porté sur les enseignants-chercheurs qui dirigent les mémoires parce qu'ils sont les premiers à mieux connaître les difficultés des étudiants qu'ils encadrent. Par ailleurs, les enseignants-chercheurs constituent en même temps les directeurs de mémoires des étudiants, ils sont plus habilités à connaître d'une part, les difficultés des étudiants liées à l'élaboration des mémoires de recherche et d'autre part, leurs propres difficultés liées à l'encadrement de ces mémoires de recherche. De même, dans le processus enseignement-apprentissage, on ne saurait parler de l'enseignant sans évoquer l'apprenant et, réciproquement. Nous avons choisi le personnel administratif du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche pour avoir des renseignements sur les bourses des étudiants, les primes de soutien et d'encadrement des mémoires de recherche.

Cette population compte au total 184 enseignants-chercheurs tout grade confondu dont 141 à l'UL à raison de 133 à la FLESH et 8 à l'INSE et 43 à la FLESH de l'UK. Elle compte également 3907 étudiants dont 1993 à l'UL (1922 étudiants à la FLESH et 71 étudiants à l'INSE) et 1914 étudiants à la FLESH de l'UK. Les tableaux 15, 16, 17,18 et 19 illustrent la répartition des étudiants par niveau, par genre et par départements selon les Universités.

Le tableau 11 donne la répartition des étudiants inscrits en maîtrise à la FLESH de l'UL selon le genre et le département en 2011-2012.

Tableau n°11 : Répartition des étudiants inscrits en maîtrise à la FLESH de l'UL selon le genre et le département en 2011-2012

Départements \ Genre	Genre		Total
	Masculin	Féminin	
Lettres Modernes	55	11	66
Sociologie	414	219	633
Histoire	144	25	169
Géographie	167	9	176
Anthropologie	99	36	135
Espagnol	11	2	13
Philosophie	43	4	47
Allemand	102	28	130
Linguistique	41	39	80
Anglais	231	81	312
Total	1307	454	1761

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Sur les 1761 étudiants inscrits en année de maîtrise à la FLESH de l'UL en 2011-2012, on dénombre 454 filles soit un pourcentage de 25,78% contre 1307 garçons soit un pourcentage de 74,22%.

Le tableau 12 présente la répartition des étudiants inscrits en maîtrise à l'INSE selon le genre et la filière en 2011-2012.

Tableau n°12 : Répartition des étudiants inscrits en maîtrise à l'INSE selon le genre et la filière en 2011-2012

Filières	Genre		
	Masculin	Féminin	Total
Psychologie Appliquée	4	2	6
Sciences de l'Education	3	1	4
Total	7	3	10

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

En 2011-2012, on a dix inscriptions en maîtrise à l'INSE dont au total 7 garçons et 3 filles.

Le tableau 13 présente la répartition des étudiants inscrits en maîtrise à la FLESH de l'UK selon le genre et le département en 2011-2012.

Tableau n°13 : Répartition des étudiants inscrits en maîtrise à la FLESH de l'UK selon le genre et le département en 2011-2012

Départements	Genre		
	Masculin	Féminin	Total
Lettres Modernes	159	57	216
Histoire	205	141	346
Géographie	193	126	319
Linguistique	115	109	224
Anglais	166	139	305
PHISSA	296	208	504
Total	1134	780	1914

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Sur les 1914 étudiants inscrits en maîtrise à la FLESH de l'UK en 2011-2012, on dénombre 1134 garçons soit un pourcentage de 59,25% et 780 filles soit un pourcentage de 40,75%.

Le tableau 14 donne la répartition des étudiants inscrits en DEA à la FLESH de l'UL selon le genre et le département en 2011-2012.

Tableau n°14 : Répartition des étudiants inscrits en DEA à la FLESH de l'UL selon le genre et le département en 2011-2012

Départements \ Genre	Genre		Total
	Masculin	Féminin	
Lettres Modernes	9	1	10
Sociologie	35	8	43
Histoire	21	4	25
Géographie	32	1	33
Anthropologie	2	1	3
Espagnol	1	0	1
Philosophie	6	0	6
Allemand	2	2	4
Linguistique	16	4	20
Anglais	12	4	16
Total	136	25	161

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Sur les 161 étudiants inscrits en DEA à la FLESH de l'UL en 2011-2012, on dénombre 136 garçons soit un pourcentage de 84,47% et 25 filles soit un pourcentage de 15,53%.

Le tableau 15 présente la répartition des étudiants inscrits en master à l'INSE selon le genre et la filière en 2011-2012.

Tableau n°15 : Répartition des étudiants inscrits en master¹⁷ à l'INSE selon le genre et la filière en 2011-2012

Filières	Genre		
	Masculin	Féminin	Total
Psychologie Appliquée	32	17	49
Sciences de l'Education	12	0	12
Total	44	17	61

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Sur les 61 étudiants inscrits en master à l'INSE en 2011-2012, on dénombre 17 filles soit un pourcentage de 27,86% et 44 garçons soit un pourcentage de 72,14%.

Le tableau 16 donne la répartition des enseignants des deux universités en fonction des départements.

¹⁷ - concerne uniquement les étudiants inscrits en 3^e et 4^e semestres de master de l'année 2011-2012 à l'INSE.

Tableau n°16 : Répartition des enseignants¹⁸ encadreurs en lettres et sciences humaines des deux universités en fonction des départements

Universités		Enseignants	Effectifs
UL	Lettres Modernes		17
	Sociologie		20
	Histoire		17
	Géographie		23
	Anthropologie		10
	Espagnol		2
	Philosophie		12
	Allemand		10
	Linguistique		10
	Anglais		12
	Psychologie Appliquée		2
	Sciences de l'Education		6
	Total		141
UK	Lettres Modernes		5
	Histoire		6
	Géographie		7
	Linguistique		5
	Anglais		8
	PHISSA		12
	Total		43
TOTAL DES DEUX UNIVERSITES			184

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les trois facultés de cette étude disposent de 184 enseignants-chercheurs dont 141 à l'UL dont 8 enseignants à l'INSE et 133 enseignants à la FLESH et 43 enseignants à la FLESH de l'UK.

¹⁸ - Nous avons pris en compte seulement les enseignants qui ont au moins le grade d'assistant qui sont permanents dans leur département ou filière d'origine et qui dirigent ou codirigent les mémoires de recherche. Par ailleurs, les enseignants qui interviennent dans plusieurs départements ou filières ou universités sont pris en compte seulement là où ils sont considérés comme étant permanents.

1.2.2 L'échantillonnage

Etant donné que la présente étude n'est pas exhaustive, nous avons travaillé sur un échantillon. Pour constituer notre échantillon, nous avons utilisé la technique d'échantillonnage par grappe qui est l'« échantillonnage de type probabiliste où les éléments de l'échantillon sont choisis de façon aléatoire en grappes plutôt qu'à l'unité » (Fortin, 1996 : 362).

Nous avons préféré cette technique car nous sommes dans l'impossibilité de trouver les étudiants qui seront tirés au sort dans les deux universités car à cette période de mi-juillet, la plupart des étudiants étaient en révision, d'autres en session et d'autres encore en train de mener les recherches dans les bibliothèques. Ce sont les raisons qui nous ont poussé à vouloir administrer nos questionnaires aux étudiants des années concernées que nous retrouvons sur les deux sites surtout dans les bibliothèques universitaires.

Ainsi la procédure de notre échantillonnage est la suivante : au niveau de chaque université, les facultés constituent les grappes et les niveaux d'étude constituent les sous-grappes.

Etant donné le déséquilibre de la population cible, nous avons constitué notre échantillon avec différents pourcentages. Ainsi, nous avons pris 10% de chaque sous-grappe de maîtrise en FLESH (UL et UK) car les effectifs sont élevés à ce niveau. Nous avons pris 50% pour le reste des sous-grappes [maîtrise et master (INSE) et DEA (FLESH)]. Au niveau des enseignants, nous avons pris 20% dans chacune des universités à raison de 20% dans chaque département. Les pourcentages concernant les étudiants sont appliqués aux départements et aux sexes pour avoir, d'abord les échantillons provisoires.

Pour avoir notre échantillon définitif, nous avons procédé aux arrondissements par défaut ou par excès des effectifs provisoires en vue de trouver des effectifs composés des entiers naturels. Ainsi lorsque le premier chiffre après la virgule est supérieur ou égal à 5, nous arrondissons par excès mais, lorsqu'il est strictement inférieur à 5, nous arrondissons, alors, par défaut.

Le tableau 17 donne la répartition de l'échantillon des étudiants de la FLESH de l'UL selon le genre et le département en maîtrise

Tableau n°17 : Répartition de l'échantillon des étudiants de la FLESH de l'UL selon le genre et le département en maîtrise

Départements \ Genre	Masculin	Féminin	Total
	Lettres Modernes	6	1
Sociologie	41	22	63
Histoire	14	3	17
Géographie	17	1	18
Anthropologie	10	4	14
Espagnol	1	0	1
Philosophie	4	0	4
Allemand	10	3	13
Linguistique	4	4	8
Anglais	23	8	31
Total	130 73,86%	46 26,14%	176 100%

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'échantillon des étudiants en maîtrise à la FLESH de l'UL se compose de 176 étudiants comprenant 130 garçons soit 73,86% et 46 filles soit 26,14%.

Le tableau 18 donne la répartition de l'échantillon selon le genre et la filière en maîtrise à l'INSE.

Tableau n°18 : Répartition de l'échantillon des étudiants selon le genre et la filière en maîtrise à l'INSE

Filières	Genre		Total
	Masculin	Féminin	
Psychologie Appliquée	2	1	3
Sciences de l'Education	2	1	3
Total	4	2	6
	66,66%	33,34%	100%

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'échantillon des étudiants en maîtrise à l'INSE se compose de 6 étudiants à raison de 2/3 de garçons et 1/3 de filles.

Le tableau 19 donne la répartition de l'échantillon selon le genre et le département en maîtrise de la FLESH de l'UK.

Tableau n°19 : Répartition de l'échantillon des étudiants selon le genre et le département en maîtrise de la FLESH de l'UK

Départements	Genre		Total
	Masculin	Féminin	
Lettres Modernes	16	6	22
Histoire	21	14	35
Géographie	19	13	32
Linguistique	12	11	23
Anglais	17	14	31
PHISSA	30	21	51
Total	115	79	194
	59,27%	40,73%	100%

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'échantillon des étudiants en maîtrise à la FLESH de l'UK se compose de 194 étudiants et constitué de 115 garçons soit 59,27% et 79 filles soit 40,73%.

Le tableau 20 donne la répartition de l'échantillon selon le genre et le département en DEA à la FLESH.

Tableau n°20 : Répartition de l'échantillon des étudiants selon le genre et le département en DEA à la FLESH

Départements \ Genre	Genre		Total
	Masculin	Féminin	
Lettres Modernes	5	1	6
Sociologie	18	4	22
Histoire	11	2	13
Géographie	16	1	17
Anthropologie	1	1	2
Espagnol	1	0	1
Philosophie	3	0	3
Allemand	1	1	2
Linguistique	8	2	10
Anglais	6	2	8
Total	70 83,33%	14 16,64%	84 100%

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'échantillon des étudiants en DEA à la FLESH se compose de 84 étudiants à raison de 70 garçons soit 83,33% et 14 filles soit 16,64%.

Le tableau 21 présente la répartition de l'échantillon selon le genre et la filière en master à l'INSE.

Tableau n°21 : Répartition de l'échantillon des étudiants selon le genre et la filière en master à l'INSE

Filières	Genre	Masculin	Féminin	Total
Psychologie Appliquée		16	9	25
Sciences de l'Education		6	0	6
Total		22	9	31
		70,97%	29,03%	100%

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'échantillon des étudiants en master à l'INSE se compose de 31 étudiants à raison de 22 garçons soit 70,97% et 9 filles soit 29,03%.

Le tableau 22 donne la répartition de l'échantillon des étudiants de l'UL et de l'UK selon le genre, la faculté et le niveau d'étude.

Tableau n°22 : Répartition de l'échantillon des étudiants de l'UL et de l'UK selon le genre, la faculté et le niveau d'étude

Facultés		Maîtrise		DEA		Master		Total		
		M	F	M	F	M	F	M	F	T
UL	FLESH	130	46	70	14	-	-	200	60	260
	INSE	4	2	-	-	22	9	26	11	37
	Total	134	48	70	14	22	9	226	71	297
UK	FLESH	115	79	-	-	-	-	115	79	194
TOTAL		249	127	70	14	22	9	341	150	-
		376		84		31		491		
		76,58%		17,11%		6,31%		100%		

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Sur un échantillon global de 491 étudiants, on a 376 étudiants en maîtrise soit 76,58% dont 182 étudiants à l'UL à raison de 6 à l'INSE et 176 à la FLESH et 194 étudiants à la FLESH

de l'UK ; 84 étudiants en DEA à la FLESH de l'UL soit 17,11% et 31 étudiants en master à l'INSE soit 6,31%. Au total sur les 491 enquêtés, 297 soit 60,49% sont de l'UL et 194 soit 39,51% sont de l'UK.

Le tableau 23 donne la répartition des échantillons provisoires et définitifs des enseignants des deux universités par département.

Tableau n°23 : Répartition des échantillons provisoires et définitifs des enseignants encadreurs des deux universités publiques du Togo par département

Universités		Enseignants	Echantillons provisoires	Echantillons définitifs ¹⁹
UL	Lettres Modernes		3,4	3
	Sociologie		4	4
	Histoire		3,4	3
	Géographie		4,6	5
	Anthropologie		2	2
	Espagnol		0,4	1
	Philosophie		2,4	2
	Allemand		2	2
	Linguistique		2	2
	Anglais		2,4	2
	Psychologie Appliquée		0,4	1
	Sciences de l'Education		1,2	1
	Total		28,2	28
UK	Lettres Modernes		1	1
	Histoire		1,2	1
	Géographie		1,4	1
	Linguistique		1	1
	Anglais		1,6	2
	PHISSA		2,4	2
	Total		8,6	8
TOTAL			36,8	36

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

¹⁹ - spécialement pour l'Espagnol et la Psychologie Appliquée, nous n'avons pas appliqué nos conditions d'arrondissement si bien que nous avons arrondi par excès. Ceci pour avoir au moins un enseignant pour faire un entretien.

Après l'harmonisation c'est-à-dire les arrondissements (par défaut et par excès), excepté Espagnol et Psychologie Appliquée, des nombres décimaux pour avoir des nombres entiers naturels, notre échantillon définitif du corps enseignant a pour taille 36 enquêtés à raison de 28 enseignants à l'UL et 8 enseignants à l'UK.

Quelle procédure avons-nous adoptée pour collecter puis analyser les données ?

2. La procédure de collecte et d'analyse des données

Une fois le cadre défini et la population identifiée, il nous revient d'expliquer la manière dont l'enquête est menée et la manière dont les données sont traitées. Dans ce chapitre, nous décrivons la procédure de collecte des données, les méthodes d'analyse des données, le plan d'analyse des données et les difficultés rencontrées dans la réalisation de cette étude.

2.1. La procédure de collecte des données

Dans cette rubrique, nous allons décrire les différents instruments que nous avons utilisés pour collecter les données, puis présenter, sommairement, le déroulement de cette enquête.

2.1.1. Les instruments de collecte des données

La collecte des données s'est faite à travers les documents ou les ouvrages, le questionnaire et le guide d'entretien.

2.1.1.1. La recherche documentaire

La collecte d'informations d'ordre théorique et statistique a eu lieu à partir des consultations des ouvrages, des mémoires, des thèses, des annuaires de statistiques universitaires. Ainsi, la recherche documentaire nous a permis de faire l'analyse de la situation en identifiant le problème de la recherche, de faire une revue critique de la littérature existante sur le sujet de recherche. Cette revue critique a concerné les points suivants : le passage en master : de la déstabilisation à la familiarisation, l'évolution des attentes de l'enseignant : de la restitution de connaissances à l'élaboration d'un travail de recherche, l'évolution des compétences de la licence à la maîtrise / master, les conditions administratives de l'encadrement des mémoires de recherche, le climat relationnel de l'encadrement des mémoires de recherche, les causes des échecs des mémoires de recherche, le rôle des principaux acteurs dans l'élaboration des mémoires de recherche, le rôle de l'encadreur dans la réussite ou l'échec de l'étudiant et le rôle de l'étudiant dans la

réussite ou l'échec de son mémoire. La recherche documentaire nous a permis aussi de rédiger la méthodologie de la recherche et de faire la discussion des résultats.

Nous avons rassemblé des documents généraux, spécialisés, méthodologiques ainsi que des thèses et des mémoires à partir des bibliothèques de l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE), de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLESH), de la bibliothèque centrale de l'Université de Lomé, de la bibliothèque nationale, de celle du Centre Culturel Français (CCF) et à travers les sites web.

2.1.1.2. Le questionnaire

Le questionnaire est l'instrument le plus adapté aux enquêtes quantitatives. Il permet ainsi de recueillir des informations sur des individus et a l'avantage de faciliter le dépouillement des données collectées. Nous avons adopté le questionnaire car il nous permet de couvrir plus facilement les 491 enquêtés d'une part, et d'avoir beaucoup d'informations sur les enquêtés d'autre part.

Dans le cadre de la présente étude, nous avons préparé deux questionnaires. Le premier est administré aux étudiants. Ce questionnaire nous a fourni des renseignements sur l'identité des enquêtés, sur leur situation socioéconomique et culturelle, sur le cadre institutionnel et pédagogique, sur la situation personnelle des enquêtés, sur les difficultés liées aux choix des sujets et de directeurs de mémoire, sur les relations entre les étudiants et leurs directeurs de mémoire et sur les difficultés liées à la rédaction même des mémoires de recherche. Nous l'avons administré aux 491 étudiants choisis dans les des deux universités à raison de 297 étudiants de l'UL et 194 étudiants de l'UK. Tous ces étudiants préparent leur mémoire de recherche de maîtrise, de DEA et de master.

Le second questionnaire est adressé aux enseignants chercheurs qui sont en même temps les directeurs ou les encadreurs des mémoires de recherche. Il nous a aussi permis d'identifier les caractéristiques sociodémographiques des enseignants, le cadre institutionnel et pédagogique et sur les relations entre les étudiants et leurs directeurs de mémoire. Nous l'avons administré aux 36 enseignants de l'Université de Lomé et de l'Université de Kara à raison de 28 enseignants de l'UL et 8 enseignants de l'UK. Tous ces enseignants encadrent les étudiants dans l'élaboration de leur mémoire de recherche.

Pour gérer les cas de non réponses, nous avons prévu 10% de plus sur chaque type de questionnaire.

2.1.1.3. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien permet d'avoir des informations précises sur des aspects importants d'un sujet donné. Aspects sur lesquels le simple questionnaire ne saurait nous informer davantage.

Nous avons élaboré deux guides d'entretien. Le premier guide est adressé aux responsables des formations doctorales et aux chefs de départements, tous sont des directeurs de mémoires. Le second guide est adressé aux étudiants de maîtrise, de DEA et de master.

Les deux guides nous ont permis de collecter des données qualitatives permettant de soutenir les données quantitatives recueillies auprès des étudiants et des enseignants à travers les questionnaires. Avec les deux guides, nous avons pu comprendre davantage les opinions des enquêtés issues des questionnaires.

Ils nous ont permis aussi d'avoir des renseignements sur les conditions d'élaboration et d'encadrement des mémoires de recherche, sur les qualités qu'un directeur de mémoire attend de son étudiant, sur les qualités qu'un étudiant attend de son directeur de mémoire, sur les problèmes d'élaboration et d'encadrement des mémoires de recherche, sur les qualités d'un bon directeur de mémoire et sur les conseils que les enseignants donnent aux étudiants qui préparent leurs mémoires de recherche.

Nous avons pu faire des entretiens individuels avec 11 chefs de départements, 4 responsables de formations doctorales et 32 étudiants.

2.1.2. Le déroulement des enquêtes

L'enquête s'est déroulée en deux étapes : dans un premier temps, nous avons fait la pré-enquête et dans un second temps l'enquête proprement dite.

2.1.2.1. La pré-enquête

Nous avons fait la pré-enquête dans le mois d'avril, précisément du 5 au 24 avril 2012. Au cours de cette pré-enquête, nous avons administré un questionnaire à 32 étudiants choisis au hasard à raison de 7 étudiants à l'INSE et 25 étudiants à la FLESH de l'UL. Nous l'avons fait de même pour 6 enseignants de la FLESH et 2 enseignants de l'INSE, soit un total de 8 enseignants. Cette pré-enquête a concerné uniquement les étudiants et les enseignants de l'UL. Nous nous sommes intéressé seulement à l'UL à cause de la proximité et pour limiter les coûts liés à la pré-enquête étant donné que nos moyens financiers sont limités.

Cette pré-enquête nous a permis de rendre plus subtils nos questionnaires, de reformuler nos hypothèses et de nous familiariser avec les réalités du terrain avant la réalisation de l'enquête proprement dite surtout avec le cas des enseignants qui refusent catégoriquement l'administration du questionnaire.

2.1.2.2. L'enquête proprement dite

L'enquête s'est déroulée du 17 juillet au 29 novembre 2012. Cette période d'enquête s'est étalée sur quatre mois à cause de la non disponibilité de certains enquêtés.

Cette enquête a été planifiée en trois phases ; elle a débuté à l'UL avec les étudiants puis les enseignants, en couvrant la période qui va du 17 juillet au 28 septembre 2012 pour la première phase.

Nous avons jugé opportun de commencer avec les étudiants à cause de leur effectif. Par ailleurs, il nous serait difficile de les retrouver une fois qu'ils reprendront les cours. Le cas des enseignants ne nous a pas inquiété car la plupart d'entre eux sont toujours fréquents sur le campus pendant les vacances et ont également des bureaux fixes. Ce qui nous a permis d'aller à tout moment vers eux, pourvu qu'ils soient disponibles.

A l'UK, nous avons adopté la même stratégie en commençant avec les étudiants et en clôturant avec les enseignants. Cette deuxième phase va du 2 octobre au 3 novembre 2012. Dans la troisième phase de notre enquête qui va du 4 au 29 novembre 2012, nous sommes revenu à l'UL pour achever la collecte des données.

Les entretiens avec les enseignants se sont passés à des moments précis après les rendez-vous pris avec eux.

La distribution et la collecte des questionnaires ont pu être possibles grâce au concours de la bibliothécaire de la FLESH de l'UL et de certains étudiants surtout les délégués de DEA et de master qui n'ont ménagé aucun effort en nous apportant une grande assistance.

Il faut préciser que le taux de réponse est légèrement plus élevé du côté des étudiants (96%) que du côté des enseignants (91%).

2.2. Le dépouillement des données

Après avoir collecté les données, le chercheur doit passer à l'étape du dépouillement de ces données. Pour le faire, nous nous sommes basé sur deux logiciels de traitement des données. Il s'agit d'EXCEL et de SPSS. Le logiciel Excel nous a permis de calculer les pourcentages et de réaliser certains graphiques et le logiciel SPSS nous a permis de dépouiller les données quantitatives.

Les entretiens enregistrés ont été retranscrits et l'analyse de contenu nous a permis de saisir le sens de ceux-ci.

2.3. Le type et le plan d'analyse des données

2.3.1. Le type d'analyse des données

Nous avons choisi les deux types d'analyse des données le plus souvent utilisés en sciences de l'éducation. Il s'agit de l'analyse quantitative et l'analyse qualitative.

2.3.1.1. L'analyse quantitative

C'est l'ensemble des méthodes par lesquelles on exprime les données dans un langage quantitatif ou sous une forme numérique. Elle permet de quantifier et de comparer les données recueillies sur le terrain. Dans cette recherche, les données collectées nous ont permis de décrire et de comparer. Généralement, on distingue les statistiques descriptives et les statistiques inférentielles.

Dans cette recherche qui n'est qu'une étude comparative, nous avons fait usage des statistiques descriptives qui nous ont permis de faire le décompte fréquentiel, les calculs des pourcentages afin de mieux comparer les données recueillies. Nous avons fait usage aussi du khi deux (χ^2) pour voir les liens entre les variables et du coefficient de contingence pour voir le degré de ces liens.

L'analyse quantitative est complétée par l'analyse qualitative.

2.3.1.2. L'analyse qualitative

Cette analyse permet d'appréhender la réalité comme étant dynamique, à partir de la perception des individus qui vivent cette réalité. Pour l'analyse qualitative, l'entretien est la technique qui permet de mieux collecter les données.

Selon Blanchet (2004), l'entretien permet d'étudier les faits dont la parole est vectrice principale ou encore d'étudier le fait de parole lui-même. L'entretien de recherche est un dispositif d'enquête susceptible de lever certaines résistances d'un interlocuteur ; c'est un mode d'accès efficace aux représentations et opinions individuelles.

Pour cette recherche, l'entretien a été capital et nous a permis d'éclaircir certaines zones d'ombre qui ont survécu à l'enquête par questionnaire. Il a permis aussi de comprendre les réalités que vivent les principaux acteurs de l'élaboration et de l'encadrement des mémoires de recherche.

Ainsi, les données qualitatives de la recherche ont été analysées par la méthode de l'analyse de contenu qui, selon De Landsheere (1976), est une méthode d'étude et d'analyse de la communication.

En définitive, nous avons entrepris une double démarche dans notre analyse : une analyse statistique ou descriptive et une analyse qualitative. Il y a donc une sorte de triangulation des données quantitatives et des données qualitatives et par conséquent une triangulation des méthodes quantitative et qualitative.

2.3.2. Le plan d'analyse des données

Pour faire une analyse pertinente de cette recherche, nous avons adopté un plan détaillé conformément à nos hypothèses spécifiques. Ainsi, l'analyse des données quantitatives (recueillies à base du questionnaire) est une analyse statistique descriptive. Chaque rubrique de l'analyse des données vise à vérifier une hypothèse spécifique. Pour ce faire, nous présentons successivement pour chaque variable contenue dans l'hypothèse, les données des deux universités en fonction du niveau d'études. Le plan d'analyse des données respecte rigoureusement la logique d'apparition des hypothèses spécifiques. Nous voulons analyser l'élaboration des mémoires de recherche en maîtrise, en DEA et en master en fonction :

- des conditions sociales (vérification de l'hypothèse spécifique 1) ;
- des conditions institutionnelles et pédagogiques (vérification de l'hypothèse spécifique 2) ;
- des conditions individuelles (vérification de l'hypothèse spécifique 3).

En ce qui concerne l'exploitation des données qualitatives, nous les avons utilisées pour mieux comprendre les données quantitatives. Les deux catégories de données sont présentées conjointement dans l'analyse.

Le plan détaillé d'analyse des données comprend :

❖ Les conditions sociales

Les paramètres dont il est question, ici, sont : le niveau d'instruction des parents, les conditions de travail des enquêtés dans leurs familles respectives, la participation financière et l'implication des parents dans les travaux de recherche des enquêtés, les professions des parents, la taille des familles.

❖ Les conditions institutionnelles et pédagogiques

Nous évoquerons les aspects comme le niveau d'équipement des bibliothèques universitaires, la gestion de l'encadrement des mémoires de recherche dans les départements, l'assistance financière des universités aux enquêtés, du personnel d'encadrement des mémoires, des primes d'encadrement des mémoires, du dispositif d'encadrement des mémoires de recherche, des conditions d'encadrement des mémoires de recherche dans les départements ou instituts.

❖ Les conditions individuelles

Les étudiants étant au centre de la préoccupation de cette recherche, il est, donc, nécessaire de nous pencher sur leurs caractéristiques individuelles. Ce qui nous amène à parler du niveau d'aspiration universitaire des enquêtés, des durées prévues par les enquêtés pour achever leurs mémoires, du statut des enquêtés, de leurs appréciations sur la production et l'utilité des mémoires de recherche, de la motivation des enquêtés, dans les choix de leurs sujets de recherche, des difficultés qu'ils ont rencontrées, dans le choix de ces sujets, les types de mémoires préparés par les enquêtés, des motifs des choix des directeurs, des difficultés rencontrées dans le choix des directeurs de mémoire, de l'appréciation de leurs

relations avec les directeurs de mémoire, de la disponibilité des directeurs, du respect des rendez-vous par les deux acteurs, du climat qui règne entre les étudiants et les directeurs de mémoire, de l'état d'avancement dans la rédaction des mémoires de recherche, des problèmes rencontrés dans la rédaction des mémoires, des facteurs qui handicapent le plus les enquêtés dans la rédaction des mémoires, de la capacité des enquêtés d'élaborer les mémoires de recherche en un an.

Cette recherche ne s'est pas faite sans difficultés.

2.4. Les difficultés rencontrées

Toute recherche scientifique présente des difficultés que le chercheur est supposé surmonter pour pouvoir continuer. Pour surmonter ces difficultés, il faut de la détermination, de l'endurance, de la ténacité, de la persévérance et de la capacité du chercheur à résoudre les situations-problèmes. Tout ceci peut être surmonté également si l'engagement personnel du chercheur est conséquent. Les difficultés majeures que nous avons rencontrées sont d'ordre institutionnel et administratif, scientifique, individuel et financier.

2.4.1. Les difficultés administratives et institutionnelles

Après avoir obtenu notre attestation d'autorisation de recherche de l'INSE, nous avons introduit une demande à la DAAS pour avoir les résultats des étudiants de maîtrise, de DEA et de master de 2000 à 2011. C'est difficilement que nous avons trouvé des résultats de 2000 à 2008. C'est avec surprise que nous avons constaté que la plupart de ces résultats sont erronés. Dans l'annuaire de la DAAS, aucun étudiant de DEA en Sociologie de l'année 2007-2008 n'a soutenu. Ce qui est contraire, car tous les étudiants en Sociologie de l'éducation avaient soutenu. Dès lors, nous avons décidé d'aller consulter les résultats dans chaque département de la FLESH où nous avons pu trouver les vrais résultats. Ce qui n'a pas été chose aisée même si nous avons pu corriger les données erronées.

De même, nous n'avons pas pu trouver des données récentes ni à la FLESH, ni à la DAAS car selon les deux institutions, l'introduction du LMD fait qu'il est difficile de concevoir les annuaires de statistique. Nous avons également trouvé certains résultats de 2009 de la FLESH mais étant donné que nous n'avons pas pu trouver l'effectif des inscrits ni à la FLESH, ni à la DAAS, nous avons dû laisser les données en question et nous contenter finalement de celles de 2000 à 2008. Par ailleurs, malgré l'autorisation du Doyen de la

FLESH, les Chefs de département nous ont exigé des demandes. Nous avons été obligé de rédiger dix demandes d'autorisation de recherche à raison d'une demande par département. Les accords même des Chefs de département nous ont pris beaucoup de temps. En dépit de tous ces efforts, certains enseignants et chefs de département n'ont pas accepté recevoir les questionnaires, ni nous accorder des entretiens.

De surcroît, les agents du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche étaient réticents pour nous donner des informations sur les bourses et les primes liées à l'élaboration des mémoires de recherche. Néanmoins, nous avons pu trouver le minimum d'informations dont nous avons besoin, dans le cadre de ce travail de recherche.

2.4.2. Les difficultés scientifiques

L'autre difficulté majeure que nous avons rencontrée est le manque de la documentation sur l'élaboration des mémoires de recherche. Il ne s'agit pas, ici, des ouvrages méthodologiques qui abondent d'ailleurs. Mais, il s'agit de la littérature sur les difficultés dans la production des mémoires de recherche. Cette étude n'est pas encore faite au Togo et les sources disponibles n'abordent pas de façon spécifique le problème. Ceci pourrait être à la base de certaines insuffisances dans l'inventaire documentaire critique. De même, nous avons enregistré des cas de non réponses plus du côté des enseignants que du côté des étudiants. Toutefois, les 10% des questionnaires supplémentaires préalablement prévus, nous ont permis de combler ce vide.

En ce qui concerne le traitement et l'analyse des données, nous nous sommes servi de nos connaissances en informatique appliquée à l'éducation, pour faire le dépouillement de nos questionnaires à l'aide du logiciel SPSS. La non maîtrise parfaite dudit logiciel nous a causé tant de problèmes concernant le calcul des statistiques.

2.4.3. Les difficultés individuelles

Associer les études, le statut de fonctionnaire et celui de père de famille n'est pas chose aisée. La gestion des trois responsabilités a ralenti plus la progression de cette recherche.

Il est malaisé de gérer les trois types de problèmes et vouloir progresser normalement comme si rien n'était. Nous avons constaté des dysfonctionnements et des déconcentrations, à certains moments de la recherche qui sont bien évidemment liés à nos charges professionnelles et familiales.

2.4.4. Les difficultés financières

Aucune œuvre scientifique de cette envergure ne peut pas être réalisée sans les moyens financiers. Une recherche en vue de l'élaboration des mémoires de maîtrise ou de DEA ou de master fait énormément dépenser et à plus forte raison un travail de thèse.

La taille élevée de l'échantillon et les deux types de questionnaires (étudiants et enseignants), nous ont fait énormément dépensé dans l'administration de questionnaire. Comme la plupart des recherches de cette envergure, la nôtre qui porte sur deux universités distinctes a exigé de nous des déplacements intra-urbains et des voyages à l'intérieur du pays pour la collecte des données. Ce qui a également pesé sur nos capacités financières.

De même, nous avons pris en charge certains délégués qui nous ont aidé dans l'administration et la collecte des questionnaires. De plus, les dépenses ont concerné la saisie des questionnaires et leur administration, le dépouillement ainsi que les frais de la finalisation du document à savoir les éventuelles impressions, les multiplications et les reliures. Ce qui a agi sur nos ressources financières.

Toutes ces difficultés ont pu être surmontées avec le concours des uns et des autres. Pour les problèmes d'ordre technique, le responsable de la salle informatique INSE et certains aînés nous ont assisté, du début jusqu'à la finalisation de ce travail. Avec la persévérance dont nous avons fait preuve, cumulée avec nos expériences déjà acquises et connaissant d'avance la taille du travail qui nous attendait, nous avons pu surmonter ces difficultés en allant au bout de ce travail de recherche qui aboutit aux résultats que nous présentons dans la troisième partie.

Deuxième partie :

LES RESULTATS DE LA RECHERCHE

Chapitre 4

LA PRESENTATION ET L'ANALYSE DES DONNEES

Ce chapitre concerne la présentation et l'analyse des données des questionnaires et des entretiens. Ces informations concernent entre autres les caractéristiques des enquêtés, les conditions sociales des enquêtés, les conditions institutionnelles et pédagogiques et les conditions individuelles des enquêtés.

1. Les caractéristiques des enquêtés

Elles concernent les données sociodémographiques à savoir les universités des enquêtés, le genre et l'âge des enseignants et des étudiants enquêtés, le grade universitaire des enseignants et leurs années d'expérience et le niveau d'études des étudiants.

1.1. La présentation des enquêtés par université

Le tableau 24 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par université.

Tableau n°24 : Répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par université

Niveau d'études Université fréquentée	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Université de Lomé	182	61,3	84	28,3	31	10,4	297	100
Université de Kara	194	100	0	0	0	0	194	100
Total	376	76,6	84	17,1	31	6,3	491	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Sur l'ensemble des 491 étudiants enquêtés dans les deux universités, on note une plus grande représentation des étudiants de maîtrise avec 76,6% de l'échantillon enquêté par rapport à 17,1% en DEA et 6,3% en master.

1.2. Présentation des enquêtés selon le genre et l'âge

Il s'agit du genre des étudiants et des enseignants enquêtés et de l'âge des étudiants.

Le tableau 25 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par genre.

Tableau n°25 : Répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par genre

Niveau d'études \ Genre	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Masculin	249	66,2	70	83,3	22	71,0	354	72,1
Féminin	127	33,8	14	16,7	9	29,0	137	27,9
Total	376	100,0	84	100,0	31	100,0	491	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'échantillon des étudiants enquêtés est dominé par les garçons avec une plus grande représentation en maîtrise qu'en DEA et en master. Les garçons dépassent largement les filles dans les institutions universitaires surtout aux niveaux maîtrise, DEA et master.

Le tableau 26 présente la répartition des enseignants enquêtés par genre et par université.

Tableau n°26 : Répartition des enseignants enquêtés par genre et par université

Genre \ Université de l'enquêté	Masculin		Féminin		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Université de Lomé	27	96,4	1	3,6	28	100
Université de Kara	7	87,5	1	12,5	8	100
Total	34	94,4	2	5,6	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

On note une domination du sexe masculin avec 94,4% sur le sexe féminin parmi les enseignants enquêtés. Ce qui montre la sous-représentation des femmes enseignantes dans l'enseignement supérieur au Togo.

Le tableau 27 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par âge.

Tableau n°27 : Répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par âge

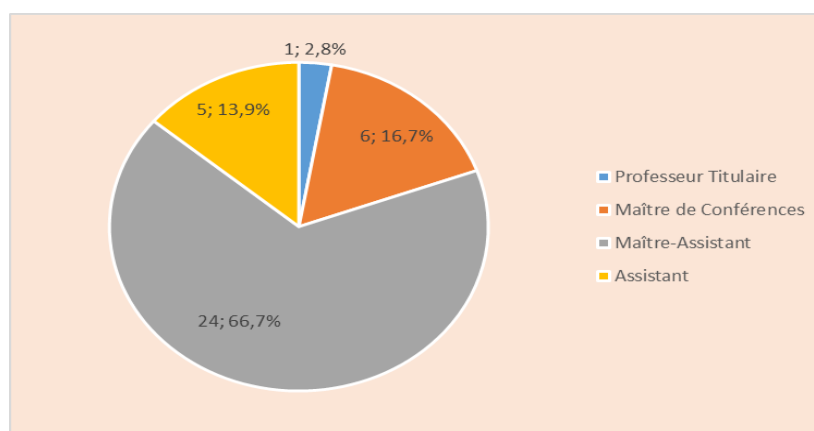
Niveau d'études \ Age	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
20-25 ans	171	45,5	18	21,4	2	6,5	191	38,9
25-30 ans	169	44,9	34	40,5	10	32,3	213	43,4
30-35 ans	18	4,8	17	20,2	6	19,4	41	8,4
35-40 ans	16	4,3	15	17,9	12	38,7	43	8,8
40 ans et plus	2	0,5	0	0,0	1	3,2	3	0,6
Total	376	100,0	84	100,0	31	100,0	491	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants enquêtés tous niveaux confondus ont l'âge compris entre 20 et 30 ans soit 82,3%.

La figure 5 donne la répartition des enseignants enquêtés par grades universitaires.

Figure n°5 : Répartition des enseignants enquêtés par grades universitaires



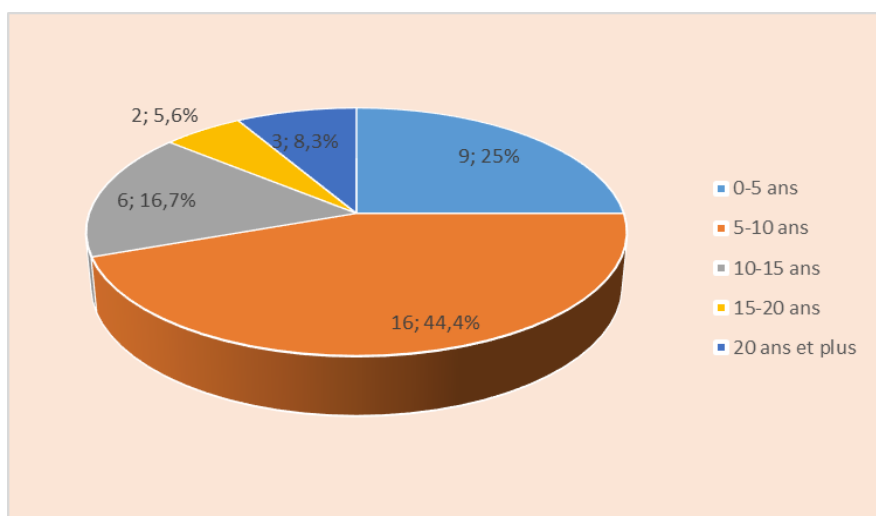
Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

S'agissant des grades des enseignants enquêtés dans les deux universités, on note une plus représentation des enseignants de rang B (29 soit 80,6%) et une sous-représentation, des enseignants de rang magistral ou rang A (7 soit 19,4%).

1.3. L'expérience des enseignants dans l'enseignement supérieur

La figure 6 donne la répartition des enseignants selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur.

Figure n°6 : Répartition des enseignants enquêtés selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur



Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des enseignants enquêtés ont moins de 10 ans d'expérience dans l'enseignement supérieur (25 soit 69,4%).

Le tableau 28 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études.

Tableau n°28 : Répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études

Niveau d'études des enquêtés	Effectif	Pourcentage (%)
Maîtrise	376	76,6
DEA	84	17,1
Master	31	6,3
Total	491	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les niveaux concernés par l'étude sont la maîtrise, le DEA et le master. Ainsi, les enquêtés en maîtrise sont au nombre de 376 soit 76,6% de l'échantillon, ceux en DEA sont 84 soit 17,1% et ceux en master ont un effectif de 31 soit 6,3%.

D'après les données susmentionnées, la répartition selon le genre des étudiants enquêtés montre que les garçons dominent largement les filles dans les institutions universitaires aux niveaux maîtrise, DEA et master. S'agissant des enseignants enquêtés, les femmes sont moins représentées dans l'enseignement universitaire par rapport aux hommes. De plus, les deux universités publiques du Togo connaissent une prédominance des enseignants de rang B par rapport aux enseignants de rang magistral.

2. Les conditions sociales des enquêtés

Il s'agit d'analyser les équipements de travail des apprenants à la maison, le niveau d'instruction et la profession des parents, l'aspiration scolaire des parents pour leurs enfants, assistance financière des parents aux recherches de leurs enfants, la taille de la famille, l'attitude des parents vis-à-vis des recherches de leurs enfants.

2.1. Les matériels de recherche des étudiants

Le tableau n°29 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon les matériels dont ils disposent pour les recherches.

Tableau n°29 : Répartition des étudiants enquêtés selon les matériels disponibles pour les recherches

Niveau d'études Matériels dont disposent les étudiants	Maîtrise			DEA			Master			TOTAL		
	Oui	Non	total	Oui	Non	total	Oui	Non	total	Oui	Non	total
Possession d'un ordinateur	12 3,2%	364 96,8%	376 100%	21 25%	63 75%	84 100%	5 16,1%	26 83,9%	31 100%	38 7,7%	453 92,3%	491 100%
Possession d'une imprimante	1 0,3%	375 99,7%	376 100%	3 3,6%	81 96,4%	84 100%	3 9,7%	28 90,3%	31 100%	7 1,4%	484 98,6%	491 100%
Papier	12 3,2%	364 96,8%	376 100%	37 44%	47 56%	84 100%	23 74,2%	8 25,8%	31 100%	72 14,7%	419 85,3%	491 100%
Encre	1 0,3%	375 99,7%	376 100%	3 3,6%	81 96,4%	84 100%	3 9,7%	28 90,3%	31 100%	7 1,4%	484 98,6%	491 100%

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des enquêtés tous niveaux confondus déclarent qu'ils ne possèdent pas d'ordinateur pour leurs travaux de recherche. Dans l'ensemble, les étudiants manquent du matériel indispensable pour leurs recherches. Ceci est plus remarquable en maîtrise qu'en DEA et en master où les étudiants sont un peu équipés en matériel. Un étudiant en master en psychologie témoigne : « j'avais un ordinateur depuis la première année pour mieux affronter le système LMD qui nécessite plus de recherches. Ce qui fait qu'en master, je n'ai plus de problème. J'ai tout ce dont j'ai besoin dans le cadre de mes travaux de recherche » (entretien avec un E_{FPA}, juillet 2012). Par contre, un étudiant en maîtrise en anglais renchérit : « j'ai presque terminé le manuscrit de mon mémoire. Cependant, je ne sais comment faire pour saisir. Je n'ai pas d'ordinateur et je manque de moyens pour qu'on me le fasse dans un cyber » (entretien avec un E_{Ang}, juillet 2012).

Ces données prouvent que tous les étudiants sans exception manquent d'équipement de travail pouvant les aider dans leurs travaux de recherche mais à des degrés divers.

2.2. Les moyens de déplacement des étudiants

Le moyen de déplacement joue un rôle important dans la mobilité de l'étudiant chercheur en quête des informations. Il doit l'utiliser dans les visites de bibliothèques et dans la collecte des données.

Le tableau 30 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon les moyens de déplacement dont ils se servent dans les recherches.

Tableau n°30 : Répartition des étudiants enquêtés selon les moyens de déplacement dont ils se servent dans les recherches

Niveau d'études \ Moyen de déplacement	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Voiture familiale	1	0,3	0	0	1	3,2	2	0,4
Taxi moto/auto	1	0,3	6	7,1	3	9,7	10	2,0
Moto personnelle	1	0,3	1	1,2	2	6,5	4	0,8
Vélo	150	39,9	45	53,6	10	32,3	205	41,8
Aucun	223	59,3	32	38,1	15	48,4	270	55,0
Total	376	100,0	84	100	31	100,0	491	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La majorité des étudiants ne dispose d'aucun moyen de déplacement (270 soit 55%). Le vélo demeure le seul moyen de déplacement le plus accessible aux étudiants enquêtés car 41,8% d'entre eux en possèdent. Un étudiant de maîtrise en PHISSA déclare : « j'ai des difficultés pour me déplacer dans le cadre de mes recherches. Je ne dispose pas de moyen de déplacement. C'est la raison pour laquelle je fais exclusivement mes recherches au sein de l'université » (entretien avec un E_{PHISSA}, octobre 2012). Un étudiant en DEA en sociologie témoigne : « personnellement, je ne dispose d'aucun moyen de déplacement. Pour aller en ville pour mes recherches, je sollicite la moto d'un ami ou je prends taxi moto ou auto. Ce qui me revient très cher faute de moyens financiers » (entretien avec un E_{Socio}, juillet 2012).

Ce qui signifie que les étudiants des trois niveaux confondus manquent de moyen de déplacement susceptible de les aider dans les recherches d'informations en vue de la réalisation de leur mémoire.

2.3. Le niveau d'instruction du père et le niveau d'études des étudiants enquêtés

Le niveau d'instruction du père permet de savoir s'il est capable, de par son instruction, d'aider les étudiants dans la réalisation de leur mémoire de recherche. Il peut les lire, leur fournir des compléments d'informations, leur prodiguer des conseils, les guider, etc.

Le tableau n°31 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon le niveau d'instruction du père.

Tableau n°31 : Répartition des étudiants enquêtés selon le niveau d'instruction du père

Niveau d'études / Instruction du père	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Sans diplôme	153	40,7	1	1,2	1	3,2	155	31,6
CEPD	165	43,9	2	2,4	1	3,2	168	34,2
BEPC	39	10,4	5	6,0	2	6,5	46	9,4
BAC II	4	1,1	31	36,9	4	12,9	39	7,9
Licence	7	1,9	28	33,3	12	38,7	47	9,6
Maîtrise	1	0,3	4	4,8	7	22,6	12	2,4
Master	1	0,3	5	6,0	1	3,2	7	1,4
DEA	0	0,0	1	1,2	0	0,0	1	0,2
DESS	0	0,0	3	3,6	1	3,2	4	0,8
Doctorat	0	0,0	1	1,2	0	0,0	1	0,2
Autres	6	1,6	3	3,6	2	6,5	11	2,2
Total	376	100,0	84	100,0	31	100,0	491	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Le niveau d’instruction des pères de certains étudiants enquêtés est très faible avec 34,2%. D’autres étudiants enquêtés ont des pères sans diplôme soit 31,6%. Cependant, on note 5% des étudiants enquêtés qui ont des pères ayant un niveau d’instruction supérieur ou égal à la maîtrise. Parmi les pères les plus instruits, on note une plus grande représentation des pères des étudiants en DEA et en master par rapport aux pères des étudiants en maîtrise.

2.4 Le niveau d’instruction de la mère et le niveau d’études des étudiants enquêtés

Le niveau d’instruction de la mère est aussi fondamental car le rôle de la mère est tout aussi important que celui du père. Une mère instruite peut aider son enfant dans l’élaboration de son mémoire de recherche.

Le tableau 32 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d’études et selon le niveau d’instruction de la mère.

Tableau n°32 : Répartition des étudiants enquêtés selon le niveau d’instruction de la mère

Niveau d’études Instruction de la mère	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Sans diplôme	228	60,6	9	10,7	3	9,7	240	48,9
CEPD	130	34,6	31	36,9	0	0,0	161	32,8
BEPC	7	1,9	10	11,9	6	19,4	23	4,7
BAC II	7	1,9	23	27,4	8	25,8	38	7,7
Licence	2	0,5	5	6,0	3	9,7	10	2,0
Maîtrise	1	0,3	1	1,2	1	3,2	3	0,6
DESS	0	0,0	2	2,4	2	6,5	4	0,8
DEA	0	0,0	0	0,0	2	6,5	2	0,4
Doctorat	0	0,0	2	2,4	3	9,7	5	1,0
Autres	1	0,3	1	1,2	3	9,7	5	1,0
Total	376	100,0	84	100,0	31	100,0	491	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des mères des étudiants enquêtés ont un niveau d’instruction inférieur ou égal au CEPD soit 81,7%. Seuls 2,8% d’entre eux ont des mères avec un niveau d’instruction supérieur ou égal à la maîtrise. Ce qui montre la faible instruction des mères des enquêtés.

Vu leur niveau d'instruction, les mères ne peuvent pas soutenir convenablement leurs enfants dans les recherches.

2.5. Le niveau d'instruction du père et leur aide dans les recherches des étudiants

Les étudiants enquêtés sont répartis aussi par niveau d'études selon le niveau d'instruction du père et son aide dans les recherches.

Tableau n°33 : Relation entre le niveau d'instruction du père et son aide dans les recherches

Niveau d'études et aide des pères dans les recherches	Maîtrise					DEA					Master					Total
	T	S	P	J	T	T	S	P	J	T	T	S	P	J	T	
Sans diplôme	-	-	1 0,7 %	139 99,3%	140 100%	-	-	-	12 100 %	12 100%	-	1 33,3%	-	2 66,7%	3 100%	155 31,6%
CEPD	-	3 1,9%	7 4,6 %	144 93,5%	154 100%	-	-	1 8,3%	11 91,7 %	12 100%	-	-	-	2 100 %	2 100%	168 34,2%
BEPC	-	-	1 3%	32 97%	33 100%	-	-	-	11 100 %	11 100%	-	-	-	2 100 %	2 100%	46 9,4%
BAC II	-	-	3 11,1%	24 88,9%	27 100%	-	-	-	8 100 %	8 100%	-	-	-	4 100 %	4 100%	39 7,9%
Licence	-	3 60%	-	2 40%	5 100%	7 24,1%	10 34,6%	-	12 41,4 %	29 100%	5 38,5%	7 53,8%	1 7,7 %	-	13 100%	47 9,6%
Maîtrise	1 100%	-	-	-	1 100%	5 83,3%	1 16,7%	-	-	6 100%	5 100%	-	-	-	5 100%	12 2,4%
Master	3 100%	-	-	-	3 100%	2 66,7%	1 33,3%	-	-	3 100%	1 100%	-	-	-	1 100%	7 1,4%
DEA	1 100%	-	-	-	1 100%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 0,2%
DESS	1 100%	-	-	-	1 100%	2 100%	-	-	-	2 100%	1 100%	-	-	-	1 100%	4 0,8%
Doctorat	-	-	-	-	-	1 100%	-	-	-	1 100%	-	-	-	-	-	1 0,2%
Autres	1 9%	1 9%	-	9 82%	11 100%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11 2,2%
Total	7 1,9%	7 1,9%	12 3,1 %	350 93,1%	376 100%	17 20,2%	12 14,3%	1 1,2%	54 64,3 %	84 100%	12 38,7%	8 25,8%	1 3,2 %	10 32,3%	31 100%	491 100%

T = toujours ; S = souvent ; P = parfois ; J = jamais ; T = total

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse des données montre que les pères qui ont au moins la licence aident les étudiants dans l'élaboration de leur mémoire de recherche. Ce qui montre que les étudiants de DEA et de master sont plus assistés dans leur recherche par leur père par rapport aux étudiants de maîtrise.

2.6 Le niveau d'instruction de la mère et L'aide de la mère dans les recherches des étudiants

Le tableau 34 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon le niveau d'instruction des mères et son aide dans les recherches.

Tableau n°34 : Relation entre le niveau d'instruction de la mère et son aide dans les recherches

Niveau d'études et aide des mères dans les recherches	Maîtrise					DEA					Master					Total
	T	S	P	J	T	T	S	P	J	T	T	S	P	J	T	
Sans diplôme	-	1 0,4%	2 0,9%	227 98,7%	230 100%	-	-	-	7 100%	7 100%	-	-	-	3 100%	3 100%	240 48,9%
CEPD	-	-	1 0,8%	118 99,2%	119 100%	-	1 2,4%	-	40 97,6%	41 100%	-	-	-	1 100%	1 100%	161 32,8%
BEPC	-	-	-	9 100%	9 100%	-	-	3 23%	10 77%	13 100%	-	-	-	1 100%	1 100%	23 4,7%
BAC II	-	-	3 23%	10 77%	13 100%	-	1 9%	-	10 91%	11 100%	-	1 7,1%	2 14,3%	11 78,6%	14 100%	38 7,7%
Licence	1 100%	-	-	-	1 100%	3 60%	2 40%	-	-	5 100%	3 75%	1 25%	-	-	4 100%	10 2%
Maîtrise	2 100%	-	-	-	2 100%	1 100%	-	-	-	1 100%	-	-	-	-	-	3 0,6%
DESS	-	-	-	-	-	3 100%	-	-	-	3 100%	1 100%	-	-	-	1 100%	4 0,8%
DEA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 100%	-	-	-	2 100%	2 0,4%
Doctorat	-	-	-	-	-	1 100%	-	-	-	1 100%	4 100%	-	-	-	4 100%	5 1%
Autres	-	1 50%	-	1 50%	2 100%	1 50%	1 50%	-	-	2 100%	-	1 100%	-	-	1 100%	5 1%
Total	3 0,8%	2 0,5%	6 1,6%	365 97,1%	376 100%	9 10,7%	5 6%	3 3,6%	67 79,8%	84 100%	10 32,3%	3 9,7%	2 6,5%	16 51,6%	31 100%	491 100%

T = toujours ; S = souvent ; P = parfois ; J = jamais ; T = total

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les données de ce tableau montrent que les étudiants qui ont des mères non instruites ou moins instruites sont moins assistés dans leurs recherches à la maison par rapport aux étudiants qui ont des mères plus diplômées. Un étudiant en sciences de l'éducation témoigne : « le plus souvent, ma mère m'aide dans la lecture de mon mémoire. Elle prend soin de me corriger les fautes car elle enseigne le français dans un lycée à Lomé » (entretien avec un E_{SEF}, juillet 2012).

Il est difficile voire impossible d'accorder une quelconque assistance à un étudiant dans l'élaboration de son mémoire de recherche si l'on n'a pas un minimum d'instruction.

2.7 L'assistance financière des pères dans les recherches des étudiants

Le tableau 35 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon la profession du père et son assistance financière dans les recherches.

Tableau n°35 : Relation entre la profession du père et son assistance financière dans les recherches

Niveau d'études et assistance financière des pères	Maîtrise					DEA					Master					Total
	T	S	P	J	T	T	S	P	J	T	T	S	P	J	T	
enseignant à l'université	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1
											100 %				100 %	0,2%
enseignant au secondaire	6	5	5	10	26	12	6	2	-	20	11	4	-	-	15	61
	23,1 %	19,2 %	19,2 %	38,5 %	100%	60%	30%	10%		100 %	73,3 %	26,7 %			100 %	12,4%
enseignant aux préscolaire et primaire	17	6	12	20	55	17	5	1	-	23	3	2	-	-	5	83
	30,9 %	10,9 %	21,8 %	36,4 %	100%	74%	21,8 %	4,3%		100 %	60%	40 %			100 %	16,9%
Juge	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
																0,2%
avocat	-	1	-	-	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	1	3
		100 %			100%	100 %				100 %	100 %				100 %	0,6%
cultivateur	-	8	57	89	154	21	8	1	-	30	2	-	-	-	2	186
		5,2 %	37%	57,8 %	100%	70%	26,7 %	3,33 %		100 %	100 %				100 %	37,9%
mécanicien	-	1	1	7	9	1	-	-	-	1	2	-	-	-	2	12
		11,1 %	11,1 %	77,8 %	100%	100 %				100 %	100 %				100 %	2,4%
Maçon	2	-	4	2	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8
	25%		50%	25%	100%											1,6%
comptable	-	2	-	-	2	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	3
		100 %			100%	100 %				100 %						0,6%
retraité	1	4	7	29	41	2	1	-	-	3	2	-	-	-	2	46
	2,4%	9,8 %	17,1 %	70,7 %	100%	66,7 %	33,3 %			100 %	100 %				100 %	9,4%
libraire	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
		100 %			100%											0,4%
employé de bureau	3	8	9	21	41	1	1	-	-	2	2	-	-	-	2	45
	7,3%	19,5 %	22%	51,2 %	100%	50%	50%			100 %	100 %				100 %	9,2%
Autres	4	-	6	27	37	2	-	-	-	2	1	-	-	-	1	40
	10,9 %		16,1 %	73%	100%	100 %				100 %	100 %				100 %	8,1%
Total	33	37	101	205	376	59	21	4	-	84	25	6	-	-	31	491
	8,8%	9,8 %	26,9 %	54,5 %	100%	70,2 %	25%	4,8%		100 %	80,6 %	19,4 %			100 %	100%

T = toujours ; S = souvent ; P = parfois ; J = jamais ; T = total

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les pères qui sont des enseignants à l'université, au secondaire, avocats, juges assistent toujours financièrement leurs enfants étudiants dans les recherches que ce soit en maîtrise, en DEA et en master. En revanche, les pères qui sont cultivateurs, mécaniciens, maçons, retraités et d'employés de bureau assistent financièrement plus les étudiants de DEA et de master et beaucoup moins les étudiants de maîtrise. Un étudiant en lettres modernes témoigne : « nous sommes trois étudiants chez notre père. Deux préparent leur mémoire de master et moi celui de maîtrise. Chaque fois que je demande de l'argent à mon père, il me dit qu'il n'a rien. Mais si mes frères le lui demandent, il leur en donne. Il dit souvent que mes frères ont plus besoin d'argent que moi car ils doivent bien réussir leur mémoire pour être acceptés en thèse et que moi je peux aller chercher du travail après ma maîtrise » (entretien avec un E_{LM}, novembre 2012).

2.8 La profession de la mère et son assistance financière dans les recherches des étudiants

Le tableau 36 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon la profession de la mère et son assistance financière dans les recherches.

Tableau n°36 : Relation entre la profession de la mère et son assistance financière dans les recherches

Niveau d'études et assistance financière des mères	Maîtrise					DEA					Master					Total
	T	S	P	J	T	T	S	P	J	T	T	S	P	J	T	
Profession des mères																
enseignante à l'université	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
enseignante au secondaire	2 50%	1 25%	1 25%	-	4 100%	3 75%	1 25%	-	-	4 100%	1 100%	-	-	-	1 100%	9 1,8%
Institutrice	29 51,8%	21 37,5%	4 7,1%	2 3,6%	56 100%	6 66,7%	2 22,2%	1 11,1%	-	9 100%	8 61,5%	5 38,5%	-	-	13 100%	78 15,9%
avocate	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Juge	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ménagère	8 3,8%	4 1,9%	23 10,9%	176 83,4%	211 100%	7 35%	13 65%	-	-	20 100%	4 57,1%	3 42,9%	-	-	7 100%	238 48,5%
Commerçantes	13 18,1%	20 27,8%	8 11,1%	31 43,1%	72 100%	3 60%	1 20%	1 20%	-	5 100%	1 100%	-	-	-	1 100%	78 15,9%
Employée de bureau	1 3,8%	5 19,2%	8 30,8%	12 46,2%	26 100%	7 53,8%	6 46,2%	-	-	13 100%	2 66,7%	1 33,3%	-	-	3 100%	42 8,6%
Administratrice civile	-	-	-	-	-	1 100%	-	-	-	1 100%	-	-	-	-	-	1 0,2%
retraîtée	1 16,7%	-	1 16,7%	4 66,6%	6 100%	9 69,2%	3 23,1%	1 7,7%	-	13 100%	2 40%	3 60%	-	-	5 100%	24 4,9%
autres	-	1 100%	-	-	1 100%	15 79%	2 10,5%	2 10,5%	-	19 100%	1 100%	-	-	-	1 100%	21 4,3%
Total	54 14,4%	52 13,8%	45 12%	225 59,8%	376 100%	51 60,7%	28 33,3%	5 6%	-	84 100%	19 61,3%	12 38,7%	-	-	31 100%	491 100%

T = toujours ; S = souvent ; P = parfois ; J = jamais ; T = total

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les mères enseignantes, comptables, avocates, administratrices civiles, juges assistent financièrement leurs enfants étudiants sans différenciation de niveau alors que les mères retraitées, ménagères, commerçantes assistent financièrement plus les étudiants de DEA et de master et moins les étudiants de maîtrise.

2.9. Relation entre l'aide financière des parents dans les recherches et l'état d'avancement des mémoires des étudiants

Le tableau 37 présente la relation des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon l'aide financière des parents dans les recherches et l'état d'avancement des mémoires.

Tableau n°37 : Relation entre l'aide financière des parents dans les recherches et l'état d'avancement des mémoires

Etat d'avancement du mémoire Niveau d'études et assistance financière des parents		Problématique		Méthodologie		Résultats		Total	
		Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	Toujours	14	25	11	19,6	31	55,4	56	100
	Souvent	27	57,4	15	31,9	5	10,6	47	100
	Parfois	93	75	23	18,5	8	6,5	124	100
	Jamais	141	94,6	6	4	2	1,4	149	100
	Total	275	73,1	55	14,6	46	12,3	376	100
DEA	Toujours	1	2	17	34,7	31	63,3	49	100
	Souvent	3	9,1	13	39,4	17	51,5	33	100
	Parfois	0	0	1	50	1	50	2	100
	Jamais	0	0	0	0	0	0	0	100
	Total	4	4,8	31	36,9	49	58,3	84	100
Master	Toujours	1	4,2	5	20,8	18	75	24	100
	Souvent	0	0	1	20	4	80	5	100
	Parfois	0	0	1	100	0	0	1	100
	Jamais	0	0	1	100	0	0	1	100
	Total	1	3,2	8	25,8	22	71	31	100
TOTAL		280	57	94	19,2	117	23,8	491	100
$X^2 = 3,76$ ddl = 4 P.05 C = 0,60									

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse de ce tableau montre que la plupart des étudiants en maîtrise, en DEA et en master qui bénéficient du soutien financier de leurs parents progressent bien dans leurs recherches par rapport aux étudiants qui n'en bénéficient pas.

L'application au test de khi deux montre que la différence est significative. Donc, il existe une relation entre l'assistance financière des parents et l'état d'avancement des mémoires. Le coefficient de contingence ($C= 0,60$) montre que cette relation est forte.

2.10. L'attitude des parents par rapport aux travaux de recherche des étudiants et le niveau d'études

Le tableau 38 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon l'attitude des parents par rapport à leurs travaux de recherche.

Tableau n°38 : Répartition des étudiants enquêtés selon l'attitude des parents par rapport à leurs travaux de recherche

Niveau d'études \ Attitude des parents	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Ils m'encouragent toujours	4	6,6	38	62,3	19	31,1	61	100
Ils m'encouragent souvent	1	4,5	9	41	12	54,5	22	100
Ils m'encouragent parfois	15	29,4	36	70,6	0	0	51	100
Ils sont indifférents	324	99,5	1	0,5	0	0	325	100
Total	376	76,6	84	17,1	31	6,3	491	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La lecture de ce tableau montre que la plupart des étudiants de DEA et de master sont plus encouragés dans leurs recherches que les étudiants de maîtrise.

2.11. Le niveau d’instruction que les parents désirent pour leurs enfants et le niveau d’études.

Le tableau 39 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d’études et selon le niveau d’instruction que les parents désirent pour leurs enfants.

Tableau n°39 : Répartition des étudiants enquêtés selon le niveau d’instruction que leurs parents désirent

Niveau d’études Niveau d’instruction désiré par les parents	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
que j'aïlle jusqu'au doctorat	27	7,2	83	98,8	29	93,5	139	28,3
que je me limite au master	19	5,1	-		2	6,5	21	4,3
que je me limite au DEA	12	3,2	1	1,2	-	-	13	2,6
que je me limite à la maîtrise	259	68,9	-	-	-	-	259	52,7
ils sont indifférents	59	15,7	-	-	-	-	59	12,0
Total	376	100,0	84	100	31	100	491	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Il y a une diversification des aspirations scolaires des parents. Les parents les plus instruits ont une forte aspiration scolaire pour leurs étudiants qu’ils soient en maîtrise, en DEA ou en master. Par contre, les parent les moins instruits ont une forte aspiration scolaire plus pour les étudiants de DEA et de master et moins pour les étudiants de maîtrise.

2.12. La taille de la famille et le niveau d'études

La taille de la famille n'est pas sans conséquences sur la charge de la famille et de surcroît sur l'assistance financière des étudiants dans la préparation de leurs travaux de recherche.

Le tableau 40 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par taille de famille.

Tableau n°40 : Répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par taille de famille

Niveau d'études \ Taille de la famille	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
0-4	1	0,3	22	26,2	24	77,4	47	9,6
4-8	296	78,7	61	72,6	7	22,6	364	74,1
8-12	65	17,3	1	1,2	0	0,0	66	13,4
12 et plus	14	3,7	0	0,0	0	0,0	14	2,9
Total	376	100	84	100	31	100	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants de maîtrise et de DEA enquêtés déclarent que la taille de leur famille est comprise entre 4 et 8 personnes soit respectivement 78,7% et 72,6%. Par contre, la taille de la famille de la plupart des étudiants de master enquêtés est inférieure à 4 personnes soit 77,4%.

D'une façon générale, la plupart des étudiants de maîtrise enquêtés se trouvent dans les familles nombreuses et la plupart des étudiants de DEA et de master enquêtés se trouvent dans les familles nucléaires.

2.13. L'existence des frères ou sœurs qui ont déjà élaboré les mémoires de recherche et le niveau d'études

Un étudiant qui prépare son mémoire et qui a un frère ou une sœur qui l'a déjà fait, peut profiter de l'assistance du frère ou de la sœur en question.

Le tableau 41 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon l'existence ou non des frères ou sœurs qui ont déjà élaboré les mémoires de recherche.

Tableau n°41 : Répartition des étudiants enquêtés selon l'existence ou non des frères ou sœurs qui ont déjà élaboré les mémoires de recherche

Niveau d'études Existences de frères ou sœurs ayant élaboré les mémoires	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Oui	26	6,91	73	86,9	27	87,1	126	25,7
Non	350	93,09	11	13,1	4	12,9	365	74,3
Total	376	100	84	100	31	100	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse des données montre que 74,3% des enquêtés déclarent que dans leur famille, personne n'a déjà élaboré un mémoire de recherche tandis que 25,7% déclarent qu'ils ont des frères et sœurs qui l'ont déjà fait.

Dans l'ensemble, la plupart des étudiants de DEA et de master disent qu'ils ont des frères ou sœurs qui ont déjà élaboré des mémoires de recherche contrairement à la plupart des étudiants des étudiants de maîtrise enquêtés.

Bénéficient-ils réellement de l'expérience des frères et sœurs qui ont déjà élaboré des mémoires de recherche ?

2.14. L'aide des frères ou sœurs ayant déjà soutenu aux étudiants dans leurs recherches

A travers le tableau 42, nous voulons savoir si les étudiants qui élaborent leur mémoire de recherche bénéficient ou non du soutien de leurs frères ou sœurs qui l'ont déjà fait.

Tableau n°42 : Répartition des étudiants enquêtés selon l'assistance des frères et sœurs ayant déjà soutenu leurs mémoires

Niveau d'études Assistance des frères et sœurs	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Toujours	2	7,7	58	79,5	24	88,9	84	66,7
Souvent	3	11,5	11	15,1	2	7,4	16	12,7
Parfois	9	34,6	4	5,5	1	3,7	14	11,1
Jamais	12	46,2	0	0,0	0	0,0	12	9,5
Total	26	100	73	100	27	100	126	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

D'une façon générale, la plupart des étudiants enquêtés disent qu'ils reçoivent les aides de leurs frères et sœurs qui ont déjà élaboré un mémoire de recherche. Toutefois, les étudiants de master et ceux de DEA sont plus aidés que les étudiants de maîtrise.

De tout ce qui précède, il ressort que les étudiants enquêtés manquent de moyens de déplacement devant faciliter la quête d'informations dans le cadre de l'élaboration de leur mémoire de recherche. Ils reçoivent de temps en temps l'aide financière, morale et intellectuelle de leurs parents dans les recherches. Cette aide est plus accordée aux étudiants de DEA et de master par rapport aux étudiants de maîtrise. Par ailleurs, la plupart des étudiants issus des familles nanties reçoivent plus l'assistance de leurs parents sans discrimination de niveau alors que dans les familles défavorisées, les parents accordent

plus la priorité aux étudiants de DEA et de master au détriment des étudiants de maîtrise. Aussi les étudiants de DEA et de master reçoivent-ils plus d'assistance de leurs frères et sœurs qui ont déjà soutenu par rapport aux étudiants de maîtrise. Bref, les étudiants de maîtrise progressent moins dans leurs travaux de recherche par rapport aux étudiants de DEA et de master.

Après les conditions sociales, nous abordons les conditions institutionnelles et pédagogiques.

3. Les conditions institutionnelles et pédagogiques

Les conditions institutionnelles et pédagogiques concernent le cadre de travail et les mesures d'accompagnement mises en place par les universités concernées pour faciliter l'encadrement aux enseignants et les recherches aux étudiants. Dans cette rubrique, nous allons évoquer le choix de sujet de mémoire, le choix de directeur de mémoire, l'état d'équipement des bibliothèques universitaires, l'existence des critères de choix de sujets et de directeurs de mémoires, l'existence des guides sur l'élaboration des mémoires de recherche, l'existence des primes d'encadrement des mémoires, le taux d'encadrement des mémoires de recherche et l'existence des délais de soutenance par niveau d'études.

3.1. Le choix des sujets de recherche

Il s'agit dans cette rubrique de voir s'il existe un dispositif de choix des sujets de recherche, si les étudiants ont rencontré des problèmes dans le choix de leur sujet de recherche et s'ils regrettent leur choix. Tous ces indicateurs nous permettent de comprendre le dispositif mis en place par les institutions pour faciliter le choix des sujets de recherche par les étudiants.

3.1.1. Les critères de choix des sujets de recherche

Il s'agit de savoir du côté des étudiants et des enseignants enquêtés s'il y a des critères de choix des sujets de recherche dans les départements ou pas.

Le tableau 43 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'il existe ou non des critères de choix de sujets de recherche dans les départements.

Tableau n°43 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il existe ou non des critères de choix de sujets de recherche dans les départements

Existence des critères de choix de sujets de recherche Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	37	9,8	339	90,2	376	100
DEA	81	96,4	3	3,6	84	100
Master	27	87,1	4	12,9	31	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master déclarent qu'il existe des critères de choix des sujets de mémoire. Cependant, 90,2% des étudiants de maîtrise disent qu'il n'existe pas de critère de choix des sujets de mémoire. Un étudiant de maîtrise en sciences de l'éducation témoigne : « il m'a fallu beaucoup de temps pour choisir mon thème de recherche. Il n'y a pas de spécialité en maîtrise comme en master. Quand je choisis un thème, je vois un enseignant et il le rejette. Je travaille actuellement sur mon quatrième thème » (entretien avec un E_{SEF}, septembre 2012).

Le tableau 44 présente la répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des critères de choix de sujets de recherche dans les départements et par type de mémoires.

Tableau n°44 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des critères de choix de sujets de recherche dans les départements et par type de mémoires

Existence des critères de choix de sujets de recherche Type de mémoires	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	12	33,3	24	66,7	36	100
DEA	36	100	0	0	36	100
Master	36	100	0	0	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Tous les enseignants enquêtés déclarent qu'il existe des critères de choix des sujets de recherche en DEA et en master contre 33,3% d'entre eux qui l'attestent pour la maîtrise.

3.1.2 La connaissance des critères de choix des sujets de recherche

Le tableau 45 présente la répartition des étudiants par niveau d'études et selon qu'ils ont pris ou non connaissance des critères de choix de sujet de recherche dans leur département.

Tableau n°45 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils ont pris connaissance ou non des critères de choix de sujet de recherche

Prendre connaissance des critères de choix de sujet de recherche Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	24	6,4	352	93,6	376	100
DEA	83	98,9	1	1,1	84	100
Master	28	90,3	3	9,7	31	100
Total	135	27,5	356	72,5	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les données de ce tableau révèlent que bon nombre d'étudiants enquêtés de DEA et de master ont pris connaissance des critères de choix des sujets de recherche. Ce qui n'est pas le cas de la plupart des étudiants de maîtrise.

3.1.3. La disposition des sujets de recherche

Le tableau 46 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils disposent ou non de sujets de recherche.

Tableau n°46 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils disposent ou non des sujets de recherche

Disposition des sujets de recherche Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	364	96,8	12	3,2	376	100
DEA	84	100	0	0	84	100
Master	31	100	0	0	31	100
Total	479	97,6	12	2,4	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Presque tous les étudiants enquêtés disent qu'ils ont déjà leurs sujets de mémoire à l'exception de 3,2% des étudiants en maîtrise. Un étudiant de maîtrise en anglais confirme : « quand je propose un thème de mémoire que je présente à un enseignant, il me dit que ce n'est pas pertinent. Présentement, je continue la lecture mais je n'ai pas encore un thème proprement dit » (entretien avec un E_{Ang}, novembre 2012).

3.1.4. La consultation des enseignants dans le choix des sujets de mémoire

Le sujet de mémoire est à la base de la recherche. Son choix peut faire l'objet d'une consultation pour question de pertinence et de faisabilité.

Le tableau 47 nous permet de savoir si les enseignants sont consultés ou non par les étudiants dans le choix de leur sujet de mémoire.

Tableau n°47 : Répartition des enseignants enquêtés selon que les étudiants les consultent ou non dans le choix de leur sujet de mémoire par type de mémoires

Consultation des enseignants dans le choix des sujets de mémoire Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Maîtrise	12	33,3	24	66,7	36	100
DEA	31	86,1	5	13,9	36	100
Master	28	77,8	8	22,2	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des enseignants enquêtés disent que les étudiants de DEA et de master les consultent dans le choix de leur sujet de mémoire contre seulement 33,3% d'entre eux qui déclarent que les étudiants de maîtrise les consultent dans le choix de leur sujet de réflexion.

3.1.5. Les raisons du choix des sujets de recherche

Le choix du sujet doit être justifié par des raisons probantes. Ceci permet à l'étudiant d'aller jusqu'au bout de ses recherches si ces raisons sont motivantes.

Le tableau 48 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon les raisons du choix des sujets de recherche.

Tableau n°48 : Répartition des étudiants enquêtés selon les raisons du choix des sujets de recherche

Niveau d'études Raisons des choix des sujets de recherche	Maîtrise		DEA		Master	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
parce qu'il me passionne	124	34,1	82	97,6	30	96,8
parce qu'il m'a été conseillé	324	89,0	12	14,3	21	67,7
parce qu'il m'a été imposé	204	56,0	6	7,1	4	12,9
parce qu'il m'est venu à l'esprit	296	81,3	17	20,2	11	35,5
Autres	23	6,3	3	3,6	4	12,9

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

A travers les données du tableau 48, on remarque que 34,1% des étudiants enquêtés en maîtrise contre 97,6% en DEA et 96,8% en master disent qu'ils ont choisi des sujets de recherche qui les passionnent. Par contre, 89% des étudiants en maîtrise disent avoir choisi les sujets qui leur ont été conseillés. Comme l'a déclaré un étudiant de DEA en géographie : « depuis que j'étais en première année, je m'intéressais au SIG. Après ma licence, j'ai fait une maîtrise dans ce domaine et je suis en train de l'approfondir en DEA » (entretien avec un E_{Géog.}, septembre 2012). Un étudiant de maîtrise en allemand témoigne : « le choix de mon thème de mémoire m'a posé tous les problèmes du monde. Après de multiples tentatives, c'est un aîné qui m'a proposé le thème que je traite » (entretien avec un E_{All.}, juillet 2012).

3.1.6. La rencontre des problèmes dans le choix des sujets de recherche

Le choix d'un sujet de recherche n'est pas chose aisée. A travers cet indicateur, nous voulons savoir si les étudiants ont eu des difficultés à choisir leur sujet de recherche ou pas.

Le tableau 49 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils ont rencontré ou non les problèmes dans le choix de leur sujet de recherche.

Tableau n°49 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils ont rencontré ou non les problèmes dans le choix de leur sujet de recherche

La rencontre des problèmes dans le choix de sujet de recherche Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	353	97	11	3	364	100
DEA	2	2,4	82	97,6	84	100
Master	3	9,7	28	90,3	31	100
Total	358	74,8	121	25,2	479	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les données de ce tableau montrent que 97% des étudiants en maîtrise contre 2,4% des étudiants en DEA et 9,7% des étudiants en master disent qu'ils ont rencontré des problèmes dans le choix de leur sujet de recherche. Il y a plus d'étudiants en maîtrise qui ont rencontré les difficultés à choisir les sujets de recherche par rapport aux étudiants en DEA et en master.

3.1.7. Le regret des étudiants du choix de leur sujet de recherche

Le choix du sujet obéit à des critères comme la pertinence, la faisabilité et le temps. Lorsque le choix est fait dans la précipitation en ne tenant pas compte de ces critères, il arrive que l'étudiant le regrette et qu'il ait tendance à changer de sujet. Ce qui est une perte de temps. Cet indicateur permet de savoir si certains de nos étudiants enquêtés remettent en cause leurs sujets de recherche ou pas.

Le tableau 50 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils regrettent ou non le choix de leur sujet de recherche.

Tableau n°50 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils regrettent ou non le choix de leur sujet de recherche

Regret du choix du sujet de recherche Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	296	81,3	68	18,7	364	100
DEA	1	1,2	83	98,8	84	100
Master	4	12,9	27	87,1	31	100
Total	301	62,8	178	37,2	479	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Il ressort des données de ce tableau que 81,3% des étudiants en maîtrise qui ont déjà leur sujet de recherche contre 1,2% des étudiants en DEA et 12,9% des étudiants en master regrettent le choix de leur sujet de recherche. Un étudiant de maîtrise en linguistique témoigne : « il m'arrive souvent de regretter le choix de mon thème car depuis que je travaille sur ce thème, je ne trouve pas des écrits qui l'ont déjà abordé. J'ai de la peine et je ne sais plus quoi faire maintenant » (entretien avec un E_{Anthr.}, septembre 2012). Ceux qui regrettent beaucoup plus le choix de leur sujet de recherche sont les étudiants en maîtrise.

3.1.8. Les enseignants imposent ou non les sujets de recherche aux étudiants suivant le type de mémoires

Le tableau 51 présente la répartition des enseignants enquêtés selon qu'ils imposent ou non des sujets de recherche aux étudiants et par type de mémoires.

Tableau n°51 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'ils imposent ou non des sujets de recherche aux étudiants et par type de mémoires

Type de mémoires Imposition des sujets de recherche	Maîtrise		DEA		Master	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Toujours	9	25	0	0	0	0
Souvent	15	41,7	1	2,8	1	2,8
Parfois	0	0,0	1	2,8	0	0,0
Jamais	12	33,3	34	94,4	35	97,2
Total	36	100	36	100	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des enseignants enquêtés disent qu'ils imposent des sujets de recherche aux étudiants de maîtrise et seulement 28% d'entre eux l'imposent aux étudiants de DEA et de master. Un enseignant de sociologie témoigne : « certains étudiants de maîtrise ne font pas d'effort de réflexion pour se trouver des sujets. Ils ne font que tergiverser tout le temps. Dans ces situations, on est obligé de leur trouver des sujets de recherche » (entretien avec un E_{Socio}, septembre 2012).

Le tableau 52 donne la répartition des enseignants enquêtés selon qu'il est bon ou non d'imposer les sujets de recherche aux étudiants et par type de mémoires.

Tableau n°52 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il est bon ou non d'imposer les sujets de recherche aux étudiants et par type de mémoires

Opinion des enseignants Type de mémoires	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	18	75	6	25	24	100
DEA	0	0	1	100	1	100
Master	0	0	1	100	1	100
Total	18	69,2	8	30,8	26	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les 100% des enseignants enquêtés affirment qu'il n'est pas bon d'imposer les sujets de recherche aux étudiants de DEA et de master et 75% d'entre eux disent qu'il est bon d'imposer aux étudiants de maîtrise comme en témoigne un enseignant en histoire : « il n'est pas bon d'imposer un sujet de réflexion à un étudiant de DEA et de master car il est appelé à le poursuivre en thèse. Pour qu'il soit motivé, il faut que le choix du sujet provienne de l'étudiant lui-même. En revanche, pour un mémoire de maîtrise, on peut le faire car l'étudiant peut être n'a besoin que de la maîtrise pour se lancer sur le marché de l'emploi » (entretien avec un E_{Hist}, novembre 2012).

3.1.9. La disponibilité des répertoires des sujets de mémoires déjà soutenus dans les départements

Disposer d'un répertoire de sujets de mémoires déjà soutenus, oriente les étudiants à choisir leurs propres sujets de recherche.

Le tableau 53 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'il existe ou non un répertoire des sujets de mémoires déjà soutenus dans les départements.

Tableau n°53 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il existe ou non un répertoire des sujets de mémoires déjà soutenus dans les départements

Existence d'un répertoire des sujets de recherche Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	183	48,7	193	51,3	376	100
DEA	35	41,7	49	58,3	84	100
Master	19	61,3	12	38,7	31	100
Total	237	48,3	254	51,7	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants de maîtrise et de DEA disent qu'il n'existe pas de répertoire des sujets de recherche déjà soutenus dans les départements contre 61,3% des étudiants enquêtés de master qui disent le contraire.

De tout ce qui précède, nous retenons que la plupart des étudiants enquêtés en maîtrise n'ont pas pris connaissance des critères de choix des sujets de recherche par rapport aux étudiants en DEA et en master. Nombreux sont aussi les étudiants de maîtrise qui déclarent avoir rencontré des difficultés à choisir leur sujet de recherche contrairement aux étudiants en DEA et en master. Ce sont également les étudiants en maîtrise qui majoritairement regrettent le choix de leur sujet de recherche. Ce qui n'est pas le cas de la plupart des étudiants de DEA et de master.

3.2 Le choix des directeurs de mémoires

Cette rubrique est consacrée à l'analyse des données sur la connaissance des critères de choix de directeur de mémoire, la disposition des directeurs de mémoires par les étudiants, les raisons du choix des directeurs de mémoires, les difficultés liées au choix des directeurs de mémoires, les objets de discussion entre les étudiants et les directeurs de mémoires. Ces indicateurs vont nous permettre de comprendre les dispositions prises par les institutions pour faciliter le choix des directeurs de mémoires par les étudiants.

3.2.1. L'existence des critères de choix de directeur de mémoire dans les départements et le niveau d'études

Le tableau 54 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'il existe ou non des critères de choix de directeur de mémoire dans les départements.

Tableau n°54 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il existe ou non des critères de choix de directeur de mémoire dans les départements

Existence des critères de choix de directeur de mémoire Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	88	23,4	288	76,6	376	100
DEA	84	100	0	0	84	100
Master	31	100	0	0	31	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Tous les étudiants enquêtés de DEA et de master disent qu'il existe des critères de choix de directeur de mémoire tandis que seulement 23,4% des étudiants enquêtés de maîtrise le confirment. Un étudiants de master en psychologie affirme : « je suis étudiant en option éducation. J'ai choisi un sujet en éducation que j'ai soumis au chef d'option qui me l'a approuvé avant de déposer mon dossier de candidature et Dieu merci, je suis sélectionné » (entretien avec un E_{FPA}, novembre 2012). Par contre, un étudiant de maîtrise en sciences de l'éducation témoigne : « j'ai fait le tour de trois enseignants avant de trouver le quatrième qui a accepté me diriger car en maîtrise, il n'a pas clairement des options et l'étudiant

choisit le sujet qui lui plait. Ce qui fait que c'est difficile de trouver un enseignant pour vous encadrer » (entretien avec un E_{SEF}, novembre 2012).

Le tableau 55 présente la répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des critères de choix de directeur de mémoire dans les départements et par type de mémoires.

Tableau n°55 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des critères de choix de directeur de mémoire dans les départements et par type de mémoires

Existence des critères de choix de directeur de mémoire Type de mémoires	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	17	47,2	19	52,8	36	100
DEA	36	100	0	0	36	100
Master	36	100	0	0	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Tous les enseignants enquêtés déclarent qu'il existe des critères de choix de directeur de mémoire en DEA et en master tandis que 47,2% d'entre eux le confirment pour le cas de la maîtrise. Un enseignant de lettres modernes témoigne : « en DEA et en master, les critères sont clairement définis car on lance un appel à candidature et les étudiants déposent les dossiers. Après ce dépôt, un jury fait l'étude des dossiers et on sélectionne les étudiants méritants qui ont des sujets pertinents. Ce qui n'est pas le cas en maîtrise. C'est pourquoi les étudiants de maîtrise éprouvent plus de difficultés à trouver des enseignants encadreurs » (entretien avec un Ens_{LM}, septembre 2012).

3.2.2. Le choix du directeur de mémoire émane de l'étudiant ou de l'institution et le niveau d'études

Le tableau 56 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon que le choix du directeur de mémoire émane de l'étudiant ou de l'institution.

Tableau n°56 : Répartition des étudiants enquêtés selon que le choix du directeur de mémoire émane de l'étudiant ou de l'institution

Niveau d'études \ Le chargé du choix du directeur de mémoire	Maîtrise		DEA		Master	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
L'étudiant	373	99,2	0	0	0	0
Le département	1	0,3	84	100	31	100
L'étudiant et le département	2	0,5	0	0	0	0
Total	376	100	84	100	31	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Presque tous les étudiants enquêtés de maîtrise déclarent que le choix du directeur de mémoire incombe à l'étudiant (99,2%) contre 100% des étudiants enquêtés de DEA et de master qui soutiennent que le choix du directeur de mémoire incombe au département.

Un étudiant de maîtrise en sociologie déclare : « j'ai circulé pendant des mois avant de trouver un directeur de mémoire dans notre département » (entretien avec un E_{Socio}, juillet 2012). En revanche, un étudiant de DEA en anthropologie témoigne : « j'ai déposé mon dossier de candidature et après la sélection, le département m'a attribué un directeur de mémoire » (entretien avec un E_{Anthr}, septembre 2012). Un autre étudiant de master en sciences de l'éducation atteste que : « c'est la filière même qui m'a attribué mon directeur de mémoire conformément à mon sujet de recherche » (entretien avec un E_{SEF}, septembre 2012).

Le constat qui se dégage est que le choix des directeurs de mémoire est laissé à la charge des étudiants en maîtrise et à la charge de l'institution, en DEA et en master.

3.2.3. La prise de connaissance ou non des critères de choix de directeurs de mémoire dans leur département

Le tableau 57 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils ont pris connaissance ou non des critères de choix de directeurs de mémoire dans leur département.

Tableau n°57 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils ont pris ou non connaissance des critères de choix de directeur de mémoire dans leur département

Prise de connaissance des critères de choix de directeurs de mémoires Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	19	21,6	69	78,4	88	100
DEA	84	100	0	0	84	100
Master	31	100	0	0	31	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Il ressort des données de ce tableau que 21,6% des étudiants en maîtrise contre 100% des étudiants en DEA et en master disent qu'ils ont pris connaissance des critères de choix de directeurs de mémoire dans leur département. Ce qui signifie que la plupart des étudiants en maîtrise ne s'informent pas sur les critères de choix de directeurs de mémoire par rapport aux étudiants en DEA et en master.

3.2.4. La disposition ou non des directeurs de mémoire par les étudiants et le niveau d'études

Le choix du directeur de mémoire est une étape importante dans le processus d'élaboration des mémoires de recherche. Ce choix est aussi important que celui du sujet de recherche.

Le tableau 58 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils disposent ou non d'un directeur de mémoire.

Tableau n°58 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils disposent ou non d'un directeur de mémoire

Disposition d'un directeur de mémoire Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	348	92,6	28	7,4	376	100
DEA	84	100	0	0	84	100
Master	31	100	0	0	31	100
Total	463	94,3	28	5,7	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les données de ce tableau montrent que hormis les 7,4% des étudiants en maîtrise, tous les étudiants enquêtés déclarent avoir des directeurs de mémoire soit 100% des étudiants en DEA et en master et 92,6% des étudiants en maîtrise.

3.2.5. Les raisons du choix de leurs directeurs de mémoires

Le choix du directeur de mémoire doit être basé sur des raisons pertinentes. Ce qui peut faciliter le travail d'encadrement des mémoires de recherche.

Le tableau 59 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon les raisons du choix de leur directeur de mémoire.

Tableau n°59 : Répartition des étudiants enquêtés selon les raisons du choix de leurs directeurs de mémoire

Raisons du choix du directeur	Maîtrise		DEA		Master	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Parce qu'il est compétent	120	34,5	84	100,0	29	93,5
Parce qu'il est expérimenté	152	43,7	79	94,0	30	96,8
Parce qu'il me paraît facile	322	92,5	11	13,1	21	67,7
Parce qu'il encadre beaucoup d'étudiants	317	91,1	3	3,6	13	41,9
Parce qu'il est rigoureux	103	29,6	81	96,4	31	100,0
Parce qu'il est facile à aborder	331	95,1	21	25,0	17	54,8
Parce que nous sommes familiers	325	93,4	9	10,7	7	22,6
Autres	4	1,1	2	2,4	4	12,9

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les données du tableau 59 montrent que 34,5% des étudiants en maîtrise contre 100% des étudiants en DEA et 93,5% des étudiants en master disent qu'ils ont choisi leurs directeurs de mémoires sur la base de leur compétence.

Le constat qui se dégage est que la plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master choisissent rationnellement leur directeur de mémoire par rapport aux étudiants de maîtrise. Les raisons comme la compétence, la rigueur, l'expérience sont des qualités d'un bon directeur de mémoire. Un étudiant de maîtrise en sociologie témoigne : « j'ai choisi mon directeur, car c'est lui qui dirige beaucoup d'étudiants au département. Il y a un aîné aussi qui m'a conseillé de le choisir pour vite finir mon mémoire » (entretien avec un E_{Socio}, novembre 2012). Par contre, un étudiant de DEA en géographie déclare : « j'ai souvent aimé mon directeur de mémoire. J'aime vraiment sa matière et je veux devenir

comme lui un jour. Il aime le travail bien fait et communique beaucoup. Il est rigoureux, disponible et très sévère » (entretien avec un E_{Géog.}, novembre 2012).

3.2.6. La rencontre des difficultés dans le choix des directeurs de mémoire

Le tableau 60 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils ont rencontré ou non les difficultés dans le choix de leur directeur de mémoire.

Tableau n°60 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils ont rencontré ou non les difficultés dans le choix de leurs directeurs de mémoires

Rencontre des difficultés dans le choix du directeur de mémoire Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	312	89,7	36	10,3	348	100
DEA	0	0	84	100	84	100
Master	0	0	31	100	31	100
Total	312	67,4	151	32,6	463	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse de ces données montre que 89,7% des étudiants en maîtrise ont rencontré des problèmes dans le choix de leurs directeurs de mémoire contre aucun étudiant en DEA et en master. Ces données prouvent que les étudiants de maîtrise éprouvent beaucoup plus de difficultés dans le choix des directeurs de mémoire contrairement aux étudiants de master et de DEA. Un étudiant de maîtrise en histoire témoigne : « j'ai fait le tour des enseignants du département avant de trouver un directeur de mémoire. Ce qui m'a fait perdre beaucoup de temps » (entretien avec un E_{Hist.}, juillet 2012).

3.2.7. La discussion des critères d'évaluation des mémoires de recherche entre les étudiants et les directeurs de mémoires

La discussion est fondamentale entre les directeurs de mémoires et leurs étudiants. Ce qui fait l'objet de discussions est encore plus important. C'est ainsi que nous voulons à travers cet indicateur savoir si les directeurs parlent des critères d'évaluation des mémoires à leurs étudiants ou pas.

Le tableau 61 présente la répartition des étudiants enquêtés selon que les directeurs de mémoire leur parlent ou non des critères d'évaluation des mémoires de recherche.

Tableau n°61 : Répartition des étudiants enquêtés selon que leurs directeurs de mémoires leur parlent ou non des critères d'évaluation des mémoires de recherche

Le directeur parle des critères d'évaluation des mémoires	Toujours		Souvent		Parfois		Jamais		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Niveau d'études										
Maîtrise	29	8,3	31	8,9	82	23,6	206	59,2	348	100
DEA	45	53,6	31	36,9	5	6	3	3,5	84	100
Master	21	67,7	8	25,8	1	3,2	1	3,2	31	100
Total	95	20,5	70	15,1	88	19	210	45,4	463	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse de ce tableau montre que 17,2% des étudiants de maîtrise enquêtés contre 90,5% des étudiants de DEA et 93,5% des étudiants de master soulignent que leurs directeurs de mémoire leur parlent des critères d'évaluation des mémoires de recherche. Un étudiant en philosophie déclare : « mon directeur de mémoire ne m'accorde pas du temps. Il communique moins avec moi et à plus forte raison me parler des critères d'évaluation des mémoires » (entretien avec un E_{Philo}, juillet 2012).

Le constat est que, les directeurs donnent plus d'informations pratiques aux étudiants de master et de DEA par rapport aux étudiants de maîtrise. Il y a donc une discrimination communicationnelle faite par les directeurs de mémoire en défaveur des étudiants de maîtrise. A ce propos, un enseignant en anglais témoigne, « la plupart des étudiants que je dirige surtout ceux en maîtrise aiment l'improvisation et la précipitation ». Or, poursuit-il, « l'élaboration d'un mémoire doit obéir à une rigueur méthodologique qui proscrit d'emblée l'improvisation et la précipitation » (entretien avec un Ens_{Ang}, septembre 2012). Certains enseignants pensent que les étudiants ne s'investissent pas beaucoup dans leurs recherches. Un enseignant en Lettres Modernes atteste que « les étudiants de maîtrise prennent à la légère le travail de la production des mémoires de recherche. En ce sens qu'ils croient que ce sont les directeurs de mémoire qui doivent les écrire à leur place ». C'est pourquoi selon le même enseignant « les directeurs ont tendance à privilégier les étudiants de DEA et de master qui sont soucieux de leurs travaux de recherche et qui respectent sans condition les consignes des directeurs de mémoire » (entretien avec un Ens_{LM}, septembre 2012).

3.2.8. Le regret ou non des étudiants du choix de leurs directeurs de mémoire

Le tableau 62 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils regrettent ou non le choix de leurs directeurs de mémoire.

Tableau n°62 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils regrettent ou non le choix de leurs directeurs de mémoire

Le regret du choix du directeur de mémoire Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	216	62,1	132	37,9	348	100
DEA	2	2,4	82	97,6	84	100
Master	1	3,2	30	96,8	31	100
Total	219	47,3	244	52,7	463	100

Source : Enquête sur le terrain, novembre 2012

Il ressort des données de ce tableau que la plupart des étudiants de maîtrise enquêtés regrettent le choix de leurs directeurs de mémoire par rapport aux étudiants enquêtés de

DEA et de master. Un étudiant de maîtrise en anglais déclare : « j'ai envie de changer mon directeur de mémoire car difficilement j'arrive à le voir pour discuter de mon travail. Il me dit de travailler tout le mémoire avant de le lui soumettre. Si je savais, je n'allais pas le choisir comme directeur » (entretien avec un E_{Ang}, septembre 2012).

3.2.9. L'appréciation des étudiants de la codirection des mémoires de recherche

Le tableau 63 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon leur appréciation de la codirection des mémoires de recherche.

Tableau n°63 : Répartition des étudiants enquêtés selon leur appréciation de la codirection des mémoires de recherche

Niveau d'études \ Appréciation de la codirection des mémoires	Maîtrise		DEA		Master	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Très bonne	0	0	1	1,2	3	9,7
Bonne	115	30,6	68	81,0	27	87,1
Pas bonne	191	50,8	15	17,9	1	3,2
Pas du tout bonne	70	18,6	0	0,0	0	0,0
Total	376	100	84	100,0	31	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants de maîtrise enquêtés déclarent que la codirection des mémoires de recherche n'est pas bonne. En revanche, la majorité des étudiants enquêtés de DEA et de master disent que la codirection des mémoires est bonne. Un étudiant de maîtrise en linguistique témoigne : « la codirection ne permet pas à l'étudiant de bien avancer dans ses recherches. Ce qu'un enseignant accepte, l'autre le rejette et c'est l'étudiant qui se trouve pénaliser » (entretien avec un E_{Ling}, juillet 2012). Un étudiant de master en sciences de l'éducation témoigne le contraire : « j'aime la codirection car elle permet à l'étudiant de bénéficier à la fois de l'expérience de plusieurs enseignants » (entretien avec un E_{SEF}, juillet 2012). Un étudiant de master en psychologie témoigne : « la codirection est une bonne

chose. Elle permet d'une part, de pallier au manque d'enseignants et d'autre part, d'impliquer tous les enseignants de rang A et de rang B, dans l'encadrement des mémoires de recherche » (entretien avec un E_{FPA}, septembre 2012).

De tout ce qui précède, on retient que certains étudiants de maîtrise n'ont pas encore de directeurs de mémoires. La plupart des étudiants de maîtrise enquêtés ont éprouvé des difficultés à choisir leur directeur de mémoire. D'autres encore regrettent le choix de leur directeur de mémoire. Ce qui n'est pas le cas pour la plupart des étudiants de master et de DEA. Dans l'ensemble, les étudiants de DEA et de master sont plus curieux, car ils prennent connaissance des critères de choix des directeurs de mémoire par rapport aux étudiants de maîtrise.

3.3. L'état d'équipement des bibliothèques universitaires

La documentation est primordiale dans les travaux de recherche. Ainsi, lorsque les bibliothèques sont bien équipées, cela facilite la recherche aux étudiants.

Le tableau 64 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon l'état d'équipement des bibliothèques universitaires.

Tableau n°64 : Répartition des étudiants enquêtés selon l'état d'équipement des bibliothèques universitaires

Niveau d'études Etat d'équipement des bibliothèques	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Très équipées	23	6,1	27	32,1	12	38,7	62	12,6
Equipées	79	21,0	13	15,5	8	25,8	100	20,4
Pas équipées	119	31,6	3	3,6	1	3,2	123	25,1
Pas du tout équipées	155	41,2	41	48,8	10	32,3	206	42,0
Total	376	100	84	100	31	100	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Dans l'ensemble, la plupart des étudiants enquêtés tous niveaux confondus déclarent que les bibliothèques universitaires ne sont pas équipées. Un étudiant de maîtrise en linguistique affirme : « il m'arrive de passer beaucoup de temps à la bibliothèque sans avoir trouvé exactement ce je cherche. Dès fois, je vais en ville pour visiter les bibliothèques spécialisées » (entretien avec un E_{Ling}, septembre 2012). Un étudiant de master en sciences de l'éducation témoigne : « hormis la bibliothèque de l'INSE où je trouve quelques documents sur mon thème, la bibliothèque universitaire centrale n'a pas assez de documents en éducation » (entretien avec un E_{SEF}, septembre 2012).

Le tableau 65 donne la répartition des enseignants enquêtés selon l'état d'équipement des bibliothèques universitaires publiques.

Tableau n°65 : Répartition des enseignants enquêtés selon l'état d'équipement des bibliothèques dans les universités publiques au Togo

Etat d'équipement des bibliothèques universitaires	Effectif	Pourcentage (%)
Très équipées	0	0
Equipées	5	13,9
Pas équipées	29	80,6
Pas du tout équipées	2	5,6
Total	36	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des enseignants enquêtés disent que les bibliothèques universitaires ne sont pas équipées soit 86,2%). Un enseignant du département d'espagnol témoigne : « nos bibliothèques universitaires disposent assez de documents généraux mais très peu de documents spécialisés » (entretien avec un Ens_{Esp}, novembre 2012).

3.4 Le dispositif d'encadrement des mémoires de recherche

Il s'agit de savoir si l'institution dispose ou non des guides d'encadrement des mémoires de recherche pour les directeurs de mémoires, les guides d'élaboration des mémoires pour les étudiants, s'il existe ou non des dispositions de résolution des problèmes liés à l'encadrement des mémoires de recherche.

3.4.1 L'existence ou non des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires dans les départements

Le tableau 66 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon l'existence ou non des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires dans leur département

Tableau n°66 : Répartition des étudiants selon qu'il existe ou non des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires dans leur département

Existence des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Niveau d'études						
Maîtrise	56	14,9	320	85,1	376	100
DEA	12	14,3	72	85,7	84	100
Master	3	9,7	28	90,3	31	100
Total	71	14,5	420	85,5	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les données de ce tableau révèlent que la plupart des étudiants enquêtés de maîtrise, de DEA et de master soulignent qu'il n'existe pas de guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires de recherche.

Le tableau 67 donne la répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires et par type de mémoires.

Tableau n°67 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires et par type de mémoires

Type de mémoires \ Existence des guides d'étudiants	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	1	2,8	35	97,2	36	100
DEA	2	5,6	34	94,4	36	100
Master	1	2,8	35	97,2	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Presque tous les enseignants enquêtés déclarent qu'il n'existe pas de guide d'élaboration des mémoires de recherche à tous les niveaux d'études pour les étudiants dans leur département.

3.4.2 L'existence ou non des guides d'enseignants sur l'encadrement des mémoires dans les départements selon le type de mémoire

Le tableau 68 donne la répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des guides de superviseurs sur l'encadrement des mémoires de recherche et par type de mémoire.

Tableau n°68 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des guides de supervision dans les départements et par type de mémoires

Existence des guides de supervision des mémoires Type de mémoires	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	2	5,6	34	94,4	36	100
DEA	1	2,8	35	97,2	36	100
Master	3	8,3	33	91,7	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des enseignants enquêtés disent qu'il n'y a des pas de guides destinés aux enseignants sur l'encadrement des mémoires de recherche dans leur département comme en témoigne un enseignant en sciences de l'éducation : « à ma connaissance, il n'existe pas de guide d'enseignant sur l'encadrement des mémoires de recherche dans cet institut mis à part les livres méthodologiques » (entretien avec un ENS_{FPA}, novembre 2012).

3.4.3. L'existence ou non des critères académiques d'encadrement des mémoires de recherche et le type de mémoires

L'encadrement des mémoires de recherche est une tâche pédagogique qui doit être réglementée. Nous voulons savoir s'il existe des critères académiques d'encadrement des mémoires de recherche dans les universités publiques au Togo.

Le tableau 69 présente la répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des critères académiques d'encadrement des mémoires de recherche dans les départements et par type de mémoires.

Tableau n°69 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des critères académiques d'encadrement des mémoires de recherche et par type de mémoires

Type de mémoires	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	36	100	0	0	36	100
DEA	36	100	0	0	36	100
Master	36	100	0	0	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Tous les enseignants enquêtés témoignent qu'il existe des critères d'encadrement des mémoires de recherche en maîtrise, en DEA et en master. Pour diriger un mémoire de recherche de l'avis d'un enseignant en histoire, « l'enseignant doit être de rang magistral ou de rang A. Mais à la FLESH de l'UL, les Assistants et les Maîtres-Assistants peuvent assurer la codirection de mémoires avec les Maîtres de Conférences et les Professeurs Titulaires que ce soit en maîtrise, en DEA ou en master » (entretien avec un EnS_{Hist} , septembre 2012). Un enseignant au département d'anglais souligne que « le suivi et l'encadrement des mémoires de recherche ne sont pas l'apanage de tous les enseignants qui dispensent les cours magistraux ». Selon lui, « ce n'est pas le hasard si à l'université, tous les enseignants évoluent en grade. La hiérarchie est primordiale dans tout processus d'investigation à caractère universitaire. Les enseignants de rang A dirigent les mémoires et la codirection est assurée par les enseignants de rang B » (entretien avec un EnS_{Ang} , septembre 2012).

3.4.4. L'existence ou non d'une procédure à suivre pour résoudre les problèmes entre les étudiants et leur directeur de mémoire prévue par le département

Dans le processus d'encadrement des mémoires de recherche, il arrive souvent que des problèmes surgissent entre les directeurs de mémoire et les étudiants. Il s'agit ici de savoir si l'institution a mis en place une procédure pour résoudre ces problèmes entre les encadreurs et les encadrés.

Le tableau 70 donne la répartition des étudiants enquêtés selon qu'il existe ou non une procédure à suivre pour résoudre les problèmes d'encadrement des mémoires prévue par le département.

Tableau n°70 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il existe ou non une procédure à suivre pour résoudre les problèmes d'encadrement prévue par le département

Existence d'une procédure de résolution des problèmes Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	108	28,7	268	71,3	376	100
DEA	9	10,7	75	89,3	84	100
Master	2	6,5	29	93,5	31	100
Total	119	24,2	372	75,8	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La majorité des étudiants enquêtés de maîtrise, de DEA et de master déclare qu'il n'existe pas une procédure à suivre pour résoudre un problème entre un étudiant et son directeur de mémoire. Un étudiant de maîtrise en sociologie témoigne : « rien ne marche entre mon directeur et moi. Mais faute d'une procédure, je suis obligé de resté avec lui. Si je le quitte, je n'aurai plus de directeur de mémoire et mon travail sera voué à l'échec » (entretien avec un E_{Socio}, juillet 2012).

3.4.5. Les primes d'encadrement des mémoires de recherche

Les primes d'encadrement des mémoires de recherche constituent un moyen de motivation des enseignants-encadreurs.

Le tableau 71 présente les primes d'encadrement des différents types de mémoires

Tableau n°71 : Primes actuelles d'encadrement des différents types de mémoires

Type de mémoires	Primes d'encadrement des mémoires
Maîtrise	20 000
DEA	30 000
Master	30 000

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Selon les enseignants enquêtés, la prime de l'encadrement d'un mémoire de maîtrise s'élève à 20 000 F contre 30 000 F pour le DEA et le master.

Le tableau 72 présente la répartition des enseignants enquêtés selon leur appréciation des primes d'encadrement des mémoires de recherche et par type de mémoire.

Tableau n°72 : Répartition des enseignants enquêtés selon leur appréciation des primes d'encadrement des mémoires de recherche et par type de mémoires

Type de mémoires Appréciation des primes d'encadrement des mémoires	Maîtrise		DEA		Master	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Très suffisantes	0	0	0	0	0	0
Suffisantes	2	5,6	0	0	0	0
Pas suffisantes	5	13,9	16	44,4	2	5,6
Pas du tout suffisantes	29	80,6	20	55,6	34	94,4
Total	36	100	36	100	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Presque tous les enseignants enquêtés affirment que les primes d'encadrement des mémoires de recherche en maîtrise, en DEA et en master ne sont pas suffisantes. Un enseignant en géographie témoigne : « les primes d'encadrement des mémoires dans nos

universités publiques sont très insuffisantes vu le travail qu'un enseignant effectue dans l'encadrement d'un mémoire, le temps qu'il le consacre et l'effort qu'il abat » (entretien avec un Ens^{Géog.}, juillet 2012).

3.4.6. L'existence formelle des durées d'achèvement des mémoires de recherche

Parmi les conditions d'élaboration des mémoires de recherche, on a la contrainte liée au délai de rigueur qui incite les étudiants à s'investir plus dans leurs travaux de recherche en vue de soutenir à temps leur mémoire.

Le tableau 73 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'il existe ou non un délai prescrit par l'institution pour achever un mémoire de recherche.

Tableau n°73 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il existe ou non un délai prévu par l'institution pour achever un mémoire de recherche

Existence d'un délai prescrit pour achever un mémoire Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	2	0,5	374	99,5	376	100
DEA	84	100	0	0	84	100
Master	31	100	0	0	31	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Tous les étudiants enquêtés de DEA et de master affirment qu'il y a un délai prescrit pour achever un mémoire de recherche. Par contre 99,5% des étudiants enquêtés de maîtrise disent qu'il n'existe pas de délai pour achever un mémoire de maîtrise. Un étudiant de maîtrise en anthropologie témoigne : « ça fait trois ans que je prépare mon mémoire de maîtrise. Mon directeur de mémoire m'a dit de tout écrire avant de lui présenter. Quand je le fais, il biffe tout et je reprends. C'est pourquoi je n'avance pas dans mes recherches » (entretien avec un E^{Anthr.}, juillet 2012).

Le tableau 74 présente la répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des mesures contraignantes de délai de soutenance des mémoires de recherche et par type de mémoires.

Tableau n°74 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des mesures contraignantes de délai de soutenance des mémoires de recherche et par type de mémoires

Existence des mesures contraignantes de délai de soutenance Type de mémoires	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	0	0	36	100	36	100
DEA	36	100	0	0	36	100
Master	36	100	0	0	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Tous les enseignants enquêtés déclarent qu'il n'existe pas de mesures contraignantes de délai de soutenance en maîtrise mais qu'il en existe en DEA et en master. Un enseignant de philosophie témoigne : « le mémoire de DEA se prépare en un an et celui de master en deux ans. Toutefois, une dérogation est accordée aux étudiants qui n'arrivent pas à soutenir dans le délai prescrit. Par contre en maîtrise, cette mesure n'est pas appliquée. Ce qui fait que certains étudiants de maîtrise mettent plusieurs années pour soutenir leur mémoire de recherche » (entretien avec un En_{Sphilo}, juillet 2012).

3.4.7. Le taux d'encadrement des mémoires de recherche

Le taux d'encadrement des mémoires de recherche est un facteur important qui influence la qualité de la supervision. Il permet de savoir si le ratio étudiants-enseignant est favorable à l'encadrement ou non.

Le tableau 75 présente la répartition des enseignants enquêtés selon le nombre d'étudiants encadrés approximativement par an et par type de mémoires.

Tableau n°75 : Répartition des enseignants enquêtés selon le nombre d'étudiants encadrés approximativement par an et par type de mémoires

Type de mémoires Nombre d'étudiants encadrés par an	Maîtrise		DEA		Master	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
moins de 5 étudiants	2	5,6	27	75,0	23	63,9
entre 5 et 10 étudiants	18	50,0	9	25,0	12	33,3
entre 10 et 15 étudiants	11	30,6	-	-	1	2,8
15 étudiants et plus	5	13,9	-	-	-	-
Total	36	100,0	36	100	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Le ratio étudiants par enseignant est très élevé en maîtrise car 44,5% des enseignants enquêtés affirment qu'ils encadrent au moins 10 étudiants par an alors que la plupart des enseignants enquêtés disent qu'ils encadrent au plus 10 étudiants par an en DEA et en master. Un enseignant en PHISSA témoigne : « dans notre département, un enseignant peut encadrer plus de 35 étudiants par ans. Ce qui ne favorise pas un meilleur encadrement » (entretien avec un Ens_{PHISSA}, juillet 2012). Un enseignant du département d'allemand renchérit : « l'augmentation de l'effectif des étudiants complique davantage la supervision des mémoires de recherche » (entretien avec un Ens_{All}, octobre 2012).

Ces données montrent que le taux d'encadrement des mémoires de recherche est plus élevé en maîtrise qu'en DEA et en master.

3.4.8. La disposition des bourses d'études

Les bourses d'études permettent aux étudiants chercheurs d'assumer un certain nombre de dépenses étant donné que l'élaboration des mémoires de recherche nécessite de l'argent.

Le tableau 76 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils disposent ou non de bourses d'études.

Tableau n°76: Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils disposent ou non des bourses d'études

Disposition des bourses Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	27	7,2	349	92,8	376	100
DEA	81	96,4	3	3,6	84	100
Master	29	93,5	2	6,5	31	100
Total	137	27,9	354	72,1	491	100

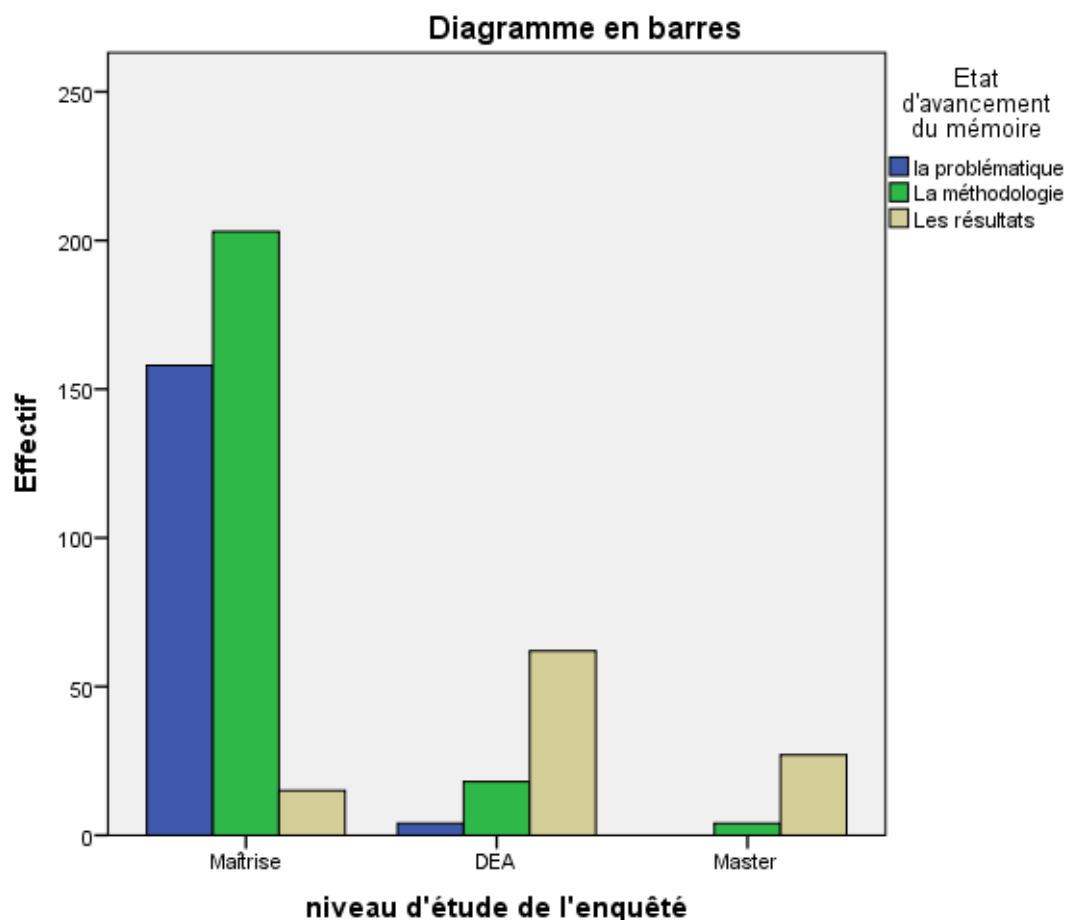
Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des enquêtés en maîtrise soulignent qu'ils ne bénéficient pas de bourses universitaires (349 soit 92,8%) contre 81 soit 96,4% des enquêtés en DEA et 29 soit 93,5% des enquêtés en master qui disent qu'ils bénéficient des bourses universitaires.

3.4.9. Le niveau d'études et l'état d'avancement des mémoires de recherche

La figure 7 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon l'état d'avancement des mémoires de recherche.

Figure n°7 : Répartition des étudiants enquêtés selon l'état d'avancement des mémoires de recherche



Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse du graphique montre que les étudiants enquêtés de DEA et de master sont pour la plupart sur les résultats alors que la plupart des étudiants de maîtrise sont sur la problématique. Le constat est que les étudiants de maîtrise sont beaucoup plus en retard par rapport aux étudiants de DEA et de master.

3.4.10. Relation entre l'existence d'un délai prescrit par l'institution pour achever le mémoire et l'état d'avancement des mémoires de recherche

Le tableau 77 présente la relation entre l'existence d'un délai prescrit par l'institution pour achever le mémoire et l'état d'avancement des mémoires de recherche.

Tableau n°77 : Relation entre l'existence d'un délai prescrit par l'institution pour achever le mémoire et l'état d'avancement des mémoires de recherche

Etat d'avancement du mémoire		Problématique		Méthodologie		Résultats		Total	
		Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	Oui	0	0	1	0,5	1	6,7	2	0,5
	Non	158	100	202	99,5	14	93,3	374	99,5
	Total	158	100	203	100	15	100	376	100
DEA	Oui	4	100	18	100	62	100	84	100
	Non	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	4	100	18	100	62	100	84	100
Master	Oui	0	0	4	100	27	100	31	100
	Non	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	0	0	4	100	27	100	31	100
TOTAL		162	33	225	45,8	104	21,2	491	100
$\chi^2 = 3,94$ ddl = 4 P.05 DS (Différence Significative) C = 0,60									

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master sont avancés dans leurs travaux de recherche et sont sur les résultats par rapport à la plupart des étudiants de maîtrise qui sont sur la première partie qui est la problématique. Ceci à cause du délai qui contraint les étudiants à soutenir à temps leur mémoire de recherche.

L'application au test de khi-deux montre que la différence est significative. Donc, il existe une relation entre l'existence d'un délai de soutenance et l'état d'avancement des mémoires de recherche. Le coefficient de contingence nous montre que cette relation est forte.

Dans l'ensemble, les bibliothèques universitaires publiques sont sous équipées comme l'ont témoigné les enquêtés tant étudiants qu'enseignants. Le plus souvent, on y rencontre des documents généraux. Cependant, les documents spécialisés sont presque inexistantes. On note l'inexistence des mesures contraignantes de délai de soutenance en maîtrise, l'inexistence des guides d'élaboration des mémoires de recherche dans les universités publiques du Togo. Ce sont les guides qui réglementent l'encadrement des mémoires de recherche. En cela, leur absence complique davantage le suivi et l'encadrement des étudiants dans leur recherche. Les étudiants en maîtrise consultent moins les enseignants dans le choix de leurs sujets de recherche par rapport à leurs pairs de DEA et de master. De même, l'effectif des étudiants est beaucoup plus important en maîtrise qu'en DEA et en master. C'est pourquoi le ratio étudiants/enseignant est élevé en maîtrise qu'en DEA et en master. En cela, les étudiants enquêtés de maîtrise avancent moins dans leurs travaux de recherche par rapport aux étudiants de DEA et de master.

4. Les conditions individuelles des étudiants enquêtés

Dans cette rubrique, nous évoquerons le statut de l'étudiant très important car un étudiant sans job est plus disposé à faire des recherches qu'un étudiant salarié. La perception de l'étudiant de la recherche, la durée prévue par l'étudiant lui-même pour achever son mémoire pour savoir si cette durée est conforme à celle prévue par l'institution. Il est question aussi de l'aspiration scolaire de l'étudiant pour les études courtes ou pour les études longues, ce qui n'est pas sans conséquence sur son investissement personnel dans les recherches. Il est question du temps consacré à la lecture et à la recherche par l'étudiant, sa compétence linguistique, le type de relations entre étudiant et directeur de mémoire (cordiales ou conflictuelles), sa motivation pour la recherche.

4.1. Le statut des étudiants et le niveau d'études

Le tableau 78 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par statut.

Tableau n°78 : Répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par statut

Niveau d'études \ Statut de l'étudiant	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Je suis étudiant sans job	219	58,2	53	63,1	24	77,4	296	60,3
Je suis étudiant avec job	126	33,5	19	22,6	3	9,7	148	30,1
Je suis étudiant et fonctionnaire	31	8,2	12	14,3	4	12,9	47	9,6
Total	376	100	84	100	31	100	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

On note une diversité de statuts des étudiants enquêtés. La plupart des étudiants enquêtés de maîtrise, de DEA et de master sont des étudiants sans job. Toutefois, on note quelques étudiants enquêtés qui exercent des activités occasionnelles génératrices de revenu (job) et des étudiants fonctionnaires tous niveaux confondus. Un étudiant de maîtrise témoigne : « pour financer mes recherches, je suis obligé de me lancer dans une société de gardiennage où je fais un job. Je travaille dans la journée et la nuit je me consacre à mes études » (entretien avec un E_{Hist}, septembre 2012).

4.2. La perception des étudiants de la recherche

L'investissement de l'étudiant dans l'élaboration de son mémoire dépend aussi de la perception qu'il se fait de la recherche.

4.2.1. La perception des étudiants sur l'élaboration du mémoire de recherche retarde la progression des études et le niveau d'études.

Le tableau 79 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils pensent que l'élaboration du mémoire de recherche retarde la progression des études.

Tableau n°79 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils pensent que l'élaboration du mémoire de recherche retarde la progression des études

Niveau d'études Elaboration du mémoire retarde la progression des études	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Tout à fait d'accord	182	48,4	0	0,0	1	3,2	183	37,3
Plutôt d'accord	137	36,4	2	2,4	1	3,2	140	28,5
Plutôt en désaccord	31	8,2	49	58,3	9	29,0	89	18,1
Tout à fait en désaccord	26	7,0	33	39,3	20	64,6	79	16,1
Total	376	100	84	100	31	100	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants enquêtés de maîtrise pensent que l'élaboration des mémoires de recherche retarde la progression des études. Tandis que la majorité des étudiants enquêtés de DEA et de master ne partagent pas cette assertion. Un étudiant de maîtrise en philosophie déclare : « je ne vois pas l'utilité du mémoire car il nous empêche d'avoir nos diplômes au même moment que nos camarades de la FDS, de la FDD et de la FASEG où on prépare des maîtrises sur table » (entretien avec un E_{Philo}, septembre 2012). Par contre, un étudiant de DEA en anthropologie affirme : « l'élaboration du mémoire de recherche permet à l'étudiant d'être spécialiste du fait social qu'il étudie. Donc c'est une bonne chose » (entretien avec un E_{Anthr}, septembre 2012).

4.2.2. La perception des étudiants sur l'élaboration du mémoire de recherche est une perte de temps

Le tableau 80 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils pensent que l'élaboration du mémoire de recherche est une perte de temps.

Tableau n°80 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils pensent que l'élaboration du mémoire de recherche est une perte de temps

Niveau d'études	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Elaboration du mémoire de recherche est une perte de temps								
Tout à fait d'accord	208	55,3	2	2,4	0	0	210	42,8
Plutôt d'accord	147	39,1	4	4,8	1	3,2	152	31,0
Plutôt en désaccord	5	1,3	14	16,7	21	67,7	40	8,1
Tout à fait en désaccord	16	4,3	64	76,2	9	29,0	89	18,1
Total	376	100	84	100	31	100	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La majorité des étudiants enquêtés de maîtrise pense que l'élaboration des mémoires de recherche est une perte de temps alors que la plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master désapprouvent cette assertion. Un étudiant de maîtrise en allemand déclare : « j'ai déjà fait deux ans pour un seul mémoire. Rien ne me rassure que je vais soutenir cette année. Pour moi, c'est un gâchis de temps. On doit supprimer ces mémoires » (entretien avec un E_{All}, novembre 2012). En revanche, un étudiant de master en psychologie affirme : « je sais que faire un mémoire n'est pas chose aisée mais c'est vraiment fondamental dans la formation de l'étudiant, car le mémoire nous permet de vivre la réalité des choses et de confronter la théorie à la pratique » (entretien avec un E_{FPA}, novembre 2012).

4.2.3. La perception des étudiants sur l'élaboration du mémoire de recherche est un exercice de réflexion très utile

Le tableau 81 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils pensent que l'élaboration du mémoire de recherche est un exercice de réflexion très utile.

Tableau n°81 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils pensent que l'élaboration du mémoire de recherche est un exercice de réflexion très utile

Niveau d'études Le mémoire est un exercice de réflexion très utile	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Tout à fait d'accord	85	22,6	51	60,7	12	38,7	148	30,1
Plutôt d'accord	38	10,1	29	34,5	16	51,6	83	16,9
Plutôt en désaccord	152	40,4	1	1,2	2	6,5	155	31,6
Tout à fait en désaccord	101	26,9	3	3,6	1	3,2	105	21,4
Total	376	100,0	84	100,0	31	100,0	491	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse des données de ce tableau montre que la plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master sont d'accord que l'élaboration des mémoires de recherche est un exercice de réflexion très utile. Ce que n'approuve pas la majorité des étudiants enquêtés de maîtrise. Un étudiant de master en sciences de l'éducation témoigne : « depuis que je travaille sur mon sujet de recherche, je découvre plus de rouages du système éducatif nigérien. Ce mémoire m'a permis de détecter les forces et les faiblesses de ce système que j'ai toujours admiré » (entretien avec un E_{SEF}, novembre 2012). Un étudiant de maîtrise en géographie témoigne : « si le mémoire est une bonne chose, alors pourquoi nos camarades de droit et de sciences et d'économie ne font pas les mémoires ? » (entretien avec un E_{Géog}, septembre 2012).

4.2.4. La perception des étudiants sur l'élaboration du mémoire de recherche est un travail scientifique très élaboré

Le tableau 82 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils pensent que l'élaboration du mémoire de recherche est un travail scientifique très élaboré.

Tableau n°82 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils pensent que l'élaboration du mémoire de recherche est un travail scientifique très élaboré

Niveau d'études Le mémoire est un travail scientifique très élaboré	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Tout à fait d'accord	66	17,6	49	58,3	17	54,8	132	26,9
Plutôt d'accord	51	13,6	34	40,5	12	38,7	97	19,8
Plutôt en désaccord	202	53,7	1	1,2	1	3,2	204	41,5
Tout à fait en désaccord	57	15,2	0	0,0	1	3,2	58	11,8
Total	376	100,0	84	100,0	31	100,0	491	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les données montrent que la plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master sont d'accord que l'élaboration d'un mémoire de recherche est un travail scientifique très élaboré. En revanche, 68,9% des étudiants enquêtés de maîtrise pensent que l'élaboration d'un mémoire de recherche n'est pas un travail scientifique bien élaboré. Un étudiant de maîtrise en espagnol témoigne : « même si le mémoire n'est pas une mauvaise chose en soi, je ne vois pas en quoi il est scientifique » (entretien avec un E_{Esp}, juillet 2012).

4.3. Le suivi des soutenances de mémoires et de thèses par les étudiants

Le tableau 83 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils suivent ou non les soutenances de mémoires et de thèses.

Tableau n°83 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils suivent ou non les soutenances de mémoires et de thèses

Avoir l'habitude de suivre les soutenances de mémoires et de thèses Niveau d'études	Toujours		Souvent		Parfois		Jamais		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	45	12,0	56	14,9	67	17,8	208	55,3	376	100
DEA	56	66,7	18	21,4	6	7,1	4	4,8	84	100
Master	16	51,6	12	38,7	2	6,5	1	3,2	31	100
Total	117	23,8	86	17,5	75	15,3	213	43,4	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

A travers les données de ce tableau, on constate que de nombreux étudiants de master et de DEA ont l'habitude de suivre les soutenances de mémoires et de thèses alors peu sont les étudiants enquêtés de maîtrise qui ont l'habitude de suivre les soutenances. Selon un étudiant de maîtrise en linguistique, « je suis rarement les soutenances parce que ce sont les mêmes remarques que les jurys font aux impétrants » (entretien avec un E_{Ling}, septembre 2012). Un étudiant de DEA de sociologie affirme : « il est important et bénéfique à un étudiant de suivre les soutenances de mémoires de recherche. Ce qui lui permet de s'inspirer des forces et des faiblesses des autres pour mieux réussir son mémoire. Moi-même j'en ai l'habitude » (entretien avec un E_{Socio}, septembre 2012).

4.4. Le temps consacré par semaine pour les recherches par les étudiants enquêtés

Le temps que l'étudiant consacre à son travail de recherche par semaine permet de voir si réellement il s'investit beaucoup ou pas.

Le tableau 84 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et en fonction du temps consacré par semaine pour les recherches.

Tableau n°84 : Répartition des étudiants enquêtés en fonction du temps consacré par semaine pour les recherches

Temps consacré par l'enquêté par semaine pour les recherches Niveau d'études	0-5 heures		5-10 heures		10-15 heures		15-20 heures		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	181	48,1	142	37,8	15	4	38	10,1	376	100
DEA	4	4,8	5	6	19	22,6	56	66,7	84	100
Master	2	6,5	5	16,1	11	35,5	13	41,9	31	100
Total	187	38	152	31	45	9,2	107	21,8	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse des données de ce tableau montre que 14,1% des étudiants en maîtrise contre 89,3% des étudiants en DEA et 77,4% des étudiants en master consacrent entre 10 et 20 heures de travail par semaine pour le compte de leurs travaux de mémoires de recherche. Ce qui montre que les étudiants en maîtrise s'investissent moins dans leurs recherches par rapport aux étudiants en DEA et en master. Un étudiant de maîtrise en lettres modernes témoigne « je consacre moins de 5 heures par semaine pour mon mémoire car je n'ai pas du temps. J'enseigne dans pratiquement trois écoles privées pour financer mes études faute de moyen. Avec cette charge, je ne peux pas faire mieux que ça » (entretien avec un E_{LM}, novembre 2012). Par contre, un étudiant de DEA en lettres modernes déclare « étant fonctionnaire et ayant encore un job dans une école privée, je consacre aux moins 10 heures pour mon mémoire surtout pour finir à temps » (entretien avec un E_{LM}, juillet 2012).

4.5. Relation entre le temps consacré par semaine pour les recherches et l'état d'avancement des mémoires

Le tableau 85 donne la répartition des étudiants enquêtés en fonction du temps consacré par semaine pour les recherches et l'état d'avancement des mémoires de recherche.

Tableau n°85: Relation entre le temps consacré par semaine pour les recherches et l'état d'avancement des mémoires

Etat d'avancement du mémoire Niveau d'études et temps consacré par semaine pour les recherches		Problématique		Méthodologie		Résultats		Total	
		Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	0-5 heures	136	86,1	44	21,7	1	6,7	181	48,1
	5-10 heures	18	11,4	121	59,6	3	20,0	142	37,8
	10-15 heures	2	1,3	9	4,4	4	26,7	15	4,0
	15 heures et plus	2	1,3	29	14,3	7	46,7	38	10,1
	Total	158	100,0	203	100,0	15	100,0	376	100,0
DEA	0-5 heures	3	75	1	5,6	0	0	4	4,8
	5-10 heures	1	25	3	16,7	1	1,6	5	6,0
	10-15 heures	0	0	9	50,0	10	16,1	19	22,6
	15 heures et plus	0	0	5	27,8	51	82,3	56	66,7
	Total	4	100	18	100,0	62	100	84	100,0
Master	0-5 heures	0	0	2	50	0	0	2	6,5
	5-10 heures	0	0	1	25	4	14,8	5	16,1
	10-15 heures	0	0	1	25	10	37,0	11	35,5
	15 heures et plus	0	0	0	0	13	48,1	13	41,9
	Total	0	0	4	100	27	100	31	100,0
TOTAL		162	33	225	45,8	104	21,2	491	100
$X^2 = 11,82$ ddl = 4 P.05 C = 0,56									

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse des données de ce tableau montre que plus l'étudiant accorde plus de temps à ses recherches, plus il avance dans l'élaboration de son mémoire de recherche. Ainsi, la

plupart des étudiants enquêtés de maîtrise, de DEA et de master qui consacrent beaucoup de temps à leur recherche, sont plus avancés dans l'élaboration de leur mémoire par rapport à ceux qui s'investissent moins.

L'application au test de khi deux ($X^2= 11,82$) montre qu'il y a une relation entre le temps consacré dans les recherches et l'état d'avancement des mémoires. Par ailleurs, le coefficient de contingence ($C = 0,56$) montre que cette relation est forte.

4.6. La demande des conseils sur leurs recherches par les étudiants

Le tableau 86 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils demandent ou non des conseils auprès des aînés dans le cadre de leurs recherches.

Tableau n°86 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils demandent ou non des conseils sur leurs recherches auprès des aînés

Demande des conseils auprès des étudiants ayant déjà soutenu	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Niveau d'études						
Maîtrise	129	34,3	247	65,7	376	100
DEA	78	92,9	6	7,1	84	100
Master	29	93,5	2	6,5	31	100
Total	236	48,1	255	51,9	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

On note que 34,3% des étudiants en maîtrise contre 92,9% des étudiants en DEA et 93,5% des étudiants en master disent qu'ils demandent des conseils auprès des aînés qui ont déjà soutenu leurs mémoires de recherche. Par contre, 65,7% des étudiants en maîtrise contre 7,1% des étudiants en DEA et 6,5% des étudiants en master déclarent qu'ils ne demandent pas des conseils auprès des aînés qui ont déjà soutenu leur mémoire de recherche. Un étudiant de maîtrise de philosophie affirme : « je n'ai pas l'habitude de demander des conseils aux aînés car chacun a ses problèmes car certains aînés sont trop orgueilleux » (entretien avec un E_{Philo}, juillet 2012). Ce qui n'est pas le cas de l'étudiant de DEA en histoire qui déclare : « une fois que j'éprouve une difficulté, je me dirige chez un aîné pour solliciter son soutien quel que soit son âge » (entretien avec un E_{Hist}, juillet 2012).

Bref, les étudiants enquêtés de DEA et de master demandent plus de conseils auprès des aînés que ceux de maîtrise.

Dans l'ensemble, le travail de mémoire est fondamental car il permet aux étudiants de cultiver l'esprit critique, l'esprit d'analyse et surtout l'esprit de synthèse. De tout ce qui précède, on note que les étudiants de DEA et de master sont plus intéressés à suivre les soutenances de mémoires et de thèses que ceux de la maîtrise. En plus, les étudiants de DEA et master demandent plus de conseils auprès des aînés qui ont déjà élaboré des mémoires de recherche que les étudiants de maîtrise. De même, la plupart des étudiants de DEA et de master voient dans la réalisation des mémoires de recherche, un travail de recherche très élaboré par rapport aux étudiants en maîtrise qui pensent que c'est plutôt un travail qui fait perdre du temps aux étudiants. Par ailleurs, les étudiants en DEA et en master consacrent beaucoup plus de temps à leurs travaux de recherche que leurs pairs en maîtrise. Ce qui n'est pas sans inconvénients sur l'évolution et l'aboutissement de leurs travaux de recherche.

4.7. Les relations entre les étudiants et leurs directeurs de mémoire

Dans l'élaboration des mémoires de recherche, les relations entre les directeurs de mémoire et les étudiants sont importantes car elles conditionnent l'état d'avancement du travail. Dans cette rubrique, nous parlerons de l'appréciation par les étudiants de leurs relations avec les directeurs, de l'appréciation par les directeurs de leurs relations avec les étudiants, de l'appréciation de l'encadrement par les étudiants, de la ponctualité des étudiants et des directeurs aux rendez-vous.

4.7.1. L'appréciation des relations entre les étudiants et les directeurs de mémoire

Pour que l'encadrement des mémoires soit efficace et efficient, il est important que les relations entre les étudiants et les directeurs de mémoire soient cordiales.

Ainsi, le tableau 87 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon l'appréciation de leurs relations avec les directeurs de mémoire.

Tableau n°87 : Répartition des étudiants enquêtés selon l’appréciation de leurs relations avec les directeurs de mémoire

Appréciation des relations avec les directeurs de mémoire Niveau d'études	Très bonnes	Bonnes	Pas bonnes	Pas du tout bonnes	Total
Maîtrise	1 0,3%	15 4%	226 60,1%	134 35,6%	376 100%
DEA	33 39,3%	43 51,2%	7 8,3%	1 1,2%	84 100%
Master	17 54,8%	11 35,5%	2 6,5%	1 3,2%	31 100%
Total	51 10,4%	69 14,1%	235 47,9%	136 27,6%	491 100%

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants enquêtés de master et de DEA affirment que leurs relations sont bonnes avec leurs directeurs de mémoire alors que nombreux sont les étudiants enquêtés de maîtrise qui disent que leurs relations ne sont pas bonnes avec leurs directeurs de mémoire. Un étudiant de master en psychologie témoigne « je travaille en étroite collaboration avec mon directeur de mémoire. Je n’ai pas de problème particulier avec lui. Il me confie des travaux à faire et j’exécute sans condition » (entretien avec un E_{FPA}, septembre 2012). Par contre, un étudiant de maîtrise en sociologie témoigne : « après deux ans d’encadrement, la communication ne passe pas bien entre moi et mon directeur. Il me lance des paroles injectives » (entretien avec un E_{Socio}, novembre 2012).

Nous avons recueilli l'avis des enseignants sur leur relation avec les étudiants. Le tableau 88 donne la répartition des enseignants enquêtés selon l'appréciation de leurs relations avec les étudiants qui sont sous leur direction et par type de mémoires.

Tableau n°88 : Répartition des enseignants enquêtés selon l'appréciation de leurs relations avec les étudiants et par type de mémoires

Appréciation des relations avec les étudiants Type de mémoires	Très bonnes		Bonnes		Pas bonnes		Pas du tout bonnes		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	3	8,3	8	22,2	4	11,1	21	58,3	36	100
DEA	5	71,4	1	14,3	1	14,3	0	0	7	100
Master	28	77,8	6	16,7	2	5,6	0	0	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse des données montre que la plupart des enseignants enquêtés disent que leurs relations sont très bonnes avec les étudiants de DEA et de master et très d'enseignants enquêtés l'attestent pour les étudiants de maîtrise. Un enseignant en sociologie témoigne : « les étudiants de maîtrise croient que les enseignants sont là spécialement pour eux, ils ne fournissent aucun effort mais veulent toujours réussir contrairement aux étudiants de DEA et de master qui font plus d'efforts en fournissant des travaux satisfaisants » (entretien avec un Ens_{Socio}, juillet 2012).

4.7.2. La facilité pour les étudiants enquêtés de rencontrer leur directeur de mémoire

Dans la relation d'encadrement des mémoires de recherche caractérisée par la relation duale entre l'étudiant et son directeur, il est important de recueillir les opinions des étudiants sur ces rencontres.

Le tableau 89 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'il leur soit facile ou non de rencontrer leur directeur de mémoire.

Tableau n°89 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il leur soit facile ou non de rencontrer leur directeur de mémoire

Opinion sur la facilité de rencontrer le directeur de mémoire Niveau d'études	Très facile		Facile		Pas facile		Pas du tout facile		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	63	18,1	72	20,7	111	31,9	102	29,3	348	100
DEA	35	41,7	30	35,7	12	14,3	7	8,3	84	100
Master	16	51,6	12	38,7	1	3,2	2	6,5	31	100
Total	114	24,6	114	24,6	124	26,8	111	24	463	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse des données du tableau montre la plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master ont plus de facilité à rencontrer leur directeur de mémoire par rapport à la majorité des étudiants enquêtés de maîtrise. Un étudiant de maîtrise en anglais déclare : « je suis sur ma troisième année dans la préparation de mon mémoire. Je n'ai vu mon directeur que deux fois. Il n'a pas du temps. Il vient rarement au campus alors qu'il ne reçoit pas les étudiants à la maison » (entretien avec un E_{Ang}, novembre 2012). Un étudiant de DEA en géographie affirme « je travaille pratiquement tous les jours avec mon directeur de mémoire. Je suis au laboratoire tout le temps et à tout moment, on y discute ensemble de mon travail de recherche » (entretien avec un E_{Géog}, novembre 2012).

4.7.3. L'avis des étudiants sur leur propre encadrement

Il est tout aussi intéressant de recueillir l'avis des étudiants sur leur propre encadrement. Ce qui permet de comprendre ce qu'ils pensent de cet encadrement.

Le tableau 90 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils estiment être bien dirigés ou non.

Tableau n°90 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils estiment être bien dirigés ou non

Opinion des étudiants sur l'encadrement Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	181	48,1	195	51,9	348	100
DEA	81	96,4	3	3,6	84	100
Master	30	96,8	1	3,2	31	100
Total	292	59,5	199	40,5	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse des données montre que 48,1% des étudiants enquêtés de maîtrise contre 96,4% des étudiants de DEA et 96,8% des étudiants de master déclarent être bien dirigés. Ce qui prouve que les étudiants en maîtrise se plaignent beaucoup plus de leur encadrement que les étudiants en DEA et en master. Un étudiant de master en sciences de l'éducation affirme : « nous avons des séances de travail au cours desquelles chaque étudiant présente ses travaux et on en débat ensemble sous la direction de l'enseignant encadreur » (entretien avec un E_{SEF}, novembre 2012). Un étudiant de maîtrise en anglais témoigne « je suis dans ma première année en maîtrise. Je donne mes travaux à mon directeur de mémoire mais je n'ai pas ses feedback » (entretien avec un E_{Ang}, novembre 2012).

4.7.4. L'opinion des étudiants enquêtés sur la disponibilité ou non de leur directeur de mémoire

La disponibilité des acteurs est très indispensable dans le processus de supervision des mémoires de recherche surtout celle du directeur de mémoire. Ainsi nous voulons à travers cet indicateur, recueillir des informations relatives à la disponibilité des encadreurs qui détermine aussi l'état d'avancement des travaux de recherche.

Le tableau 91 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon la disponibilité de leur directeur de mémoires.

Tableau n°91 : Répartition des étudiants enquêtés selon la disponibilité ou non de leur directeur de mémoire

Niveau d'études Disponibilité des directeurs	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Il est très disponible	9	2,6	21	25,0	11	35,5	41	8,9
Il est disponible	14	4,0	34	40,5	7	22,6	55	11,9
Il n'est pas disponible	177	50,9	16	19,0	6	19,4	199	43,0
Il n'est pas du tout disponible	148	42,5	13	15,5	7	22,6	168	36,2
Total	348	100,0	84	100,0	31	100,0	463	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Il ressort des données de ce tableau que la plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master soutiennent que leurs directeurs de mémoire sont disponibles alors que 6,6% seulement des étudiants enquêtés de maîtrise le confirment. Cela montre que les directeurs de mémoire sont plus disponibles pour les étudiants de DEA et de master que pour les étudiants de maîtrise. Un étudiant de DEA en histoire déclare : « j'ai toujours la chance de voir mon directeur de mémoire dès que j'en ai besoin » (entretien avec un E_{Hist}, novembre 2012). Un étudiant de maîtrise en PHISSA témoigne : « avec notre effectif, voir son directeur de mémoire une fois dans le mois relève du miracle » (entretien avec un E_{PHISSA}, octobre 2012).

4.7.5. Les acteurs enquêtés respectent ou non les rendez-vous

Les rendez-vous sont des occasions de rencontre entre les directeurs de mémoires et les étudiants. Ce sont des occasions à ne pas rater surtout du côté des étudiants. A travers cet indicateur, nous voulons savoir si chacun des deux acteurs respecte les rendez-vous ou non.

4.7.5.1. L'opinion des étudiants enquêtés sur leur respect des rendez-vous des directeurs de mémoires

Le tableau 92 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils respectent ou non les rendez-vous de leurs directeurs de mémoire.

Tableau n°92 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils respectent ou non les rendez-vous de leurs directeurs de mémoires

Niveau d'études Respect des rendez-vous par les étudiants	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Toujours	21	6,0	64	76,2	26	83,8	111	24,0
Souvent	38	10,9	7	8,3	2	6,5	47	10,2
Parfois	172	49,4	11	13,1	1	3,2	184	39,7
Jamais	117	33,6	2	2,4	2	6,5	121	26,1
Total	348	100	84	100	31	100	463	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants enquêtés de maîtrise reconnaissent qu'ils ne respectent pas les rendez-vous de leurs directeurs de mémoire. Cependant, la majorité des étudiants enquêtés de DEA et de master respecte les rendez-vous des directeurs. D'après un étudiant de maîtrise en anthropologie, « mon directeur de mémoire me donne des rendez-vous. Je réponds à plusieurs reprises mais je ne le vois jamais. C'est pourquoi je viens maintenant rarement aux rendez-vous » (entretien avec un E_{Anthr.}, novembre 2012). Selon un étudiant de DEA de philosophie « je réponds toujours au rendez-vous de mon chef pour ne pas être taxé de paresseux car je compte continuer en thèse » (entretien avec un E_{Philo.}, juillet 2012). L'analyse de ces données montre que les étudiants de maîtrise respectent moins les rendez-vous des directeurs de mémoire par rapport aux étudiants de DEA et de master.

4.7.5.2. Le respect des rendez-vous par les directeurs de mémoire

Les étudiants enquêtés sont aussi interrogés sur le respect des rendez-vous par les encadreurs eux-mêmes.

Le tableau 93 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon le respect des rendez-vous par les directeurs de mémoire.

Tableau n°93 : Répartition des étudiants enquêtés selon le respect des rendez-vous par les directeurs de mémoire

Niveau d'études Respect des rendez-vous par les directeurs	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Toujours	73	21,0	62	73,8	22	71,0	157	33,9
Souvent	19	5,5	12	14,3	6	19,3	37	8,0
Parfois	67	19,3	9	10,7	1	3,2	77	16,6
Jamais	189	54,3	1	1,2	2	6,5	192	41,5
Total	348	100	84	100	31	100	463	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Il ressort des données de ce tableau que la plupart des étudiants de maîtrise disent que leurs directeurs de mémoires ne respectent pas les rendez-vous et la majorité des étudiants enquêtés de DEA et de master déclare que les directeurs respectent les rendez-vous. Comme le témoigne un étudiant de maîtrise en anthropologie : « mon directeur de mémoire me donne des rendez-vous. Je réponds à plusieurs reprises mais je ne le vois jamais » (entretien avec un E_{Anthr.}, novembre 2012). Un étudiant de master en sciences de l'éducation témoigne : « mon directeur de mémoire est toujours présent à nos rendez-vous. Mais en cas de force majeure, il prend soin de nous avertir à temps » (entretien avec un E_{SEF}, novembre 2012).

Ce qui revient à dire que certains directeurs de mémoire ne respectent pas les rendez-vous surtout quand il s'agit des rencontres avec les étudiants de maîtrise.

4.7.5.3. La réaction des étudiants enquêtés si les directeurs de mémoire ne respectent pas les rendez-vous

L'encadrement des mémoires de recherche réserve beaucoup de surprises. Il est important de recueillir la réaction des étudiants quand leurs directeurs de mémoire ne respectent pas les rendez-vous.

Le tableau 94 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon leur réaction si les directeurs de mémoire ne respectent pas les rendez-vous.

Tableau n°94 : Répartition des étudiants enquêtés selon leur réaction si les directeurs de mémoire ne respectent pas les rendez-vous

Réaction de l'étudiant quand le directeur de mémoire ne respecte pas les rendez-vous Niveau d'études	Je serai toujours persévérant		Je serai persévérant		Je ne serai pas persévérant		Je ne serai pas du tout persévérant		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	4	1,1	101	26,9	186	49,5	85	22,5	376	100
DEA	44	52,4	39	46,4	1	1,2	0	0	84	100
Master	16	51,6	12	38,7	3	9,7	0	0	31	100
Total	64	13,0	152	31,0	190	38,7	85	17,3	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse des données montre que nombreux sont les étudiants enquêtés de DEA et de master qui disent qu'ils seront persévérants même si les directeurs ne respectent pas les rendez-vous contre seulement 28% des étudiants enquêtés de maîtrise. Ce qui montre que les étudiants en DEA et en master sont plus déterminés dans leurs travaux de recherche que leurs pairs en maîtrise. Un étudiant de maîtrise en anthropologie témoigne : « mon directeur de mémoire me donne des rendez-vous. Je réponds à plusieurs reprises mais je ne le vois jamais. C'est pourquoi je viens maintenant rarement aux rendez-vous » (entretien avec un E_{Anthr.}, novembre 2012). Selon un étudiant de DEA en allemand « même si mon directeur ne respecte pas les rendez-vous, j'y serai toujours quand il me le demande » (entretien avec un E_{All.}, juillet 2012).

4.7.6. La possibilité des étudiants de rencontrer leurs directeurs de mémoire sans rendez-vous

Les rendez-vous sont toujours fixés par les directeurs de mémoire. Il arrive que l'étudiant ait besoin de son directeur alors qu'il n'a pas de rendez-vous avec ce dernier. Cet indicateur nous permet de savoir si les imprévus sont pris en compte par les directeurs de mémoire.

Le tableau 95 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'il est possible ou non de rencontrer leurs directeurs de mémoire au-delà des rendez-vous.

Tableau n°95 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il est possible ou non de rencontrer leur directeur de mémoire sans rendez-vous

Niveau d'études Possibilité de rencontrer le directeur sans rendez- vous	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Très possible	13	3,7	46	54,8	13	41,9	72	15,6
Possible	9	2,6	29	34,5	15	48,4	53	11,4
Pas possible	195	56,0	6	7,1	2	6,5	203	43,8
Pas du tout possible	131	37,6	3	3,6	1	3,2	135	21,3
Total	348	100,0	84	100,0	31	100,0	463	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Seulement 6,3% des étudiants en maîtrise contre 89,3% des étudiants en DEA et 90,3% des étudiants en master soulignent qu'il est possible de rencontrer leurs directeurs de mémoire sans rendez-vous. Cependant, 93,7% des étudiants de maîtrise contre 10,7% des étudiants de DEA et 9,7% des étudiants de master disent qu'il est impossible de rencontrer leurs directeurs de mémoire sans rendez-vous.

On constate une certaine discrimination des directeurs de mémoires en défaveur des étudiants de maîtrise.

4.7.7. La ponctualité des étudiants aux rendez-vous des directeurs de mémoire

Un étudiant qui est toujours à l'heure au rendez-vous de son directeur, est supposé être un étudiant motivé pour ses recherches. Cet indicateur nous permet de savoir si les étudiants enquêtés viennent à l'heure au rendez-vous des directeurs selon le type de mémoires.

Le tableau 96 présente la répartition des enseignants enquêtés selon que les étudiants sont ponctuels ou non à leur rendez-vous et par type de mémoires.

Tableau n°96 : Répartition des enseignants enquêtés selon que les étudiants sont ponctuels ou non à leur rendez-vous et par type de mémoires

Appréciation des relations avec les étudiants Niveau d'études	Très ponctuels		Ponctuels		Pas ponctuels		Pas du tout ponctuels		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	5	13,9	3	8,3	13	36,1	15	41,7	36	100
DEA	4	57,1	3	42,9	0	0	0	0	7	100
Master	25	69,4	10	27,8	1	2,8	0	0	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Il ressort des données de ce tableau que de l'avis des enseignants enquêtés, la majorité des étudiants de maîtrise n'est pas ponctuelle à leur rendez-vous par rapport à la majorité des étudiants de DEA et de master. Un enseignant en espagnol témoigne : « le plus souvent, les étudiants de DEA sont loyaux à leur directeur de mémoire par rapport aux étudiants de maîtrise » (entretien avec un Ens_{Esp}, juillet 2012).

4.7.8. L'appréciation des efforts des étudiants par les enseignants

Les travaux de mémoires incombent d'abord aux étudiants. Les directeurs de mémoire ne jouent que leur rôle d'encadreur. Toutefois, ils peuvent apprécier les efforts des étudiants en fonction de leur investissement dans leurs propres recherches.

Le tableau 97 présente la répartition des enseignants enquêtés selon leur appréciation des efforts des étudiants sous leur direction et par type de mémoires.

Tableau n°97 : Répartition des enseignants enquêtés selon leur appréciation des efforts des étudiants sous leur direction et par type de mémoires

Appréciation des efforts des étudiants Niveau d'études	Ils sont très bons		Ils sont bons		Ils ne sont pas bons		Ils ne sont pas du tout bons		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	2	5,6	7	19,4	18	50	9	25	36	100
DEA	5	71,4	2	28,6	0	0	0	0	7	100
Master	19	52,8	16	44,4	1	2,8	0	0	36	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse des données de ce tableau montre que 5,6% des enseignants enquêtés disent que les étudiants de maîtrise sont très bons contre 71,4% des étudiants de DEA et 52,8% des étudiants de master. L'analyse montre donc que les étudiants de DEA et de master fournissent plus d'effort dans leurs recherches que les étudiants de maîtrise. Un enseignant en sciences de l'éducation témoigne : « les étudiants de DEA et de master sont sélectionnés sur la base du mérite alors qu'en maîtrise, on prend tous les étudiants diplômés de licence. Ce qui fait qu'au niveau de la maîtrise, les étudiants sont moins performants par rapport aux niveaux du DEA et du master » (entretien avec un ENS_{SEF}, juillet 2012).

4.7.9. L'état d'âme des étudiants enquêtés en discutant avec leurs directeurs de mémoire

Les discussions entre les étudiants et les directeurs de mémoire sont très bénéfiques aux étudiants chercheurs. Toutefois cela dépend aussi de l'ambiance qui règne entre les deux acteurs. Cet indicateur nous permet de comprendre l'état d'âme des étudiants en discutant avec les encadreurs.

Le tableau 98 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon leur état d'âme en discutant avec leurs directeurs de mémoire.

Tableau n°98 : Répartition des étudiants enquêtés selon leur état d'âme en discutant avec leurs directeurs de mémoire

Niveau d'études \ Etat d'âme	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
très à l'aise	21	6,0	42	50,0	16	51,6	79	17,1
à l'aise	17	4,9	39	46,4	14	45,2	70	15,1
pas à l'aise	192	55,2	2	2,4	1	3,2	195	42,1
pas du tout à l'aise	118	33,9	1	1,2	0	0,0	119	21,3
Total	348	100,0	84	100,0	31	100,0	463	100,0

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants enquêtés de master et de DEA déclarent qu'ils se sentent à l'aise en discutant avec leurs directeurs de mémoire. Par contre la plupart des étudiants enquêtés de maîtrise disent qu'ils ne se sentent pas à l'aise en discutant avec leurs directeurs de mémoire.

Un étudiant enquêté de maîtrise en anglais témoigne : « quand je discute avec mon directeur de mémoire, il me crie sur la tête. Ce qui fait que je ne suis pas libre une fois que je suis à son côté » (entretien avec un E_{Ang}, septembre 2012). En revanche, un étudiant de DEA en anglais déclare : « je m'entends bien avec mon directeur. Nous discutons bien et je me sens plus en confiance en étant avec lui » (entretien avec un E_{Ang}, juillet 2012).

De tout ce qui précède, nous retenons que la plupart des enquêtés de maîtrise pensent que leurs relations avec leurs directeurs de mémoire ne sont pas bonnes. Les étudiants de maîtrise sont pour la plupart insatisfaits de leur encadrement. Par ailleurs, nombreux sont les étudiants de maîtrise qui estiment qu'ils ne se sentent pas à l'aise en discutant avec

leurs directeurs de mémoire. Il ressort aussi que les étudiants de DEA et de master sont de plus en plus privilégiés par les directeurs de mémoire par rapport aux étudiants de maîtrise.

4.8. La rédaction du mémoire par les étudiants enquêtés et le niveau d'études

Dans cette rubrique, nous verrons si les étudiants ont démarré ou non la rédaction de leurs mémoires de recherche, s'ils se sentent capables d'élaborer leurs mémoires de recherche dans le délai prescrit, ce qu'ils pensent du coût d'un mémoire de recherche, les facteurs qui les handicapent plus dans l'élaboration de leur mémoire de recherche, la durée des recherches en cours, le nombre d'années qu'ils ont mis pour élaborer leur mémoire de maîtrise pour ceux qui ont déjà soutenu les mémoires de maîtrise.

4.8.1. Les étudiants enquêtés ont démarré ou non l'élaboration de leur mémoire de recherche

Le tableau 99 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils ont démarré ou non l'élaboration de leur mémoire de recherche.

Tableau n°99 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils ont démarré ou non l'élaboration de leur mémoire de recherche

Démarrage de l'élaboration des mémoires de recherche Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	102	27,1	274	72,9	376	100
DEA	79	94	5	6	84	100
Master	30	96,8	1	3,2	31	100
Total	211	43	280	57	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Il ressort de l'analyse des données de ce tableau que seulement 27,1% des étudiants enquêtés de maîtrise disent qu'ils ont démarré la rédaction de leur mémoire de recherche

contre 94% des étudiants de DEA et 96,8% des étudiants de master. Ce qui revient à dire que les étudiants de DEA et de master sont plus en avance dans les recherches que ceux de la maîtrise.

4.8.2. La capacité des étudiants enquêtés à élaborer leur mémoire de recherche dans le délai prescrit

Les étudiants enquêtés sont répartis également par niveau d'études et selon leur capacité ou non d'élaborer leur mémoire de recherche dans le délai prescrit.

Tableau n°100 : Répartition des étudiants enquêtés selon leur capacité d'élaborer les mémoires de recherche dans le délai requis

Capacité d'élaborer le mémoire dans le délai prescrit Niveau d'études	Très capable		Capable		Pas capable		Pas du tout capable		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	19	5,1	42	11,1	207	55,1	108	28,7	376	100
DEA	46	54,8	35	41,6	1	1,2	2	2,4	84	100
Master	13	41,9	16	51,6	1	3,2	1	3,2	31	100
Total	78	15,9	93	18,9	209	42,6	111	22,6	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Il ressort des données du tableau 100 que seulement 16,2% des étudiants enquêtés de maîtrise contre 96,4% des étudiants de DEA et 93,5% des étudiants de master se sentent capables d'élaborer leurs mémoires de recherche dans le délai prescrit. Un étudiant de DEA en anthropologie témoigne : « je suis actuellement sur les résultats et dans un mois je dois finaliser tout mon document » (entretien avec un E_{Anthr.}, novembre 2012). Par contre un étudiant de maîtrise en PHISSA affirme : « malgré mes efforts, je suis sur la problématique mais je compte terminer mon mémoire de recherche au plus tôt dans un an » (entretien avec un E_{PHISSA}, novembre 2012).

Ce qui prouve que la plupart des étudiants enquêtés de maîtrise ne peuvent pas achever leur mémoire dans le délai prescrit comparativement à la plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master.

4.8.3. Relation entre la capacité de l'étudiant à élaborer le mémoire dans le délai prescrit et l'état d'avancement des mémoires de recherche

Le tableau 101 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon leur capacité à élaborer les mémoires dans le délai prescrit et l'état d'avancement des mémoires de recherche.

Tableau n°101 : Relation entre la capacité de l'étudiant à élaborer le mémoire dans le délai prescrit et l'état d'avancement des mémoires

Etat d'avancement du mémoire Niveau d'études et capacité de l'étudiant à élaborer le mémoire dans le délai prescrit		Problématique		Méthodologie		Résultats		Total	
		Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	Très capable	1	0,6	10	4,9	8	53,3	19	5,1
	Capable	2	1,3	34	16,7	6	40,0	42	11,2
	Pas capable	60	38,0	146	71,9	1	6,7	207	55,1
	Pas du tout capable	95	60,1	13	6,4	0	0,0	108	28,7
	Total	158	100,0	203	100,0	15	100,0	376	100,0
DEA	Très capable	0	0	7	38,9	39	62,9	46	54,8
	Capable	1	25	11	61,1	23	37,1	35	41,7
	Pas capable	1	25	0	0,0	0	0,0	1	1,2
	Pas du tout capable	2	50	0	0,0	0	0,0	2	2,4
	Total	4	100	18	100,0	62	100,0	84	100,0
Master	Très capable	0	0	1	25	12	44,4	13	42
	Capable	0	0	1	25	15	55,6	16	51,6
	Pas capable	0	0	1	25	0	0	1	3,2
	Pas du tout capable	0	0	1	25	0	0	1	3,2
	Total	0	0	4	100	27	100	31	100,0
TOTAL		162	33	225	45,8	104	21,2	491	100
$X^2 = 12,83$ ddl = 4 P.05 C = 0,62									

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants enquêtés de maîtrise, de DEA et de master qui se sentent capables d'élaborer leur mémoire de recherche dans le délai prescrit par l'institution sont avancés dans la rédaction de leur mémoire par rapport à ceux qui ne se sentent pas capables.

Par ailleurs, l'application au test de khi deux ($X^2 = 12,83$) montre que la différence est significative. Donc, il y a une relation entre la capacité de l'étudiant à élaborer le mémoire dans le délai prescrit et l'état d'avancement du mémoire de recherche. Le coefficient de contingence $C = 0,62$ montre que cette relation est forte.

4.8.4. Le coût d'un mémoire de recherche selon les étudiants enquêtés

L'élaboration des mémoires de recherche est une activité qui nécessite l'appui des moyens financiers. A travers cet indicateur, nous voulons savoir ce que les étudiants pensent du coût des mémoires de recherche.

Le tableau 102 donne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon le coût d'un mémoire de recherche.

Tableau n°102 : Répartition des étudiants enquêtés selon le coût d'un mémoire de recherche

Opinion sur le coût d'un mémoire de recherche Niveau d'études	Il fait beaucoup dépenser		Il fait dépenser		Il ne fait pas dépenser		Il ne fait pas du tout dépenser		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	133	35,4	196	52,1	12	3,2	35	9,3	376	100
DEA	45	53,6	31	36,9	5	6	3	3,6	84	100
Master	15	48,4	11	35,5	2	6,5	3	9,7	31	100
Total	193	39,3	238	48,5	19	3,9	41	8,4	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Les données de ce tableau montrent que 87,5% des étudiants en maîtrise, 90,5% des étudiants en DEA et 83,9% des étudiants en master soulignent que l'élaboration d'un mémoire de recherche fait dépenser. Ce qui signifie que la plupart des enquêtés, tous

niveaux confondus pensent que faire un mémoire de recherche exige assez de moyens financiers.

4.8.5. Les facteurs qui défavorisent plus les étudiants enquêtés dans l'élaboration de leur mémoire de recherche

Certains facteurs retardent les étudiants dans leurs travaux de recherche. A travers cet indicateur, nous cherchons les facteurs qui influencent plus les étudiants dans les recherches.

Le tableau 103 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon les facteurs qui les défavorisent plus dans l'élaboration de leur mémoire de recherche.

Tableau n°103 : Répartition des étudiants enquêtés selon les facteurs qui les défavorisent plus dans l'élaboration de leur mémoire de recherche

Niveau d'études Facteurs qui handicapent plus les étudiants	Maîtrise		DEA		Master	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
La compétence linguistique	362	96,3	82	97,6	28	90,3
Les moyens financiers	314	83,5	71	84,5	21	67,7
La documentation	298	79,3	62	73,8	26	83,9
Les relations interpersonnelles	305	81,1	76	90,5	27	87,1
Les conditions d'encadrement	296	78,7	68	81,0	19	61,3
Le temps	273	72,6	71	84,5	17	54,8
Le manque d'équipement de travail (ordinateurs, imprimantes, etc.)	281	74,7	59	70,2	25	80,6
La culture scientifique	357	94,9	79	94,0	29	93,5
Autre	149	39,6	53	63,1	14	45,2

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse des données de ce tableau montre que les facteurs qui désavantagent plus les étudiants enquêtés de maîtrise, de DEA et de master dans l'élaboration de leurs mémoires de recherche sont : la compétence linguistique, la documentation, les relations interpersonnelles, les conditions d'encadrement des mémoires.

Ces données prouvent que les facteurs liés aux étudiants eux-mêmes (compétence linguistique, temps, relations interpersonnelles, culture scientifique) priment sur les facteurs institutionnels et pédagogiques (documentation, conditions d'encadrement) et sociaux (moyens financiers, équipements de travail).

4.8.6. Le facteur dominant qui désavantage plus les étudiants enquêtés dans l'élaboration de leur mémoire de recherche

Pour parvenir à classer les facteurs isolément, nous avons demandé à chaque étudiant enquêté de choisir ici un seul facteur qui le handicape plus dans son travail de recherche. Ce qui nous a permis de dresser le tableau 104 qui concerne la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon le facteur dominant qui les désavantage plus dans l'élaboration de leur mémoire de recherche.

Tableau n°104 : Répartition des étudiants enquêtés selon le facteur dominant qui les handicape plus dans l'élaboration des mémoires de recherche

Facteur dominant qui handicape les étudiants	Niveau d'études		Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
La compétence linguistique	80	21,3	54	64,3	19	61,3	153	31,2		
Les moyens financiers	36	9,6	4	4,8	2	6,5	42	8,6		
La documentation	117	31,1	6	7,1	2	6,5	125	25,5		
Les relations interpersonnelles	28	7,4	2	2,4	2	6,5	32	6,5		
Les conditions d'encadrement	48	12,8	2	2,4	1	3,2	51	10,4		
Le temps	28	7,4	2	2,4	1	3,2	31	6,3		
Le manque d'équipement de travail (ordinateurs, imprimantes, etc.)	28	7,4	3	3,6	2	6,5	33	6,7		
La culture scientifique	11	2,9	11	13,1	2	6,5	24	4,9		
Total	376	100	84	100	31	100	491	100		

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Il ressort de ces données que la compétence linguistique vient en première position des facteurs qui défavorisent le plus les étudiants dans l'élaboration de leurs mémoires de recherche 31,2%. Ensuite, on a la documentation avec 25,5%, les conditions d'encadrement avec 10,4%. Les trois principaux facteurs sont plus représentés en maîtrise, en DEA et en master.

Pour regrouper les difficultés que rencontrent les étudiants dans l'élaboration de leur mémoire, nous avons rassemblé les problèmes dans trois principaux facteurs à savoir, les facteurs sociaux, institutionnels et personnels. Ce groupement nous a permis de hiérarchiser les difficultés en question.

Le tableau 105 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon le regroupement et classement des facteurs qui les handicapent le plus dans l'élaboration des mémoires de recherche.

Tableau n°105 : Répartition des étudiants enquêtés selon le regroupement et classement des facteurs qui les handicapent le plus dans l'élaboration des mémoires de recherche.

Niveau d'études Type de facteurs	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Facteurs individuels	147	39,1	69	82,1	24	77,4	240	48,9
Facteurs institutionnels et pédagogiques	165	43,9	8	9,5	3	9,7	176	35,8
Facteurs sociaux	64	17,0	7	8,3	4	12,9	75	15,3
Total	376	100	84	100	31	100	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

De ces trois principaux facteurs, les plus dominants dans l'élaboration des mémoires de recherche restent les facteurs individuels avec 48,9% suivis des facteurs institutionnels et pédagogiques avec 35,8% et des facteurs sociaux avec 15,3%.

Selon les niveaux, les facteurs individuels sont plus représentés en DEA et en master alors que les facteurs institutionnels et pédagogiques sont dominants en maîtrise. Autrement dit, les étudiants enquêtés de maîtrise éprouvent plus les difficultés d'ordre institutionnel et pédagogique alors que les étudiants enquêtés de master et de DEA éprouvent plus des difficultés individuelles. Par ailleurs, les facteurs sociaux sont moins représentés tant en maîtrise qu'en DEA et en master.

4.8.7. La durée des recherches en cours et le niveau d'études

La durée des recherches en cours est un indicateur qui nous fournit des informations sur le temps que chaque étudiant a déjà consacré pour sa recherche. Ce qui nous permettra de voir s'ils sont dans les normes prévues par les institutions de formation ou pas.

Le tableau 106 montre la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon la durée des recherches en cours.

Tableau n°106 : Répartition des étudiants enquêtés selon la durée des recherches en cours

Durée des recherches en cours \ Niveau d'études	un an		deux ans		trois ans		Plus de 3 ans		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise	101	26,9	144	38,3	119	31,6	12	3,2	376	100
DEA	84	100	-	-	-	-	-	-	84	100
Master	-	-	31	100	-	-	-	-	31	100
Total	185	37,7	175	35,6	119	24,2	12	2,4	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

La plupart des étudiants enquêtés de maîtrise ont déjà fait au moins deux ans dans leurs recherches soit 73,1%. Par contre, les 100% des étudiants enquêtés de DEA et de master déclarent que leurs recherches durent respectivement un an et deux ans. Ce qui signifie que tous les étudiants de DEA et de master sont dans les normes alors que la majorité des étudiants de maîtrise a déjà dépassé un an qui est normalement le délai prescrit.

4.8.8. Les étudiants enquêtés ayant déjà soutenu un mémoire de recherche

Nous avons recherché à savoir si les étudiants ont une fois élaboré ou non un mémoire de recherche.

Le tableau 107 présente la répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et selon qu'ils ont déjà élaboré ou non un mémoire de recherche.

Tableau n°107 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils ont déjà élaboré ou non un mémoire de recherche

Niveau d'études	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Déjà élaboré un mémoire								
Oui	0	0	84	100	7	22,6	91	18,5
Non	376	100	0	0	24	77,4	400	81,5
Total	376	100	84	100	31	100	491	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

L'analyse des données de ce tableau montre que 91 soit 18,5% des enquêtés ont déjà fait une expérience dans l'élaboration des mémoires de recherche notamment la maîtrise dont la totalité des étudiants enquêtés de DEA et 22,6% des étudiants de master.

4.8.9. La durée mise par les étudiants enquêtés pour élaborer les mémoires de maîtrise déjà soutenus

Nous avons aussi interrogé les étudiants qui ont déjà fait une expérience dans l'élaboration des mémoires de recherche pour savoir le temps qu'ils ont mis pour les achever et les soutenir.

Le tableau 108 nous donne des renseignements sur la durée que les étudiants enquêtés ont mise pour élaborer les mémoires de maîtrise déjà soutenus et le niveau d'études.

Tableau n°108 : Répartition des étudiants enquêtés selon le nombre d'années qu'ils ont mis pour élaborer leurs mémoires de maîtrise déjà soutenus

Niveau d'études Nombre d'années mis pour élaborer le mémoire	Maîtrise		DEA		Master		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Un an	-	-	3	3,6	1	14,3	4	4,4
Deux ans	-	-	43	51,2	3	42,9	46	50,5
Trois ans	-	-	37	44,0	2	28,6	39	42,9
Plus de trois ans	-	-	1	1,2	1	14,3	2	2,2
Total	-	-	84	100	7	100	91	100

Source : Enquête sur le terrain, juillet-novembre 2012

Sur les 91 étudiants enquêtés qui ont déjà soutenu un mémoire de maîtrise, seulement 3,6% ont pu élaborer leur mémoire de recherche dans le délai prescrit qui est un an. Par contre, 96,4% ont élaboré leur mémoire au-delà du délai prescrit. Ce qui revient à dire que la plupart des étudiants de maîtrise éprouvent pratiquement les mêmes problèmes.

De tout ce qui précède, on retient que bon nombre d'étudiants de maîtrise ne se sentent pas capables d'élaborer leurs mémoires de recherche dans le délai prescrit contrairement aux étudiants de DEA et de master. Presque tous les étudiants enquêtés tous niveaux confondus pensent que le mémoire de recherche fait beaucoup dépenser. En ce qui concerne les facteurs qui défavorisent beaucoup les étudiants dans l'élaboration des mémoires de recherche, les facteurs individuels viennent en première position suivis des facteurs institutionnels et pédagogiques et enfin les facteurs sociaux. S'agissant de la durée des recherches en cours, nombreux sont les étudiants de maîtrise qui ont déjà dépassé un an de recherche qui est la durée normale. Par ailleurs, pour les étudiants qui ont déjà soutenu leurs mémoires de maîtrise, la plupart d'entre eux les ont élaborés durant au moins deux ans. Donc les enquêtés concernés ont dépassé la durée réglementaire prévue pour préparer leur mémoire de maîtrise. Par ailleurs, la plupart des étudiants enquêtés des trois niveaux concernés qui se sentent capables d'élaborer leur mémoire dans le délai prescrit sont déjà sur la dernière partie de leur mémoire de recherche.

Chapitre 5

L'INTERPRETATION ET LA DISCUSSION DES RESULTATS

Après la présentation et l'analyse des données recueillies sur le terrain, il s'agit, dans ce chapitre, d'interpréter les résultats de l'analyse et de les discuter. D'abord, nous allons présenter la vérification des hypothèses qui nous permettra de savoir si les hypothèses opérationnelles ont été confirmées ou infirmées ; ensuite, nous présenterons l'interprétation des résultats de l'analyse et enfin, nous présenterons la discussion des résultats.

1. La vérification des hypothèses

Il s'agit, ici, de voir si les données recueillies sur le terrain ont été suffisantes et pertinentes pour pouvoir vérifier les hypothèses et dire si elles sont confirmées ou infirmées.

La première hypothèse opérationnelle est intitulée : la plupart des étudiants en maîtrise manquent de moyens matériels et financiers nécessaires pour bien progresser dans leur mémoire de recherche par rapport aux étudiants de DEA et de master.

La production d'un mémoire de recherche nécessite la mobilisation de beaucoup de moyen financier et matériel. La plupart des enquêtés ne disposent pas d'un ordinateur soit 96,8% des étudiants de maîtrise ; 75% des étudiants de DEA et de 83,9% des étudiants de master. De même, 99,7% des étudiants de maîtrise contre 96,4% des étudiants de DEA et 90,3% des étudiants de master déclarent ne disposer pas d'une imprimante (cf. tableau 29).

En outre, la plupart des étudiants en maîtrise, en DEA et en master qui bénéficient du soutien financier de leurs parents progressent bien dans leurs recherches par rapport aux étudiants qui ne bénéficient pas d'aides financières parentales. Le test de khi deux montre qu'il y a une corrélation entre l'assistance financière des parents et l'état d'avancement des mémoires. Cette corrélation est forte selon le coefficient de contingence $C = 0,60$ (cf. tableau 37). Dans l'ensemble, les étudiants enquêtés manquent du matériel indispensable pour leurs recherches. Ceci est plus remarquable en maîtrise qu'en DEA et en master où les étudiants sont un peu équipés en matériel.

Les données des tableaux 29 et 37 montrent que la première hypothèse opérationnelle est confirmée.

La deuxième hypothèse opérationnelle est intitulée : la plupart des étudiants en maîtrise manquent de soutien moral et intellectuel pour mieux progresser dans leurs recherches par rapport à la plupart des étudiants de DEA et de master.

Les pères qui ont au moins la licence aident les étudiants dans l'élaboration de leur mémoire de recherche. Ce qui montre que les étudiants de DEA et de master sont plus assistés dans leur recherche par leur père par rapport aux étudiants de maîtrise (cf. tableau 33). De plus, les étudiants qui ont des mères non instruites et moins instruites sont moins assistés dans leurs recherches à la maison par rapport aux étudiants qui ont des mères plus diplômées (cf. tableau 34). Nombreux sont les étudiants enquêtés de DEA et de master qui disent qu'ils reçoivent les encouragements de leurs parents soit respectivement 56% et 100% contre seulement 1,4% des étudiants de maîtrise (cf. tableau 38).

Les données des tableaux 33, 34 et 38 confirment la deuxième hypothèse opérationnelle.

La troisième hypothèse opérationnelle est intitulée : le choix des directeurs de mémoires laissé à la charge des étudiants en maîtrise et à la charge des départements en DEA et en master défavorise les premiers et favorise les derniers dans leurs recherches.

Presque tous les étudiants enquêtés de maîtrise déclarent que le choix du directeur de mémoire incombe à l'étudiant (99,2%) contre 100% des étudiants enquêtés de DEA et de master qui soutiennent que le choix du directeur de mémoire incombe au département (cf. tableau 56). Par ailleurs, 89,7% des étudiants enquêtés de maîtrise affirment avoir rencontré des problèmes dans le choix de leurs directeurs de mémoire contre aucun étudiant en DEA et en master (cf. tableau 60).

Les données des tableaux 56 et 60 montrent que la troisième hypothèse opérationnelle est confirmée.

La quatrième hypothèse opérationnelle est intitulée : la fixation de délai de soutenance aux étudiants en DEA et en master et la non fixation aux étudiants en maîtrise favorisent la progression des premiers et la non progression des derniers dans l'élaboration de leur mémoire de recherche.

Les 100% des étudiants enquêtés de DEA et de master affirment qu'il y a un délai prescrit pour achever un mémoire de recherche alors que 99,5% des étudiants enquêtés de maîtrise disent qu'il n'existe pas de délai pour achever un mémoire de maîtrise (cf. tableau 73). Tous les enseignants enquêtés déclarent qu'il n'existe pas de mesures contraignantes de délai de soutenance en maîtrise mais qu'il en existe en DEA et en master (cf. tableau 74). La plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master sont avancés dans leurs travaux de recherche et sont sur les résultats par rapport à la plupart des étudiants de maîtrise qui sont sur la première partie qui est la problématique. Le test de khi deux montre qu'il y a une corrélation entre la fixation d'un délai d'achèvement des mémoires et l'état d'avancement des mémoires de recherche. Le coefficient de contingence $C = 0,60$ montre que cette corrélation est forte (cf. tableau 77).

Les données des tableaux 73, 74 et 77 montrent que la quatrième hypothèse opérationnelle est confirmée.

La cinquième hypothèse opérationnelle s'intitule : les taux élevés d'encadrement des mémoires en maîtrise et faibles en DEA et en master favorisent plus la progression des étudiants de DEA et de master par rapport aux étudiants de maîtrise.

Le ratio étudiants / enseignant est très élevé en maîtrise car 44,5% des enseignants enquêtés affirment qu'ils encadrent au moins 10 étudiants par an alors que la plupart des enseignants enquêtés disent qu'ils encadrent au plus 10 étudiants par an en DEA et en master (cf. tableau 75).

Les données du tableau 75 prouvent que la cinquième hypothèse opérationnelle est confirmée.

La sixième hypothèse opérationnelle est ainsi formulée : la plupart des étudiants de maîtrise ont une perception négative de l'élaboration des mémoires de recherche par rapport à la plupart des étudiants de DEA et de master, ce qui explique la différence de progression des uns et des autres.

Les 84,8% des étudiants enquêtés de maîtrise pensent que l'élaboration du mémoire de recherche retarde la progression des études contre 2,4% des étudiants de DEA et 6,4% des étudiants de master (cf. tableau 79).

La majorité des étudiants enquêtés de maîtrise soit 94,4% contre 7,2% des étudiants de DEA et 3,2% des étudiants de master pensent que l'élaboration des mémoires de recherche est une perte de temps (cf. tableau 80). La plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master soit respectivement 95,2% et 90,3% contre 32,7% des étudiants de maîtrise pensent que l'élaboration des mémoires de recherche est un exercice de réflexion très utile (cf. tableau 81). De même, 31,2% des étudiants enquêtés de maîtrise contre 98,8% des étudiants de DEA et 93,5% des étudiants de master pensent que l'élaboration d'un mémoire de recherche est un travail scientifique très élaboré (cf. tableau 82).

Les données des tableaux 79, 80, 81 et 82 confirment la sixième hypothèse opérationnelle.

La septième hypothèse opérationnelle est formulée : la plupart des étudiants de maîtrise ne progressent pas dans leurs recherches car ils s'investissent moins dans leurs travaux de recherche par rapport aux étudiants de DEA et de master.

Seulement 14,1% des étudiants enquêtés de maîtrise contre 89,3% des étudiants de DEA et 77,4% des étudiants de master consacrent entre 10 et 20 heures de travail par semaine pour leurs travaux de mémoires de recherche (cf. tableau 84). La plupart des étudiants enquêtés de maîtrise, de DEA et de master qui consacrent beaucoup de temps à leur recherche, sont plus avancés dans l'élaboration de leur mémoire par rapport à ceux qui s'investissent moins. Le test de khi deux ($X^2 = 11,82$) montre qu'il y a une corrélation entre le temps consacré dans les recherches et l'état d'avancement dans les recherches. Par ailleurs, le coefficient de contingence $C = 0,56$ montre que cette corrélation est forte (cf. tableau 85).

Les données des tableaux 84 et 85 montrent que la septième hypothèse opérationnelle est confirmée.

La huitième hypothèse opérationnelle est intitulée : la forte motivation de la plupart des étudiants de DEA et de master explique l'état d'avancement de leurs travaux de recherche par rapport à la plupart des étudiants de maîtrise.

Les 34,3% des étudiants enquêtés de maîtrise contre 92,9% des étudiants de DEA et 93,5% des étudiants de master disent qu'ils demandent des conseils auprès des aînés qui ont déjà soutenu leurs mémoires de recherche (cf. tableau 86). La plupart des étudiants enquêtés de DEA et de master soit respectivement 98,8% et 90,3% contre seulement 28% des étudiants enquêtés de maîtrise déclarent qu'ils seront persévérants même si les directeurs de mémoires ne respectent pas les rendez-vous (cf. tableau 94).

Les données des tableaux 86 et 94 confirment la huitième hypothèse opérationnelle.

La neuvième hypothèse opérationnelle est intitulée : la plupart des étudiants de maîtrise ont une faible estime de soi et ne progressent pas dans leurs recherches par rapport à la plupart des étudiants de DEA et de master.

Seulement 16,2% des étudiants enquêtés de maîtrise contre 96,4% des étudiants de DEA et 93,5% des étudiants de master se sentent capables d'élaborer leurs mémoires de recherche dans le délai prescrit (cf. tableau 100). Le test de khi deux ($X^2 = 12,83$) montre qu'il y a une corrélation entre la capacité de l'étudiant à élaborer le mémoire dans le délai prescrit et l'état d'avancement du mémoire de recherche. Le coefficient de contingence $C = 0,62$ montre que cette corrélation est forte (cf. tableau 101).

Les données des tableaux 100 et 101 montrent que la neuvième hypothèse opérationnelle est confirmée.

Dans l'ensemble, toutes nos hypothèses ont été vérifiées et confirmées. Au vu de tout ce qui précède, l'hypothèse générale selon laquelle « les étudiants de maîtrise, de DEA et de master éprouvent des difficultés institutionnelles, personnelles et sociales dans l'élaboration des mémoires de recherche en lettres et sciences humaines dans les universités publiques togolaises », est confirmée. En outre, d'après cette étude, les étudiants de maîtrise éprouvent plus de difficultés à élaborer leur mémoire de recherche par rapport aux étudiants de DEA et de master.

2. L'interprétation des résultats

Elle comporte d'abord, les conditions sociales et l'élaboration des mémoires de recherche, ensuite, les conditions institutionnelles et pédagogiques et l'élaboration des mémoires de recherche et enfin, les conditions personnelles et l'élaboration des mémoires de recherche.

2.1. Les conditions sociales et l'élaboration des mémoires de recherche

L'élaboration d'un mémoire de recherche nécessite la mobilisation d'un certain nombre de conditions parmi lesquelles les conditions sociales. L'origine sociale influence considérablement la scolarité des étudiants. Parmi les conditions sociales, on note la place des moyens financiers et matériels qui sont très importants dans le processus d'élaboration des mémoires de recherche. Mais force est de constater que la plupart des étudiants en manquent. Les résultats de l'analyse montrent que la plupart des étudiants de maîtrise, de

DEA et de master manquent des moyens financiers et matériels mais à des degrés divers. Ainsi, les parents les mieux instruits qui ont, en principe, des revenus plus élevés que les moins instruits, subviennent aux besoins de leurs étudiants qu'ils soient en maîtrise, en DEA ou en master. En revanche, les parents les moins instruits et les non instruits font une discrimination entre les étudiants. Ces parents assistent financièrement les étudiants en DEA et en master et délaissent les étudiants en maîtrise. Un étudiant de maîtrise en sociologie témoigne : « mes parents ne m'assistent pas comme ils le font à ma sœur et à mon frère qui sont respectivement en DEA et en master. Ils disent que ceux-ci doivent bien réussir leur mémoire et continuer en thèse et moi je chercherai un emploi après ma maîtrise » (entretien avec un E_{Socio}, juillet 2012). La plupart des étudiants qui sont assistés financièrement et matériellement par leurs parents avancent bien dans l'élaboration de leur mémoire de recherche et ont de fortes chances de soutenir dans le délai prescrit, leur mémoire de recherche. Cette différenciation d'aide aux étudiants fait qu'une minorité d'étudiants pourra réussir et que la majorité pourra échouer.

Le niveau d'instruction des parents influence considérablement la scolarité des enfants. Les parents les mieux instruits arrivent à aider les étudiants dans l'élaboration de leur mémoire. Ces appuis parentaux sont divers. Selon un étudiant de DEA en linguistique « mes parents m'aident dans la lecture de mon mémoire. Mon père m'apporte des documents de leur bibliothèque à la maison, car c'est un bibliothécaire » (entretien avec un E_{Ling}, septembre 201).

En addition, d'autres charges surviennent dans les familles défavorisées dans lesquelles on pense qu'avoir beaucoup d'enfants, est un privilège. On note que les charges familiales augmentent proportionnellement avec la taille de la famille. Ces familles manquent de moyens financiers et il leur est difficile de subvenir aux besoins scolaires des enfants. Dans les familles défavorisées, avec la taille élevée des familles, il est pratiquement difficile aux familles de subvenir aux besoins des étudiants. Etant donné que l'élaboration des mémoires de recherche nécessite non seulement l'assistance financière et matérielle mais également l'assistance morale et affective, les étudiants de maîtrise, de DEA et de master issus des familles les mieux instruites bénéficient de tous les types de soutien alors que leurs pairs issus des familles défavorisées n'en bénéficient pas tous. Dans ces familles défavorisées, les étudiants en DEA et en master sont plus privilégiés dans les assistances parentales que les étudiants de maîtrise. Selon Bourdieu et Passeron (1964),

« s'il est vrai que le choix forcé des facultés des sciences et des lettres est une manifestation du désavantage scolaire qui s'attache aux sujets des classes inférieures et moyennes, s'il est vrai que les études de sciences semblent moins liées à l'origine sociale et si l'on accorde enfin que c'est dans l'enseignement littéraire que l'influence de l'origine sociale se manifeste le plus clairement, il semble légitime de voir dans les facultés des lettres le terrain par excellence pour étudier l'action des facteurs culturels de l'inégalité devant l'école ». (Bourdieu et Passeron, 1964 : 19).

Les parents aisés assistent leurs enfants quel que soit le niveau d'études, car un mémoire bien réussi en maîtrise, en DEA ou en master peut ouvrir les portes pour les études doctorales. En revanche, les parents pauvres accordent plus d'importance aux étudiants de DEA et de master par rapport aux étudiants de maîtrise. Les premiers diplômes sont plus prestigieux et plus rentables sur le marché de l'emploi que la maîtrise. Par ailleurs, le DEA et le master permettent plus l'accès aux études doctorales que la maîtrise. Bref, le DEA et le master ont une grande importance sociale par rapport à la maîtrise de l'avis des parents pauvres.

Les étudiants enquêtés de la maîtrise, de DEA et de master éprouvent des difficultés sociales mais à des degrés divers. Les étudiants de DEA et de master sont de plus en plus privilégiés par rapport aux étudiants de maîtrise. Ce qui explique en partie que la plupart des étudiants de DEA et de master soient plus avancés dans leurs recherches que la plupart des étudiants de maîtrise.

2.2. Les conditions institutionnelles et pédagogiques et l'élaboration des mémoires de recherche

Les travaux de mémoires s'élaborent dans des institutions précises. Ces institutions se doivent de prendre un certain nombre de mesures qui visent à faciliter les recherches aux étudiants et l'encadrement aux enseignants. La première ressource qu'une institution peut mettre à la disposition des chercheurs, c'est la documentation. D'après les étudiants, les universités publiques du Togo sont confrontées au problème de la documentation comme en témoigne un enseignant de maîtrise en Espagnol : « dans nos bibliothèques, on trouve beaucoup d'ouvrages généraux. Mais au niveau des spécialités, on n'a pas assez de documents » (entretien avec un E_{Esp}, septembre 2012).

De plus, il ressort des enseignants que les facultés ou les instituts n'ont pas de salles informatiques ni de connexion à internet. Ce qui ne facilite pas l'élaboration des mémoires de recherche aux étudiants ni le suivi de ces mémoires par les enseignants.

En outre, l'encadrement des mémoires de recherche est un travail complexe qui mérite d'être réglementé en vue de prévoir des moyens de gérer les relations entre les encadreurs et les encadrés. Ceci est fondamental quand on sait qu'à des moments précis, il y a des problèmes qui surgissent en plein encadrement et les acteurs impliqués ne savent comment les résoudre. Le manque des guides d'encadrement des mémoires de recherche ne facilite pas la supervision aux enseignants et l'élaboration des mémoires aux étudiants. Ces guides planifient et explicitent les rôles des différents acteurs.

On note une différenciation des conditions institutionnelles d'élaboration des mémoires de recherche. En maîtrise, on note l'inexistence des mesures contraignantes de délai de soutenance comme l'ont témoigné les enseignants et les étudiants enquêtés. Par contre, en DEA et en master, il existe des délais prescrits par les institutions pour finir les mémoires de recherche. Ce manque de réglementation désavantage les étudiants de maîtrise qui mettent beaucoup de temps pour élaborer leur mémoire de recherche car ils ne s'inquiètent pas. Ils n'ont pas cette contrainte qui les incitera à finir à temps leurs recherches. Ce qui n'est pas le cas des étudiants de DEA et de master qui sont obligés de rester dans le temps sous peine de demander une dérogation. Ce qui signifie que l'institution est à l'origine de l'inégalité de réussite entre les étudiants.

En outre, il faut noter que les enseignants sont incontournables dans le processus de l'encadrement des mémoires de recherche. Le rôle de l'enseignant et celui de l'étudiant dans ce processus font que les deux sont considérés comme des acteurs principaux dans le processus d'encadrement des mémoires de recherche. Un autre aspect important qui mérite d'être évoqué est le manque d'enseignants encadreurs surtout les enseignants de rang magistral ou de rang A. Tous les enseignants ne sont pas habilités à diriger tous les types de mémoires. Mais à tous les niveaux, il y a un manque d'enseignants qui fait que l'encadrement devient de plus en plus difficile. En 2012, la FLESH et l'INSE de l'UL comptaient en tout 161 enseignants permanents. Ce nombre d'enseignants est insuffisant pour encadrer près de 11881 étudiants de maîtrise, de DEA et de master pour l'année académique 2011-2012 soit un taux d'encadrement total d'un enseignant pour 74 étudiants. Le taux d'encadrement par niveau d'études donne un enseignant pour 102 étudiants en maîtrise, un enseignant pour 9 étudiants en DEA et un enseignant pour 20 étudiants en master. Tout cela contribue à ralentir le travail de l'encadrement indépendamment de la volonté des enseignants et de celle des étudiants.

Ce manque du personnel d'encadrement des mémoires fait que parfois les facultés ou les universités sollicitent l'appui des personnes ressources étrangères dans la direction des mémoires de recherche d'où le système de la codirection. Par ailleurs, les enseignants sont surchargés par les cours et par leurs propres recherches. C'est la raison pour laquelle ils accordent peu de temps à l'encadrement des mémoires.

Le choix du directeur de mémoire et de celui du sujet de recherche sont essentiels dans le processus d'élaboration des mémoires de recherche. Puisque ce sont les deux aspects qui constituent la clé du contrat d'encadrement ou d'accompagnement entre les deux acteurs. Ainsi le directeur et son étudiant ne doivent pas avoir des opinions antinomiques. Le choix du directeur de mémoire est laissé à la charge de l'étudiant en maîtrise et à la charge de l'institution en DEA et en master défavorise les étudiants de maîtrise et favorise les étudiants de DEA et de master.

Le système de sélection des étudiants aux différents niveaux n'est pas sans conséquence sur l'élaboration des mémoires de recherche. Les étudiants en DEA et en master sont choisis après des tests écrits et oraux alors qu'en maîtrise, on admet tous les étudiants qui ont validé leur licence. Ce qui revient à dire que les effectifs sont limités et contrôlés en DEA et en master et non en maîtrise d'où le problème d'effectif pléthorique qu'on constate en maîtrise dans les universités publiques du Togo. Un enseignant de l'INSE témoigne : « les enseignants de rang magistral ont le pouvoir de recruter les étudiants en DEA et en master dans leurs spécialités respectives mais les Assistants et les Maîtres-Assistants peuvent être sollicités par les enseignants de rang A dans l'encadrement et le suivi des mémoires pour assurer la codirection » (entretien avec un $En_{S_{FPA}}$, juillet 2012). Un enseignant de la FLESH témoigne « les étudiants de DEA et de master sont sélectionnés sur la base du mérite alors qu'en maîtrise, on prend tous les étudiants qui arrivent de la licence. Ce qui fait qu'au niveau de la maîtrise, les étudiants sont moins performants par rapport au DEA et au master » (entretien avec un $En_{S_{Philo}}$, septembre 2012).

Dans l'ensemble, les conditions institutionnelles et pédagogiques d'élaboration des mémoires de recherche sont plus favorables aux étudiants de DEA et de master et moins favorables aux étudiants de maîtrise. Ce qui fait que la plupart des étudiants de DEA et de master progressent bien dans l'élaboration de leur mémoire de recherche par rapport aux étudiants de maîtrise.

2.3. Les conditions personnelles et l'élaboration des mémoires de recherche

L'élaboration des mémoires de recherche engage beaucoup plus les étudiants que les directeurs de mémoire. Ainsi, au terme de l'élaboration du mémoire de recherche, celui qui sortira diplômé, est bien évidemment l'étudiant et non son directeur de mémoire. C'est la raison pour laquelle, nous disons que le mémoire engage son auteur qui n'est autre que l'étudiant.

L'étudiant qui est au centre de l'encadrement doit se fixer un objectif et s'y tenir jusqu'au bout. Cependant, force est de constater que la plupart des étudiants de maîtrise ignorent l'utilité même de l'élaboration des mémoires de recherche. La plupart d'entre eux ont une perception négative des mémoires de recherche. Ils pensent que l'élaboration d'un mémoire de recherche est une perte de temps, voire que l'élaboration des mémoires de recherche retarde la progression des études. Cette manière de penser des étudiants de maîtrise fait qu'ils s'investissent moins dans les recherches. Ce qui fait qu'ils ne progressent pas dans leur majorité dans l'élaboration des mémoires. Contrairement aux étudiants de maîtrise, les étudiants de DEA et de master ont une perception positive des mémoires de recherche. Ils pensent que le mémoire de recherche est un exercice de réflexion très utile voire qu'un mémoire de recherche est un travail scientifique très élaboré. En cela, les étudiants de DEA et de master s'investissent beaucoup dans les recherches et progressent convenablement dans leur mémoire. Ce manque d'investissement des étudiants de maîtrise explique en partie leur retard dans leurs travaux de recherche. Cependant, ils pensent que leur échec provient de l'institution ou des enseignants encadreurs.

Un étudiant qui élabore son mémoire de recherche doit être curieux. Il doit avoir l'habitude de suivre les soutenances de mémoires de recherche et de demander des renseignements aux étudiants qui ont déjà élaboré et soutenu au moins un mémoire de recherche. Cette curiosité peut permettre à l'étudiant en question, d'éviter certaines erreurs en s'inspirant des remarques que les jurys font aux uns et aux autres. Si la plupart des étudiants de DEA et de master demandent des conseils aux aînés et suivent le plus souvent les soutenances de mémoires et de thèses, la plupart des étudiants de maîtrise ne le font pas. Or, solliciter les conseils chez les autres et suivre les soutenances, peuvent leur permettre d'apprendre des erreurs des autres.

Les relations interpersonnelles sont capitales dans le processus d'élaboration des mémoires de recherche. A cet effet, l'étudiant et le directeur de mémoire sont des partenaires dans ce processus. L'enseignant qui joue son rôle d'encadreur et l'étudiant qui est l'encadré. Les deux partenaires sont donc liés par une relation duale (encadreur-encadré) par opposition à la relation groupale qui s'observe dans les cours magistraux (enseignant-étudiants). Cette relation duale exige que l'étudiant adopte de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements vis-à-vis de son directeur de mémoire. La plupart des étudiants n'arrivent pas à s'adapter à ces nouvelles exigences. Il est évident qu'un étudiant qui gère bien ses relations avec son directeur de mémoire avance normalement dans ses travaux de recherche. En revanche, lorsqu'il n'arrive pas à les gérer rationnellement, la probabilité est forte pour que le travail n'aboutisse point à un meilleur résultat.

De manière générale, les relations entre les étudiants et leurs directeurs de mémoire sont diversement appréciées à différents niveaux. Pour que les relations d'encadrement soient bonnes, les étudiants et les directeurs de mémoires se doivent d'adopter des conduites exemplaires et les deux acteurs doivent donc se faire confiance mutuellement. Le directeur de mémoire doit expliciter ses attentes vis-à-vis de l'étudiant et celui-ci se doit de respecter scrupuleusement les consignes du directeur. C'est dans cette atmosphère de confiance mutuelle que naît une relation cordiale entre directeur et étudiant. Les relations sont plus parfaites entre les étudiants de DEA et de master avec leurs directeurs de mémoires et relativement mauvaises entre les étudiants de maîtrise et leurs directeurs de mémoires. Ce qui relève de la capacité des étudiants de DEA et de master à s'adapter aux nouvelles exigences liées à l'élaboration des mémoires de recherche et de l'incapacité des étudiants de maîtrise à s'adapter à ces nouvelles exigences. Un enseignant en lettres modernes témoigne : « certains étudiants de maîtrise ne respectent pas souvent les consignes qu'on leur donne. Ils n'obéissent point et croient que tout est permis. Par contre, les étudiants de DEA et de master sont obéissants et ils exécutent nos consignes sans hésitation » (entretien avec un En_{LM}, septembre 2012).

Dans la relation pédagogique d'encadrement des mémoires de recherche, les rencontres entre les directeurs et les étudiants sont primordiales car c'est l'occasion pour les deux acteurs d'échanger sur tous les aspects qui concernent le mémoire. Ainsi, la disponibilité des directeurs de mémoire doit être prise en compte dans le processus d'encadrement des mémoires de recherche. Cette disponibilité peut faciliter les rencontres entre les étudiants et les directeurs de mémoires. Les données d'enquête montrent que les directeurs sont plus

disposés à collaborer avec les étudiants de DEA et de master qu'avec les étudiants de maîtrise.

On note une diversité d'appréciations en ce qui concerne le respect des rendez-vous par les directeurs de mémoires. Les enseignants ont une préférence vis-à-vis des étudiants de master et de DEA et au même moment, ils ont tendance à négliger les étudiants de maîtrise. Ce qui peut expliquer aussi que les étudiants de maîtrise se désintéressent de leurs travaux de recherche par rapport aux étudiants de DEA et de master.

Par ailleurs, la plupart des étudiants enquêtés de maîtrise déclarent qu'ils ne sentent pas à l'aise en discutant avec leur directeur de mémoire contrairement aux étudiants de DEA et de master. Or, quand on discute dans des situations de contrainte, il n'est pas facile d'exposer clairement ses préoccupations devant la personne qu'on craint. C'est la raison pour laquelle le climat d'encadrement entre les directeurs de mémoire et les étudiants n'est pas cordial.

L'étape de la rédaction d'un mémoire est capitale car c'est à ce stade que l'étudiant montre ses aptitudes et ses compétences à rédiger une si longue dissertation. De ce fait, l'étudiant doit faire valoir ses compétences linguistiques, grammaticales, culturelles, scientifiques, etc. On note que la majorité des étudiants en maîtrise accuse un retard dans la rédaction de leurs mémoires à cause du manque des compétences susmentionnées, contrairement aux étudiants de DEA et de master.

Le mémoire de recherche n'est pas un roman qu'on écrit selon sa propre conviction mais plutôt un document scientifique que l'étudiant écrit sous la supervision d'un enseignant chercheur. Ce mémoire doit suivre une méthodologie de recherche en sciences humaines et sociales. Pour cette raison, sa rédaction doit obéir à des principes scientifiques en vigueur dans l'école, l'institut ou la faculté de l'étudiant. Cependant, étant donné que certains étudiants déclarent n'être pas capables de produire leurs mémoires à temps, ils ne travaillent pas comme il se doit et trainent dans leurs recherches. Ce qui prolonge davantage la durée d'obtention de leurs diplômes.

La faible performance des étudiants de maîtrise dans l'élaboration des mémoires de recherche peut s'expliquer également par le fait qu'ils ont intériorisé l'idée que cette activité est difficile. Donc une activité difficile ne se réalise pas d'un seul coup. Il faut prendre du temps. Or, plus la recherche prend du temps, moins l'étudiant est motivé et

c'est l'encadrement qui en pâtit. Un mémoire bien rédigé a une forte probabilité d'être bien réussi à la soutenance orale.

Si la majorité des étudiants enquêtés n'arrive pas à élaborer leurs mémoires de recherche à temps, c'est probablement à cause des difficultés relatives aux conditions sociales, institutionnelles et individuelles.

Ainsi, la classification de ces facteurs donne en première position, les facteurs individuels ou personnels avec 48,9% suivis des facteurs institutionnels avec 35,8% et des facteurs sociaux avec 15,3%. Ce qui signifie que dans le processus d'élaboration des mémoires de recherche, l'engagement de l'étudiant qui est l'auteur du mémoire prime sur le reste. Le travail est avant tout centré sur l'étudiant dont les efforts personnels conditionnent sa réussite. Toutefois, ces efforts personnels sont toujours accompagnés par les appuis de l'institution et par l'appui de la famille. La gestion efficiente de tous ces facteurs par l'étudiant lui permet de réussir efficacement son mémoire de recherche.

3. La discussion

Nous avons distingué deux types de discussions : la discussion de la méthodologie et la discussion des résultats.

3.1 La discussion de la méthodologie

La présente étude a pour objectif général de faire une analyse comparative des conditions d'élaboration des mémoires de maîtrise, de DEA et de master en lettres et sciences humaines dans les universités de Lomé et de Kara.

Pour ce faire, nous avons pris pour cadre d'étude la FLESH et l'INSE de l'Université de Lomé et la FLESH de l'Université de Kara. Etant donné que la taille de la population mère est relativement élevée, nous avons prélevé un échantillon de 10% pour la maîtrise des deux FLESH et 50% pour l'INSE et le DEA de la FLESH de l'UL ainsi que 20% pour tous les enseignants.

Nous avons utilisé l'échantillonnage par grappe pour constituer notre échantillon étant donné que nous n'avons pas une liste numérotée des étudiants par niveau. Même si nous avons cette liste numérotée, compte tenu que les étudiants ne suivaient plus les cours, il nous serait difficile voire impossible d'utiliser objectivement la liste numérotée pour mener efficacement la présente recherche. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas fait

usage de l'échantillonnage au hasard stratifié qui est aussi une technique d'échantillonnage de type probabiliste mais qui est plus fiable que l'échantillonnage par grappe. En outre, nous aurions pu aussi faire des observations si les laboratoires fonctionnaient comme il se doit. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes contenté seulement des questionnaires et des guides d'entretien pour collecter nos données. Par ailleurs, nous n'avons pas pu interroger les parents des étudiants car il nous serait difficile étant donné que les parents d'étudiants ne sont pas formellement constitués comme c'est le cas des associations des parents d'élèves dans les écoles primaires et secondaires. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes basé sur les opinions des étudiants et des enseignants pour faire l'analyse.

3.2. La discussion des résultats

Cette étude a montré que les conditions sociales, institutionnelles et individuelles sont dans l'ensemble moins favorables aux étudiants de maîtrise et plus favorables aux étudiants de DEA et de master en lettres et sciences humaines dans les universités publiques du Togo. Elle a abouti aux résultats suivants que nous résumons en trois points. D'abord, la plupart des étudiants que les parents assistent financièrement, moralement, matériellement et intellectuellement progressent mieux dans l'élaboration de leur mémoire de maîtrise, de DEA et de master par rapport à ceux qui ne sont pas assistés. Ensuite, les conditions institutionnelles d'élaboration des mémoires de recherche, rigoureuses et avantageuses en DEA et en master et très laxistes et désavantageuses en maîtrise, favorisent la progression de la plupart des étudiants de DEA et de master et défavorisent la progression de la plupart des étudiants de maîtrise dans l'élaboration des mémoires de recherche. Enfin, la forte motivation, la forte estime de soi et l'investissement personnel dans les travaux de recherche de la plupart des étudiants de DEA et de master expliquent leur bonne progression dans l'élaboration des mémoires par rapport à la plupart des étudiants de maîtrise.

En outre, les résultats obtenus révèlent aussi que les taux de progression dans l'élaboration des mémoires de recherche varient d'un niveau à un autre. D'abord, on note que 158 soit 42% des étudiants enquêtés de maîtrise contre 4 soit 4,8% des étudiants de DEA et 0% des étudiants de master sont au niveau de la problématique. Ensuite, on note que 203 soit 54% des étudiants enquêtés de maîtrise contre 18 soit 21,4% des étudiants de DEA et 4 soit 13% des étudiants de master sont au niveau de la méthodologie. Enfin, on remarque que 15 soit

4% des étudiants enquêtés de maîtrise contre 62 soit 73,8% des étudiants de DEA et 27 soit 87% des étudiants de master sont au niveau des résultats. Ce qui confirme que les étudiants enquêtés de DEA et de master progressent plus dans l'élaboration de leur mémoire de recherche que les étudiants de maîtrise. En cela, la probabilité est forte pour que la plupart des étudiants de DEA et de master soutiennent leur mémoire dans le délai prescrit contrairement à la plupart des étudiants de maîtrise. Ces principaux résultats corroborent les travaux des auteurs comme Gérard et Gremmo (2008) qui soulignent que l'élaboration d'un mémoire de recherche comprend trois phases : la phase de la déstabilisation où elles écrivent que l'étudiant qui entre en master se trouve dans une nouvelle structure formative, puisqu'il découvre un nouveau rapport au savoir et à l'enseignant, la phase d'adaptation où l'étudiant n'a pas encore quitté toutes les caractéristiques de la licence, à savoir son statut d'étudiant, ses habitudes d'hétérodirectivité et ses habitudes comportementales au sein d'une relation groupale et la phase de la familiarisation où l'étudiant prend peu à peu en charge les contraintes de l'autodirection, il se représente mieux le travail de recherche d'où son rôle d'« apprenti chercheur » et il parvient petit à petit à appréhender sa nouvelle relation duale. Selon les auteures, seuls les étudiants qui parviennent à se familiariser à ce nouveau système réussissent bien leurs mémoires de recherche.

Notre étude a montré aussi que les étudiants de DEA et de master qui appartiennent à des laboratoires, qui participent aussi à des séminaires, des colloques et qui travaillent quotidiennement avec les professeurs de rang magistral progressent mieux dans leurs recherches que leurs pairs qui n'en bénéficient pas. Ces résultats corroborent ceux de Hasni, Lenoir et Larose (2000) qui ont montré que les étudiants assistants de recherche et ceux dont le directeur de mémoire appartient à une équipe de recherche se sentent fortement ou moyennement encouragés et soutenus dans toutes les activités de formation à la recherche, en l'occurrence les séminaires, les communications, les publications, les mémoires ou les thèses.

S'agissant de l'environnement financier, notre étude a révélé que les étudiants qui bénéficient des soutiens matériels et financiers de leurs parents de même que ceux qui disposent des bourses progressent dans l'élaboration de leur mémoire de recherche. Cela concerne plus les étudiants de DEA et de master et moins les étudiants de maîtrise. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Sheridan et Pyke (1994) qui ont évalué 395 étudiants en maîtrise et 79 étudiants en thèse dans une grande université canadienne, en mettant en évidence que l'aide financière élevée accordée par l'université ou des

organismes subventionnaires sous forme de bourses d'études constitue un des grands prédicteurs à l'effet que la personne ne prendra pas plus que le temps normalement requis pour finir ses études supérieures. Par contre, ils ont relevé les effets pervers des subventions financières en montrant l'incidence parfois négative du travail d'assistance de recherche sur la durée des études puisque les conditions de travail et les salaires intéressants peuvent pousser les étudiants chercheurs à beaucoup travailler pour leur employeur, qui est souvent aussi leur directeur de recherche, au détriment de l'avancement de leur propre projet de recherche. Par ailleurs, l'environnement matériel est également considéré comme un aspect incontournable pour la réussite des études de 2^{ème} et 3^{ème} cycles parce qu'il contribue à la qualité du milieu d'apprentissage (AUCC, 2007b). La qualité de cet environnement est mesurée par l'accès à des espaces de travail et au matériel informatique à l'université, de même que par la mise à disposition des étudiants de guides des services offerts à l'université (CNCS, 2001). Toutefois, l'étude montre qu'il existe des disparités au niveau de l'accès à des espaces de travail en fonction des regroupements disciplinaires. Ainsi, les étudiants des sciences sociales et humaines sont moins favorisés que leurs collègues des sciences de la santé et des sciences pures. En excluant les laboratoires pour toutes les catégories, les étudiants des sciences sociales et humaines disposent d'un mètre carré d'espace de travail personnel à l'université contre 2,6 mètres carrés pour ceux des sciences de la santé et 3,3 mètres carrés en sciences et en génie. Par ailleurs, ces résultats confirment ceux de Leduc (1990) qui mentionne que le manque d'argent n'est cependant pas le motif principal d'arrêt des études et de Prigent (2001), qui écrit que les principaux facteurs d'abandon des mémoires de recherche sont d'ordre personnel (manque de motivation), financier, familial, etc. De même, Robertson et Turgeon (2003) écrivent que les principaux problèmes personnels des étudiants universitaires de cycles supérieurs sont les suivants : la solitude liée relativement à leur vie sociale et à leurs relations d'amitié. Les difficultés d'adaptation lors de la transition des études de premier cycle aux études avancées. Les études avancées impliquent une nouvelle façon d'étudier, de nouvelles méthodes pour acquérir des connaissances et pour les utiliser. Le manque de pression et l'absence d'échéances imminentes obligent l'étudiant à acquérir l'autodiscipline nécessaire qui lui permettra de faire face à sa nouvelle " liberté ". Ils avancent aussi les problèmes maritiaux et les charges familiales. D'après les auteurs, le revenu moins élevé, le manque de temps à consacrer au conjoint et à la famille, etc. peuvent devenir des sacrifices difficiles à accepter tant pour l'étudiant que pour son entourage familial. Le fait de travailler et d'étudier peut être source de problèmes.

L'étudiant peut avoir de la difficulté à trouver le temps pour ses travaux scolaires ou avoir de la difficulté à se concentrer sur ceux-ci. Les accidents et les maladies peuvent ralentir le processus de recherche et la volonté de persévérer de l'étudiant. Les problèmes financiers peuvent devenir un motif d'abandon ou retarder l'obtention du diplôme. De même, Claude Morin et Jacques Ménard (2003) soulignent que la production des mémoires de recherche constitue une course aux obstacles.

Nos résultats ont montré aussi que le climat d'encadrement est favorable entre les directeurs de mémoires et la plupart des étudiants de DEA et de master contrairement à la plupart des étudiants de maîtrise. Ce qui explique en partie, la progression des étudiants de DEA et de master, dans les recherches par rapport aux étudiants de maîtrise. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Le Bouëdec et La Garanderie (1993) qui se sont intéressés également aux relations entre l'étudiant et son directeur de mémoire depuis l'accompagnement du mémoire de recherche jusqu'à son aboutissement, c'est-à-dire jusqu'à la soutenance orale. Ils sont arrivés à la conclusion que la plupart des étudiants qui collaborent bien avec leurs directeurs de mémoires réussissent mieux leurs mémoires de recherche.

Les résultats de notre étude ont montré que la plupart des enseignants enquêtés disent ne pas être satisfaits des primes d'encadrement des mémoires de recherche, compte tenu des efforts et du temps que la supervision d'un mémoire exige de la part de l'enseignant encadreur. Cela s'explique par l'insuffisance des primes d'encadrement des mémoires de recherche et l'absence des primes de participation à des jurys de soutenance. Ce qui n'est pas de nature à motiver les directeurs de mémoires. Ces résultats confirment ceux issus d'une recherche de l'Université de Montréal (2003) qui stipulent que les efforts et le temps que les directeurs de mémoires consacrent à la relation directe avec les étudiants qu'ils supervisent ne sont pas reconnus à leur juste valeur par l'institution.

S'agissant d'identifier les différentes causes d'abandons ou d'échecs aux deuxième et troisième cycles, nombreuses sont les universités occidentales qui ont entrepris des recherches dans ce sens. Ainsi, certaines universités ont réalisé des enquêtes auprès des étudiants, surtout de troisième cycle, pour tenter d'identifier les causes de ces échecs ou abandons. Celles-ci sont bien évidemment multiples. Les facteurs d'abandon de la thèse les plus souvent évoqués sont d'ordre financier : souci ou nécessité de trouver rapidement un emploi plus rémunérateur, mauvaises conditions de subventionnement du travail de thèse,

manque de valorisation ultérieure du titre dans le monde professionnel (Becher et Trowler, 2001). On note également les facteurs que l'on pourrait qualifier de lassitude : les étudiants se disent lassés de poursuivre des études, surtout depuis que la formation doctorale s'est considérablement scolarisée avec l'imposition de suivre encore des cours au sein d'une école doctorale (Becher et Trowler, 2001). On constate que les causes qui sont ensuite évoquées par les étudiants ont trait à leur insatisfaction par rapport à l'encadrement et à l'accompagnement dont ils bénéficient : absence de relations satisfaisantes avec le directeur de thèse et les membres du département, sentiment d'isolement, désintérêt progressif pour le sujet de thèse, divergences de vues avec le directeur. On s'aperçoit alors de l'importance de la qualité de la relation qui unit l'étudiant à son directeur de thèse : c'est de cette qualité que dépend en bonne partie la poursuite du projet de l'étudiant. Une autre difficulté majeure évoquée par les étudiants a trait aux exigences nouvelles des deuxième et troisième cycles. Alors que les étudiants doivent surtout s'appropriier des connaissances au premier cycle, ils sont ensuite appelés, dans la rédaction des mémoires et plus encore des thèses, à contribuer eux-mêmes à l'avancement des connaissances. De consommateurs, ils deviennent des producteurs de savoir (Becher et Trowler, 2001).

La présente étude a prouvé le déficit de communication entre les étudiants de maîtrise et leur directeur de mémoire. Cependant, la communication est parfaite entre les étudiants de DEA et de master et leur directeur de mémoire surtout sur les critères d'évaluation des mémoires de recherche. Ce qui avantage les étudiants de DEA et de master et désavantage ceux de maîtrise. Ces résultats corroborent ceux de Barbier (2009) qui écrit que les étudiants regrettent d'abord un manque de clarification et de communication à propos des « règles du jeu » : quelles sont les attentes et les exigences du promoteur, du département et de la faculté ? Quels sont les critères précis d'évaluation d'un mémoire ou d'une thèse ? Quelles sont les contraintes, les étapes administratives (par exemple, les réunions des comités de thèse) et leurs enjeux ? En particulier, beaucoup d'étudiants disent avoir rencontré des difficultés à découvrir les règles d'écriture implicites, typiques au genre de texte qu'est le mémoire ou la thèse. Quelles sont les habitudes d'écriture de la discipline ? Qu'est-ce qui est permis ? Qu'est-ce qui n'est pas permis ? Les textes à produire doivent en effet correspondre à des standards généraux et à des standards propres à chaque discipline. Les étudiants qui, jusque-là, n'ont pratiquement jamais eu à écrire de textes longs doivent découvrir ces règles tacites sur le tas, par imprégnation (Barbier, 2009), en lisant d'autres

mémoires ou thèses et en décortiquant les commentaires de leur promoteur à propos des premières pages produites.

Nos résultats ont révélé aussi que le choix de directeur de mémoire est laissé à la charge des étudiants en maîtrise et à la charge des institutions en DEA et en master. C'est la raison pour laquelle un étudiant de maîtrise qui a des problèmes avec son directeur de mémoire ne sait à qui se confier. De même que nos universités publiques ne disposent pas de guides d'élaboration des mémoires pour les étudiants ni de guides d'encadrement des mémoires pour les enseignants encadreurs. Or, le travail d'encadrement doit être explicité dans ce guide en clarifiant les responsabilités des étudiants et celles des superviseurs ainsi que la manière dont les problèmes d'encadrement doivent être gérés depuis le contrat d'encadrement jusqu'à la soutenance orale du mémoire de recherche. Ces résultats corroborent ceux de l'étude de Rudd (1985) qui a cherché à comprendre pourquoi certains étudiants confrontés à une mauvaise supervision ne réagissaient pas, c'est-à-dire qu'ils ne prenaient aucune initiative pour tenter d'améliorer leur situation. Ainsi, Rudd (1985) a montré qu'il peut arriver que l'étudiant ne soit pas conscient des difficultés qu'il rencontre dans sa relation de supervision, notamment lorsqu'elles portent sur un mauvais choix de sujet, une absence d'aide à la planification ou sur le choix d'outils méthodologiques inadéquats. Il indique que, parfois, l'étudiant n'a personne à qui se plaindre de sa supervision, ou qu'il peut craindre que son superviseur de mémoire ne se retourne contre lui. Par ailleurs, le superviseur de recherche est, dans certains cas, le seul expert dans le domaine choisi par l'étudiant, ce qui écarte toute possibilité pour l'étudiant de changer de superviseur. Enfin, l'étudiant peut considérer son problème de supervision comme un problème privé qui, à ce titre, doit rester au sein même du binôme. A cet effet, une exposition publique risquerait d'envenimer la situation en suscitant la rancœur du superviseur. Ceci porte à croire que, face à une mauvaise supervision, l'étudiant développe des compétences d'autodirection dans la gestion de la relation pédagogique duale.

L'investissement personnel de l'étudiant dans ses recherches est la condition sine qua non pour faciliter l'élaboration de son mémoire de recherche en vue d'une bonne réussite.

4. Les suggestions

Nous formulons nos suggestions à l'intention de l'Etat, des responsables des universités, des directeurs de mémoire, des parents des étudiants et des étudiants.

4.1. A l'intention de l'Etat

- ❖ La recherche est vitale pour le développement socioéconomique et culturel d'un pays. L'Etat doit y mettre beaucoup de moyens s'il aspire réellement au développement. Il est démontré que plus un Etat investit beaucoup dans la recherche, plus cet Etat se développe dans tous les domaines. Autrement dit, il existe une forte corrélation entre la taille du financement d'un Etat à la recherche et le degré de développement socioéconomique et culturel de l'Etat en question.
- ❖ L'Etat doit augmenter raisonnablement les primes d'encadrement des mémoires et de thèses et instaurer les primes liées à la participation au jury de soutenance et doit pérenniser les primes de soutenance pour les étudiants. La vie étant chère, l'Etat a l'obligation morale de soutenir financièrement les acteurs qui sont dévoués dans la recherche, car la satisfaction et la motivation sont fondamentales, dans le processus d'élaboration des mémoires de recherche. Ce geste de l'Etat contribuera à créer davantage un climat de confiance et de convivialité entre les étudiants et leurs directeurs de mémoire.
- ❖ L'Etat doit venir en aide aux responsables des laboratoires en équipant bien les laboratoires déjà existants en matériel adéquat indispensable à la recherche et en créant de nouveaux laboratoires. De même qu'il doit continuer à équiper les bibliothèques en documents généraux et surtout spécialisés.
- ❖ L'Etat doit également encourager les étudiants-chercheurs en octroyant des primes spéciales aux meilleurs mémoires voire les meilleures thèses. Ceci pourrait éventuellement susciter de l'émulation chez les autres étudiants en quête de l'excellence, de l'originalité et de la perfection.

4.2. A l'intention des responsables des universités publiques du Togo

- ❖ L'université est un cadre idéal pour la recherche. Ainsi, les premiers responsables des universités doivent veiller à ce que chaque université publique se dote d'un guide général d'encadrement des mémoires de recherche et de thèse. Ce guide mettra fin aux vives polémiques qu'on rencontre souvent lors des soutenances,

quand certains membres du jury se disputent sur certains aspects des mémoires et de thèses. On a souvent l'habitude de dire que cela dépend des écoles pour mettre fin aux discussions. L'appropriation d'un guide général peut être une solution à ce genre de problème.

- ❖ Les responsables universitaires doivent veiller au respect scrupuleux des engagements des directeurs de mémoires en les accompagnant dans leurs tâches d'encadrement. Ainsi, ils doivent mettre tous les moyens possibles pour faciliter les travaux d'encadrement aux directeurs et les travaux de recherche aux étudiants.
- ❖ Ils doivent veiller à ce que chaque faculté, chaque école ou chaque institut puisse également avoir un guide d'encadrement de mémoire inspiré du guide général. A chaque niveau, on doit avoir un guide pour les étudiants et un guide pour les enseignants. Cette suggestion interpelle également les Doyens des facultés et les Directeurs d'écoles et d'instituts.
- ❖ Au niveau des départements ou filières, les chefs de départements ou filières doivent veiller à ce que chaque département ou filière dispose d'un guide qui ne doit pas s'écarter du guide de la faculté ou de l'institut ou de l'école d'appartenance. Ceci permettra d'harmoniser des informations qui seront appropriées à la fois par les étudiants et par les enseignants.
- ❖ Nous rappelons aussi aux responsables des spécialités de mettre sur place des guides qui s'inspireront des guides de leurs départements ou filières. Il est clair qu'il y a des spécificités au niveau des spécialités appartenant à un même département ou à une même filière. L'adoption de ces guides facilitera plus le travail tant aux étudiants qu'aux enseignants.
- ❖ Les efforts supplémentaires doivent être faits pour faciliter l'accès aux informations à tous les chercheurs tant nationaux qu'internationaux. Pour avoir une bonne visibilité de nos universités publiques, il va falloir publier chaque année les statistiques universitaires sur les sites officiels des deux universités publiques. Il faut également actualiser les données du personnel enseignant, administratif et technique des deux universités par faculté, école ou institut de même qu'en précisant les grades académiques des enseignants si possible. Une chose est de publier les données liées au personnel mais une autre est de les actualiser à tout

moment. La gestion de nos universités publiques doit être innovée pour qu'elles soient bien classées sur le plan africain voire mondial.

4.3. A l'intention des directeurs de mémoire

- ❖ L'organisation méthodique du travail est primordiale. L'accompagnement semble d'autant plus efficace lorsqu'il pose des jalons clairs en termes de méthodes de collaboration et de tâches à assumer par l'étudiant et par son directeur. Il s'agit donc d'établir des engagements mutuels et consensuels tout en veillant à leur respect. Le directeur de recherche est appelé à dissiper d'emblée toute équivoque en lien avec son rôle. Il assure un soutien et un référent qui oriente l'étudiant vers les voies scientifiques judicieuses et pertinentes au regard de la problématique, mais, en aucun cas, il ne se substitue à l'étudiant dans la gestion de la recherche et dans la prise de décision.
- ❖ Le directeur a la lourde responsabilité dès le départ d'explicitier toutes ses exigences à l'étudiant dans le cadre de ce que nous avons appelé le contrat d'encadrement.
- ❖ L'optimisation du temps et des énergies en élaborant un calendrier pour la réalisation du travail de recherche, en fixant progressivement des rendez-vous réguliers, en formalisant les décisions prises, en assurant un suivi adapté aux besoins de l'étudiant, en réagissant de manière constructive aux questionnements et aux remarques, en réajustant l'avancement du travail en fonction des observations et des imprévus, le directeur de mémoire pourrait contribuer à économiser le temps et à investir les énergies humaines et matérielles de manière efficiente.
- ❖ La clarté de la communication est primordiale. En général, les dysfonctionnements liés à la communication sont l'un des facteurs principaux d'abandon des étudiants. Dès lors, il est conseillé aux directeurs de simplifier les tâches, de les formuler en utilisant des consignes opérationnelles, de formaliser les décisions prises (demander un compte-rendu à l'étudiant après chaque rencontre), de communiquer par internet en dehors des rencontres, d'annoter clairement les productions de l'étudiant et d'exiger un travail imprimé ou électronique et jamais des manuscrits sans se soucier des moyens de l'étudiant pour un travail bien fait.
- ❖ Le directeur qui prend un engagement de diriger un étudiant a l'obligation morale de respecter cet engagement en accompagnant l'étudiant jusqu'à la soutenance. En

cas de problème particulier, le directeur de mémoire doit s'adresser aux autorités universitaires au lieu d'abandonner l'étudiant en question.

- ❖ Le directeur de mémoire doit jouir d'une aisance relationnelle. Il doit pouvoir écouter, conseiller, soutenir psychologiquement l'étudiant pendant une épreuve aussi difficile que celle de la préparation d'un mémoire de recherche. Cette aisance l'aiderait à établir une relation interpersonnelle confortable, sûre et détendue.
- ❖ Le directeur de mémoire doit être patient et méticuleux. Il doit prendre tout le temps nécessaire pour lire les productions de l'étudiant et pour y porter ses remarques fructueuses. Il doit être disponible et ponctuel, organiser des rencontres régulières, se conformer aux rendez-vous fixés au préalable.
- ❖ Le directeur de mémoire doit être ni trop intéressé (diriger la recherche uniquement dans l'objectif d'une co-publication), ni trop désintéressé par le travail de l'étudiant en ne corrigeant pas à temps les productions de l'étudiant ou en ignorant même ses productions.

4.4. A l'intention des parents des étudiants

- ❖ Tout parent a une lourde responsabilité de veiller au travail quotidien de l'étudiant. La production d'un mémoire de recherche n'est pas chose aisée. L'étudiant qui reçoit régulièrement les encouragements et les conseils de ses parents et celui qui n'en reçoit rien de tout cela ne travailleront pas dans le même état d'esprit. Il est indéniable que le cercle familial est incontournable dans le processus d'élaboration des mémoires de recherche.
- ❖ Les parents doivent aussi assister financièrement les étudiants qui préparent leurs mémoires de recherche. Ce financement est capital, car le travail de mémoire nécessite beaucoup de moyens financiers et matériels. En ce sens, les parents ne doivent pas priver ces aides à leurs enfants si leur capacité financière le leur permet.
- ❖ Les parents doivent aider leurs enfants durant tout le processus de recherche. Que ce soit dans la saisie, les impressions, la lecture, la quête des informations, etc. lorsque les possibilités le permettent.

4.5. A l'intention des étudiants

- ❖ Le choix des sujets de recherche doit se faire d'une manière méthodique. En effet, l'étudiant peut choisir délibérément son sujet et le soumettre à un enseignant tout comme il peut le faire conjointement avec l'enseignant en question. Au cas où, l'étudiant se trouve dans l'incapacité de se choisir un sujet de recherche, il peut volontairement solliciter l'appui de l'enseignant. Mais, solliciter n'est pas synonyme d'imposer.
- ❖ Les conditionnalités dans le choix des sujets de recherche doivent être respectées par les étudiants. Le choix d'un sujet de recherche doit répondre à quatre conditions principales : la pertinence, la faisabilité, le temps et les moyens disponibles. Une fois que l'étudiant choisit un sujet qui ne remplit pas l'une de ces conditions, il est fort probable que cette recherche n'aboutisse point.
- ❖ L'étudiant doit aussi trouver un sujet pertinent de recherche qu'il peut approfondir, tout au long de ses études. Ce sujet doit idéalement avoir un intérêt personnel (pour l'étudiant), institutionnel (pour les instances professionnelles du domaine) et général (en relation avec un problème qui dépasse le seul intérêt institutionnel).
- ❖ L'étudiant doit savoir que le choix d'un directeur de mémoire ne se fait pas de façon fantaisiste. Ce choix doit être fait rationnellement. Ainsi, l'étudiant peut choisir un directeur de mémoire conformément à sa spécialité, sa compétence, son expérience, sa disponibilité, son ouverture d'esprit, sa réputation, son influence, son grade, sa rigueur, etc. Tous ces facteurs ne sont pas sans conséquence sur la qualité de l'encadrement, la poursuite des études et l'aboutissement du travail de l'étudiant.
- ❖ L'étudiant ne doit s'attendre en aucun cas que le directeur fasse le travail à sa place. Il est responsable de son mémoire et le directeur ne joue que son rôle d'accompagnateur, de guide ou de superviseur. Le mémoire est une production scientifique qui n'engage que son auteur qui n'est autre que l'étudiant.
- ❖ La responsabilité première d'une dissertation est dans les mains de l'étudiant. C'est à l'étudiant qu'incombe la réussite de son travail de mémoire. Le directeur n'intervient que pour superviser le travail, prodiguer des conseils, etc. L'étudiant doit, donc, faire preuve d'une attitude d'autonomie face à son travail. Comme

corollaire à cette autonomie, l'étudiant doit travailler de manière consciencieuse et ininterrompue.

- ❖ L'initiative et la responsabilité de l'étudiant sont fondamentales. L'étudiant devrait, avant tout, se sentir intéressé par son travail. Ce qui lui permettrait de gérer avec endurance et persévérance les difficultés et en étant toujours actif au travail. Son implication est appelée à se manifester à travers son assiduité et sa régularité dans la réalisation des productions exigées. En parallèle, il devrait prendre les initiatives nécessaires au bon fonctionnement de sa recherche, sans s'attendre à être toujours interpellé par son directeur. Son sens de responsabilité devrait lui interdire de réaliser un travail bâclé ou inachevé.
- ❖ L'optimisation des temps et des énergies est capitale. L'étudiant doit élaborer un calendrier, pour la réalisation du travail de recherche, réajuster l'avancement du travail en fonction des observations et des imprévus. Ceci pourrait contribuer à économiser le temps et à investir les énergies humaines et matérielles de manière efficiente. Il doit suivre avec discernement toutes les observations du directeur de mémoire, en vue d'éviter les problèmes de blocage durant le processus d'élaboration de son mémoire de recherche.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette étude, nous avons pu faire une analyse comparative des conditions d'élaboration des mémoires de maîtrise, de DEA et de master en lettres et sciences humaines dans les universités publiques du Togo à savoir, l'Université de Lomé et l'Université de Kara.

La présente étude a montré que les étudiants de DEA et de master en lettres et sciences humaines des universités publiques du Togo progressent plus dans l'élaboration de leur mémoire de recherche par rapport aux étudiants de maîtrise, parce que les étudiants de DEA et de master éprouvent moins de difficultés que les étudiants de maîtrise.

De même, cette étude a relevé des dysfonctionnements liés à l'encadrement des mémoires de recherche dans les deux universités publiques du Togo (Lomé et Kara). Ces problèmes sont relatifs à l'absence des guides d'encadrement des mémoires de recherche pour les enseignants et pour les étudiants, le manque de mesures contraignantes de délai de soutenance des mémoires de recherche en maîtrise, aucun dispositif de gestion des problèmes liés à l'encadrement des mémoires de recherche, l'insuffisance de la documentation, l'insuffisance des primes d'encadrement des mémoires de recherche, etc. En effet, ces insuffisances ne sont pas sans conséquence sur l'élaboration des mémoires de recherche en maîtrise, en DEA et en master. Toutes ces raisons expliquent la faible progression des étudiants de maîtrise et la forte progression des étudiants de DEA et de master. Ces principaux résultats ont confirmé dans l'ensemble toutes nos hypothèses.

Cependant, les étudiants de maîtrise qui sont motivés et qui s'investissent beaucoup dans leurs recherches parviennent à progresser, en dépit des conditions d'élaboration des mémoires de recherche qui leur sont défavorables.

Dans une situation défavorisée, seule la motivation peut permettre à un étudiant de réussir avec le faible complément que pourront apporter les parents puisqu'ils n'ont pas souvent beaucoup à lui donner. C'est ce qui explique aussi la bonne progression des étudiants qui, malgré les conditions sociales et institutionnelles précaires, arrivent à élaborer leurs mémoires de recherche à temps. Ce qui prouve que les avantages sociaux et institutionnels ne sont que des mesures d'accompagnement. L'étudiant lui-même est artisan de son propre travail. Il est le seul responsable du succès ou de l'échec de son travail de recherche. A cet

effet, l'étudiant est au centre de l'élaboration de son mémoire de recherche. Il incombe à l'étudiant de faciliter l'encadrement du mémoire à son directeur dans son propre intérêt, car si l'encadrement est idoine, l'étudiant a la forte chance d'élaborer à temps et de bien réussir son mémoire de recherche.

Bref, la régulation de l'apprentissage par l'apprenant n'est pas simple. Pour favoriser la réussite de leurs étudiants, il serait intéressant que les directeurs explicitent leurs attentes aux étudiants tout au long de l'encadrement. Cette situation questionne sur la manière dont on doit penser le rôle d'accompagnateur du directeur de mémoire, car, on constate par ailleurs, que la maîtrise, le DEA et le master sont à la fois des diplômes, mais également des ouvertures sur le doctorat. La soutenance tient, alors, lieu d'agrégation à la communauté scientifique, puisque la validation de cette épreuve orale, témoigne de l'aptitude de l'apprenti chercheur à entrer dans la « communauté des chercheurs ».

Toutefois, la formation à la recherche au moyen de l'encadrement offert par le directeur et le soutien des instances institutionnelles, constituent un enjeu universitaire important pour les institutions, les enseignants et les étudiants. Aussi les universités recherchent-elles des résultats quantitatifs en nombre de diplômés et en rayonnement de la recherche. Les enseignants universitaires désirent faire avancer leur productivité en recherche et leurs publications. Les étudiants visent des diplômes pour s'insérer dans la vie socioprofessionnelle et si possible pour avancer dans leurs études. Certes, les universités, les écoles, les instituts et les facultés fournissent des appuis à l'encadrement par leur contribution aux conditions financières et matérielles pour favoriser le contexte de poursuite des études et certains aspects de socialisation au monde de la recherche scientifique. Mais, une grande part de la formation individualisée à la recherche advient grâce au travail régulier de l'étudiant soutenu par son directeur, par rapport au développement et à la réalisation de toutes les étapes de son mémoire de recherche. Que cette recherche ait lieu à l'intérieur ou non d'une équipe de recherche, elle s'échelonne dans tous les cas sur une, deux ou plusieurs années. Le défi à relever est aussi important pour les partenaires de cette formation que, pour chacun des deux acteurs à savoir les directeurs de mémoires et les étudiants.

En outre, les efforts doivent être fournis pour soutenir les démarches des étudiants dans la recherche des sujets de recherche tout comme dans celle des directeurs de mémoire. Ainsi, une fois qu'étudiants et directeurs commencent à travailler ensemble, il importe de

continuer à clarifier, pour le bénéfice des institutions comme des acteurs, les attentes réciproques, les besoins à combler, les modalités générales de l'encadrement et éventuellement des outils pour le faire.

En substance, l'élaboration des mémoires de recherche exige de grandes qualités et beaucoup d'investissement de la part des étudiants pour un bon accompagnement de leurs recherches. La mise en évidence des bonnes pratiques peut non seulement clarifier les attentes par rapport à la relation pédagogique autant pour les étudiants que pour les directeurs, mais elle peut aussi offrir des pistes pour aplanir des difficultés, dans le parcours. Il reste que des personnes plus expérimentées s'engagent à accompagner le développement de l'apprenti-chercheur, dans une aventure de formation sans fin puisqu'on ne finit jamais d'apprendre à faire de la recherche et à devenir de bons chercheurs. La recherche est, donc, un apprentissage de longue haleine qui exige beaucoup de dévouement, d'engagement, d'investissement, de la patience et d'habileté tant de la part de l'étudiant que, de la part du directeur de mémoire.

La recherche scientifique n'est jamais terminée. C'est pour cette raison que nous nous proposons quelques pistes de réflexions. Il s'agit des recherches sur les conditions d'élaboration des mémoires de master en sciences expérimentales, des recherches sur les conditions d'élaboration des thèses en lettres et sciences humaines et en sciences expérimentales, des études sur le rôle des directeurs de mémoires et de thèses, de même que les recherches sur l'élaboration des mémoires et de thèses inter-Etats. Par ailleurs, nous proposons aux autres chercheurs des réflexions portant d'une part, sur la capitalisation des productions scientifiques dans nos pays et d'autre part, sur l'impact des productions scientifiques sur le développement de nos Etats.

BIBLIOGRAPHIE

- Association canadienne pour les études supérieures (ACES), 2005a, *Les études avancées un guide pratique*, [En ligne], consulté le 12 mars 2011. URL : http://www.unb.ca/gradschl/apply/documents/GraduateStudiesAPracticalGuide_000.pdf).
- Association canadienne pour les études supérieures (ACES), 2005b, *Propriété intellectuelle : un pour étudiants de cycles supérieurs*, [En ligne], consulté le 17 mars 2011, URL : http://www.acpes.ca/Portals/34/pdf/Propriete_intellectuelle.pdf
- Association canadienne pour les études supérieures (ACES), 2008, *Les principes directeurs de l'encadrement des étudiants des cycles supérieurs*, [En ligne], consulté le 1 mars 2011, URL : <http://www.cags.ca/documents/publications/Guiding%20Principles%20GRD%20STD%20SPV%20FR%20-%202008%2010%2010.pdf>
- Association canadienne pour les études supérieures (ACES), 2012, *Guide de discussion à l'intention de l'étudiant au doctorat et de son directeur de recherche* [En ligne], consulté le 28 août 2012, URL : http://www.frsq.gouv.qc.ca/fr/a_propos/pdf/Guide%20lignes%20directrices%20CPAE_fev2012.pdf
- Association des doyens des études supérieures au Québec (ADESAQ), 2009, *Etat de la situation de la maîtrise au Québec*, [En ligne], consulté le 28 août 2012. URL : http://graduatestudies.concordia.ca/documents/publications/resources/ADESAQ_Masters_Report.pdf
- Association des universités et collèges du Canada (AUCC), 2007a, *Tendances dans le milieu universitaire : corps professoral*, Volume 1, [En ligne], consulté le 28 août 2012. URL : http://www.aucc.ca/_pdf/francais/publications/trends_2007_vol1_f.pdf
- Association des universités et collèges du Canada (AUCC), 2007b, *Tendances dans le milieu universitaire : corps professoral*. Volume 2 [En ligne], consulté le 28 août 2012. URL : www.aucc.ca/_pdf/francais/publications/trends_2007_vol2_f.pdf
- Association des universités et collèges du Canada (AUCC), 2007c, *Les universités canadiennes : De solides assises pour l'innovation*, mémoire présenté au Comité permanent des finances de la Chambre des communes. [En ligne],

- consulté le 28 août 2012. URL : www.international.uqam.ca/pages/ccop_inter_aucc.aspx
- Association des universités et collèges du Canada (AUCC), 2007d, *Soutenir la croissance économique : garantir une assiette fiscale solide pour les générations futures*, mémoire prébudgétaire présenté au Comité permanent des finances de la Chambre des communes. . [En ligne], consulté le 28 août 2012. URL : http://www.aucc.ca/_pdf/francais/reports/2007/pre_budget_08_15_f.pdf
- Association des universités et collèges du Canada (AUCC), 2010, *Les universités canadiennes : pour un avenir meilleur*, mémoire prébudgétaire présenté au Comité permanent des finances de la Chambre des communes par l'Association des universités et collèges du Canada, [En ligne], consulté le 28 août 2012. URL : http://www.aucc.ca/_pdf/francais/reports/2010/memoire_prebudgetaire_08_12_f.pdf
- Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), 2000, *Bilan de l'éducation de base en Afrique subsaharienne, 1990-1999*, vol 12, n° 3, septembre, pp. 1-9
- Adji O., 2008 *Abandon et réussite des élèves démunis dans le Premier Cycle du Secondaire au Togo : Stratégies et Motivations des Acteurs. Cas des élèves de 3^e de trois établissements à Lomé*, mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation, Lomé, UL, 167 p.
- Affou S.Y. et Gourène, G., 2005, *Guide pratique de la rédaction scientifique*, Abidjan, EDUCI, 70 p.
- Akrémi A. et al, 2001, *Guide de rédaction d'un mémoire de maîtrise*, [En ligne], consulté le 23 juin 2010, URL : <http://www.dissertationsgratuites.com/dissertations/Guide-De-R%C3%A9daction-d'Un-M%C3%A9moire-De/399320.html>
- Alpes Y., et al., 2007, *Lexique de sociologie*, Paris, 3^e édition, Dalloz, 377 p.
- Amadio M., 2000, *World Data on Education: a Guide to the Structure of National Education Systems*, Paris, UNESCO, 192 p.
- Barbier P. 2009, « Modalités et modes de communication des discours universitaires » in. Defays, J.-M et Englebert A. *Principes et typologie des discours universitaires* (37-46). [En ligne], consulté le 03 juin 2011, URL : <http://www.fundp.ac.be/pdf/publications/73383.pdf>

- Baudelot C., et Establet, R., 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 336 p.
- Baudelot C., et Establet, R., 1992, *Allez les filles*, Paris, Seuil, 244p.
- Beauchamp C., Jazvac-Martek, M., et McAlpine, L., 2009, « Studying doctoral education : Using Activity Theory to shape methodological tools », in *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), pp 265-277. [En ligne], consulté le 28 juin 2012, URL <http://ripes.revues.org/407>
- Beaud M., 1991, *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de Doctorat, un mémoire de DEA ou de Maîtrise, ou tout autre travail universitaire*, Paris, La découverte, 169 p.
- Becher T. et Trowler P. 2001, *Academic tribes and territories. Intellectual inquiry and culture disciplines*. [En ligne], consulté le 20 août 2012. URL : <http://www.ripes.revues.org/407>
- Becker H.S. (ss la dir), 2007, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Albin Michel, 1998, 915 p
- Bernstein B., 1975, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les Editions de Minuit, 347 p.
- Berthelot J-M., 1983, *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 297p.
- Blanchet A., 2004, *Dire et faire dire : l'entretien*, Paris, 2è édition, Armand Colin, 171p.
- Blanquer J-M., et Trindade, H., 2000, *Les défis de l'éducation en Amérique latine*, Paris, IHEAL, 304 p.
- Bloom B. 1979, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Editions LABOR, 270 p.
- Bolouvi L. P., 2008, *Les règles de la ponctuation et de l'utilisation des signes de l'écriture*, LABOREL,-TOGO, Lomé,
- Boud D., 1991, *Implementing student self-assessment. Campbelltown : HERDSA*. [En ligne], consulté le 30 juin 2012, URL : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002954.htm>
- Boudon R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin, 237 p.
- Boudon R., 1977, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, 2è éd. 1993, 284 p.
- Boudon R., 1990, *La logique du social*, Paris, Hachette, 309 p.
- Bourdieu P. et Passeron, JC., 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit, 190 p.
- Bourdieu P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de Minuit, 670 p.

- Bourdieu P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Les éditions de Minuit, 475 p.
- Bourdieu P., 1984, *Question de sociologie*, Paris, Les éditions de Minuit, 277p.
- Bourdieu P., 1989, *La Noblesse d'état. Grande école et esprit de corps*, Paris, Les éditions de Minuit, 569 p.
- Bourdon J., et Thélot, C., 1999, *Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS, 318 p.
- Bowen W. G., et Rudenstine, L. N., 1992, *Pursuit of the PhD*. [En ligne], consulté le 23 août 2012, URL : <http://www.ripes.revues.org/407>
- Bowles S., et Gintis, 1977, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books
- Brandibas G. et Fouraste, R. (ss la dir), 2005, *Les accidentés de l'école*, Paris, L'Harmattan, 228p.
- Bressoux P., 1995, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets classes en lecture » in *Revue française de sociologie*, n° 2, pp 273-294
- Bruce C. S., et Brameld, G. H., 1999 « Encouraging student-directed research and critical Thinking » in Y. Ryan et O. Zuber-Skerritt (Eds.), *Supervising postgraduate students from non-english speaking backgrounds* (pp. 157-166) ,[En ligne], consulté le 09 août 2012, URL : <http://www.ripes.revues.org/407>
- Charlier B. (ss la dir) , 2011, *La supervision des travaux de fin d'étude. Elaboration d'un guide pour les travaux de Bachelor*, [En ligne], consulté le 09 août 2012, URL :http://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/dagu_et_diplome.pdf
- Chenard P., et Fortier, C., 2005 «La réussite scolaire évolution d'un concept » in *Annuaire du Québec*, Québec, Éditions Fides
- Cherkaoui M., 1979, *Les paradoxes de la réussite scolaire : Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris, PUF, 223 p.
- Cloutier R. et al., (dir), 1983, *Analyse sociale de l'éducation*, Montréal, les éditions de Boréal Express, 345 p.
- Colet N. et Romainville, M. (ss la dir), 2006, *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 249p.
- CONFEMEN, 1999, *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*, Dakar, CONFEMEN, 148 p.

- Conrad L., 1994 «Gender and postgraduate supervision » in Zuber-Skerritt O. et Ryan, Y. *Quality in Postgraduate education*, pp. 51-58, [En ligne], consulté le 28 août 2012, URL : <http://www.ripes.revues.org/407>
- Conseil national des cycles supérieurs (CNCS) (2001), *La durée réelle des études aux cycles supérieurs*, Montréal, Fédération étudiante universitaire du Québec.
- Coulon A., 2005, *Le métier d'étudiant*, Paris, Economica, 159 p.
- Cousin O., 1998, *L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF
- Cousin O., 1993, « L'effet établissement : Construction d'une problématique » in *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXIV, n°3, pp. 395-419
- Crahay M., 1996, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 332 p.
- Daguet S., 2011, *Guide d'accompagnement pour les travaux de fin d'étude* [En ligne], consulté le 21 août 2012, URL : http://www.unifr.ch/finpub/assets/files/Etudes/travaux/Guide_TFE.pdf,
- Dar Y., et Resh, N., 1986, « Classroom Intellectual Composition and Academic Achievement » in *American Educational Research Journal*, vol. 23, n°3 pp 357-374
- Dardour M., 2000, « La formation : pour quoi faire ? Difficultés de la campagne d'alphabétisation en milieu rural marocain », in *Perspectives, UNESCO*, vol. XXX, n°1, pp.135-153.
- Debbasch C., 2004, *L'Etat togolais 1967-2004*, Paris, JOUVE, 552 p.
- Deci E.L. et Ryan R..M., 1991, « Inner resources for school achievement : motivational mediators of children's perceptions of their parents » in *Journal of Educational Psychology*, n° 83, pp. 508-518.
- Deci E. L. et Ryan R. M., 1987, «The support of autonomy and the control of behavior » in *Journal of Personality and Social Psychology*, n°53, pp. 1024-1037
- Delamont S., Atkinson P., et Parry, O., 1997, *Supervising the PhD : A guide to success. Buckingham*, [En ligne], consulté le 28 août 2012, URL : <http://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bmb.569.v27:3/issuetoc>
- De Landsheere G., 1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 338 p.
- Doms F. P., 1965, *Essai sur les réussites et échecs aux examens. Etudes de sociologie de l'éducation*, Bruxelles, Editions de l'Université libre de Bruxelles, 74 p.
- Doron R. et Parot F., 1991, *Dictionnaire de psychologie*, Paris, PUF, 756 p

- Dubet F., 1989, *Les lycéens*, Paris, Le Seuil, 290 p.
- Dubet F., 1994, *Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 288 p.
- Dubet F., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 361 p.
- Dubet F. 2008, *Faits d'école*, Paris, Edition de l'EHESS, 310 p.
- Durkheim E., 1922, *Education et Sociologie*, Paris, Alcan, Nouvelle Edition.,
1966, PUF, 2è édit., 1973, 132 p.
- Durkheim E., 1938, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 403 p.
- Duru-Bellat M. et Van Zanten, A., 1992, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 3è
édition 2007, 256 p.
- Duru-Bellat M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF, 2è
édition, 2003, 256 p.
- Duru-Bellat M., 1997, « Que faire des enquêtes sur la réussite à l'Université » in *Education
et formations*, n° 50, pp. 59-70.
- Establet R., 1987, *L'école est-elle rentable ?*, Paris, PUF, 239 p.
- Evans T., 2006, « Part-time candidature - balancing candidature, work and personal life »
in Denholm, C. et Evans T., *Doctorate downunder : Keys to successful
doctoral study in Australia and New Zealand*, pp. 137-144, Camberwell :
[En ligne], consulté le 19 août 2012, URL :
[https://www.deakin.edu.au/research/admin/pubs/reports/database/dynamic/o
utput/school/school.php?school_code=220&year=2006](https://www.deakin.edu.au/research/admin/pubs/reports/database/dynamic/output/school/school.php?school_code=220&year=2006)
- Fombrun C.J., Tichy N.M. et Devanna M.A., 1984, *Strategic human resource
management*, New York, John Wiley, 499 p.
- Fondanèche D. 2009, *Rédiger un mémoire de Master ou professionnel*, Paris, Vuibert,
190 p.
- Forner Y., et Gbati K., 2005, « La motivation à la réussite scolaire des lycéens togolais »
in *Pratiques psychologiques*, n° 11, pp. 55-68.
- Forner Y., 1992, *La motivation à la réussite dans les situations de formation*, Paris,
Éditions et Applications Psychologiques.
- Fortin M-F., 1996, *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation*,
Québec, Decarie Editeur, 379 p.
- Fortin M.-F., 2006, *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal (Québec),
les Editions de la Chenelière, 485p.
- Fournier M., 2007, « Que vaut l'école en France ? » in *Sciences humaines*, n°186,
pp.18-59.

- François J-C., et Poupeau, F., 2008, « Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire, Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens » in *Revue Française de Sociologie*, Vol.49, pp. 93-126.
- Fraise P., 1974, *Les méthodes de la recherche en sciences sociales*, tome 2, Paris, PUF, pp. 386-753.
- FUNDP, 2011, « L'accompagnement de mémoire et de thèse » in *Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université*, [en ligne], Vol 77, consulté le 21 août 2012, URL : <http://www.fundp.ac.be/pdf/publications/73383.pdf>
- Furlan A., et al., 1998, « Le maintien de la discipline à l'école » in *Perspectives, UNESCO*, vol. XXVIII, n° 4, pp. 587-677.
- Gaberan P., 2008, *Processus d'encadrement et d'évaluation d'un travail de thèse en économie et finance*, [En ligne] consulté le 24 septembre 2010, URL : <http://www.univ-paris1.fr>
- Gardner S., 2010, « Contrasting the socialization experiences of doctoral student in high and low - completing departments » in *The Journal of Higher Education*, 81, 62- 81. [En ligne] consulté le 24 septembre 2010, URL : <http://www.umaine.edu/edhd/files/2010/02/Gardner-High-Low.pdf>
- Gbikpi-Benissan D. F. F., 2006, *La politique scolaire de la France au Togo, du début du Mandat à la fin de la Tutelle (1922- 1956)*, Thèse de doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines, Lomé, UL, 4 vol., 1250 p.
- Gbikpi-Benissan D.F.F., 2006, « Pour un modèle théorique interprétatif de la dynamique sociale de l'éducation » in *Revue Mosaïque interafricaine de Philosophie, Littérature et Sciences Humaines*, N°s 005 & 006, pp.141-163.
- Gbikpi-Benissan D.F.F., 2007, « Comportement scolaire des filles et des garçons au Togo de (1955 à 2004) » in *Revue du CAMES*, Nouvelle Série B, vol.008 N° 01 (1^{er} semestre), pp. 135-157.
- Geneviève N., 2007, *Encadrer des étudiants à l'aide des TIC*, [En ligne], consulté le 22 Juillet 2011, URL : <http://www.profweb.qc.ca/fr/publications/dossiers/.../index.html>

- Gennep Van, A., 2004, *Les rites de passage*, Paris, Picard, 1909, 146p. [En ligne], consulté le 09 août 2012, <http://www.books.google.fr/books?isbn=2296127347>
- Gérard L., 2007, *Pratiques d'accompagnement en contexte de formation universitaire : Etude de la relation pédagogique de direction de mémoire*, [En ligne], consulté le 12 juillet 2012, URL : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laetitia_GERARD_140.pdf
- Gérard L et Gremmo, M.-J., 2008, « La soutenance de mémoire en master recherche : la familiarisation de l'étudiant à ce nouveau système d'évaluation », *Actes du 20è colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève* [en ligne], consulté le 18 février 2008, URL : <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/j-a6/j-a6-2>
- 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'Education, Université de Nancy 2, Nancy [En ligne], consulté le 25 novembre 2009, URL : <http://www.tel.archives-ouvertes.fr/tel-00498380/>.
- Gérard L., 2010a « Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction de mémoire en Master : apprendre à faire le « deuil » du projet de recherche « idéal » » in *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | consulté le 13 août 2012. URL : <http://questionsvives.revues.org/252> ; DOI : 10.4000/questions_vives.252
- Gérard L., 2010b « La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite » in *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-2 |, consulté le 20 août 2012. URL : <http://www.ripes.revues.org/407>
- Germeroth D., 1991, « Lonely days and lonely nights : Completing the doctoral Dissertation » in *Bulletin of the association of canadian archivists*, 76, 60-89. [En ligne], consulté le 24 août 2012. URL : <http://www.ripes.revues.org/407>

- Ghiglione R., Matalon, B., 1978, *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, Paris, Armand Colin, 301 p.
- Gilbert R., Balatti J., Turner P., et Whitehouse H., 2004, «The generic skills debate in research higher degrees » in *Higher education research and development*, 23(3), pp 375-388. [En ligne], consulté le 26 août 2012. URL : <http://www.ripes.revues.org/407>
- Gilly M., 1969, *Bon élève-mauvais élève*, Paris, Colin, 253 p.
- Gould S. J., 1983, *La mal-mesure de l'homme. L'intelligence sous la toise des savants*, trad., Paris, édition Ramsay, 398 p.
- Gravitz M., 1984, *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris, 6^{ème} éditions Dalloz, 1013 p.
- Green B., 2005, « Unfinished business : Subjectivity and supervision » in *Higher education research and development*, 24(2), pp 151-163. [En ligne], consulté le 26 août 2012. URL : <http://www.ripes.revues.org/407>
- Grisay A., 2007, *Réflexions sur l'effet école*, Paris, L'Harmattan
- Grisay A., 1997, « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années collèges » in *Les Dossiers d'Education et Formation*, n° 88
- Guidère M., 2004, *Méthodologie de la recherche. Guide du jeune chercheur en Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales. Maîtrise, DEA MASTER, Doctorat*, Paris, Ellipses Edition Marketing, 127 p.
- Haecht (Van) A., 1990, *L'école à l'épreuve de la sociologie, La sociologie de l'éducation et ses évolutions*, Bruxelles, De Boeck, 3^è édition 2006, 248 p.
- Hallak J., 1974, *A qui profite l'école ?*, Paris, PUF, 262 p.
- Harayama Y., 2000, *Le système universitaire japonais*, Paris, Économica, 124p.
- Hasni A., Lenoir, Y et Larose, F. 2000, *Enquête sur les activités des étudiantes et des étudiants inscrits à la maîtrise en Sciences de l'Education et au doctorat en éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke*, [En ligne], consulté le 20 août juin 2012. URL : http://www3.educ.usherbrooke.ca/recherches/crie/Centre_documentation/pmb/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=28
- Honoré S., 1970, *Adaptation scolaire et classes sociales*, Paris, Les belles lettres. 159 p.
- Husèn T., 1983, *L'école en question*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 203 p.

- Ives G., et Rowley, G., 2005, « Supervisor selection or allocation and continuity of supervision : PhD students' progress and outcomes » in *Studies in higher education*, 30(5), 535-555.[En ligne], consulté le 25 août 2012. URL : <http://www.ripes.revues.org/407>
- Jazvac-Martek M., 2009, « Oscillating role identities : The academic experiences of education doctoral students » in *Innovations in education & teaching international*, 46(3), 253-264. [En ligne], consulté le 25 août 2012. URL : <http://www.ripes.revues.org/407>
- Jutras F., Ntebutse JG, et Louis R., 2010 « L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis » in *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-1, consulté le 10 août 2011, URL : <http://ripes.revues.org/333>
- Kamler B., et Thomson P., 2004 « Driven to abstraction : doctoral supervision and writing pedagogies » in *Teaching in Higher Education*, 9(2), 195-209. [En ligne], consulté le 26 août 2012. URL : <http://www.ripes.revues.org/407>
- Kember D, 1999, « Integrating part-time study with family, work and social obligations » in *Studies in higher education*, 24(1), 109-124. [En ligne], consulté le 26 août 2012. URL: <http://www.ripes.revues.org/407>
- Knowles M., 1975, *Self-directed learning*. Chicago, [En ligne], consulté le 27 août 2012. URL: <http://www.instructionaldesign.org/theories/andragogy.html>
- Kolb D. A.,1984, *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, [En ligne], consulté le 30 août 2012. URL : <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>
- Lang J-L., 1962, *L'enfance inadaptée*, Paris, PUF, 189 p.
- Lange M-F., Martin, J.Y., 1995, *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, Paris, PUF, 737 p.
- Lautier N., 2001, *Psychosociologie de l'éducation*, Paris, Armand Colin
- Lautrey J., 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 2è édit., 1984, 284 p.
- Langevin L. et Bruneau, M., 2000, *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 127p. En ligne], consulté le 25 mai 2010. URL : <http://www.unites.uqam.ca/pcpes/reflexions/raffai.pdf>

- Le Bouëdec G. et de La Garanderie A., 1993, *Les études doctorales en Sciences de l'Éducation. Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses*, Paris : L'Harmattan, 1993, 164 p. [En ligne], consulté le 25 mai 2010. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP032-2.pdf>
- Le Bouëdec G. et de La Garanderie A., 1994, « Les études doctorales en Sciences de l'Éducation. Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses » in *Revue française de pédagogie*, Volume 108, Numéro 1, pp. 152–154, [En ligne], consulté le 1^{er} août 2012. URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_2531_t1_0152_0000_2
- Leduc A. 1990, *La direction des mémoires et des thèses*, [En ligne], consulté le 31 août 2011. URL : http://www.uqac.ca/direction_services/decsr/programmes/documents/avant_de_se_lancer.pdf
- Leonard D., Metcalfe J. et Evans J., 2006, *Review of literature on the impact of working context and support on the postgraduate research student learning experience*, London, The Higher Education Academy, 107p. [En ligne], consulté le 29 juillet 2012. URL : http://www.npc.org.uk/whatiswherecanifindhowdoi/Useful_Documents/DoctoralExperienceReview.pdf
- Loisier J., 2010, *Mémoire sur l'encadrement des étudiant (e) s dans les formations en lignes offertes aux différents niveaux d'enseignement*, [En ligne], consulté le 9 août 2010. URL : http://www.refad.ca/recherche/memoire_encadrement/Memoire_Encadrement_Mars_2010.pdf
- Malfroy J., 2005, « Doctoral supervision, workplace research and changing pedagogic practices » in *Higher Education Research and Development*, [En ligne], consulté le 30 août 2012. URL : <http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/63488/51331>
- Maslow A.H., 1943, « A theory of human motivation » in *Psychological Review*, vol. 50, n° 4, pp. 370–396

- McAlpine L. et Norton, J., 2006, « Reframing our approach to doctoral programs : An integrative framework for action and research » in *Higher education research and development*, 25(1), 3-17. [En ligne], consulté le 23 août 2012. URL : <http://www.trove.nla.gov.au/work/153069584?versionId=166821046>
- Mellor W., 2000, *Éducation pour tous : Bilan à l'an 2000. Études thématiques : Synthèse*, Paris, UNESCO, 63 p.
- MEN 2001, *L'évolution du système éducatif de la France*, Paris, PUF, 78 p.
- Merle P., 2002, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 124 p.
- Mialaret G., 1979, *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 457 p.
- Minier P., 2009, *Accompagnement de doctorants en éducation supporté par l'informatique et soutien à la cohérence textuelle*, [En ligne], consulté le 30 août 2012. URL : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v06_n02-03_13.pdf
- Moguéro Ph., Murdoch J. et Paul J.-J. 2003, *Les déterminants de l'abandon en thèse*. Communication présentée aux 10^e Journées d'études du Céreq, [En ligne], consulté le 30 août 2012. URL: http://www.pmbz.cereq.fr/pmb/opac_css/index.php?lvl=categ_see&id=10&page=4&nbr_lignes=263&main=&l_typedoc=a%2Cm%2C1
- Morin C. et Ménard J. 2003, *Guide de préparation du mémoire de maîtrise*, [En ligne], consulté le 09 août 2012, URL : <http://www.hst.umontreal.ca/etudes-sup/guide-maitrise.pdf>
- Mucchielli R., 1986, *Les méthodes qualitatives*, Paris, ESF. [En ligne], consulté le 30 juin 2010, URL : www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=48.pdf
- Mialaret G., 1979, *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 457 p.
- Nath S. R., et al., 1999, « Raising Basic Education Levels in Rural Bangladesh : the Impact of a Non-Formal Education Programme » in *Revue internationale de l'éducation*, vol. 45, n° 1, pp. 5-26.
- N'da P., 2006, *Méthodologie de la recherche. De la problématique à la discussion des résultats*, Abidjan, ADUCI, 160 p.
- Olivier L et al., 2005, *L'élaboration d'une problématique de recherche*, Paris, L'Harmattan, 99 p.

- Paul M., 2004, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, [En ligne], consulté le 25 août 2012, URL : <http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR052-14.pdf>
- Paul M., 2006, *L'accompagnement : quels enjeux pour la fonction tutorale ?* [En ligne], consulté le 25 août 2012, URL : <http://www.irtsaquitaine.fr/erd/animations/colloque-nov-2006/actes-conf2.pdf>
- Powles M., 1989, *How's the thesis going ? Former postgraduates' and their supervisors' views on lengthy candidature and dropout*. [En ligne], consulté le 24 août 2012, URL : http://www.docs.fce.unsw.edu.au/.../12_01_alpert.pdf
- Peppler B. U., 2000, *Cadre d'action de Dakar*, Paris, UNESCO, 78 p.
- Prégent R. 2001, *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse : conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*, Montréal, Presses internationales Polytechnique. [En ligne], consulté le 25 août 2012, URL : http://books.google.tg/books?id=C8zXN4hqn14C&pg=PA6&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Quivy R. et Van Campenhoudt L., 1988, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1994, 271 p.
- Ramsden P., 1998, *Learning to Lead in Higher Education*, [En ligne], consulté le 21 août 2012 URL : http://books.google.tg/books/about/Learning_to_Lead_in_Higher_Education.html?id=1vNq40gGHugC&redir_esc=y
- Renwick W., 1998, *Examens des politiques nationales d'éducation : Corée*, Paris, OCDE, 235 p.
- Robertson A. et Turgeon, S., 2003, *Petit guide à l'usage des étudiants nouvellement inscrits aux études de deuxième cycle de l'UQAC*, [En ligne], consulté le 20 août 2012, URL : http://www.uqac.ca/direction_services/decsr/programmes/documents/avant_de_se_lancer.pdf
- Romainville M., et al. 1998, « L'étudiant-apprenant : grille de lecture pour l'enseignant Universitaire » in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, pp. 233-234, [En ligne], consulté le 20 août 2012, URL : <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000317ar.pdf>

- Royer C., 1998, *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en Sciences Humaines*, [En ligne], consulté le 20 août 2012, URL : <http://www.rond-point.qc.ca/auteur/cr/royer.html>
- Rudd E., 1985, *A new look at post graduate failure*. [En ligne], consulté le 20 août 2012, URL : <http://www.worldcat.org/title/new-look-at-postgraduate-failure/oclc/12791862>
- Seagram B. C., Gould J., et Pyke S. W. 1998 « An investigation of gender and other variables on time to completion of doctoral degrees » in *Research in higher education*, 39(3), 319-335. [En ligne], consulté le 29 août 2011, URL : <http://homes.chass.utoronto.ca/~tkennedy/Courses/38H3/Seagram.pdf>
- Shacham M., et Od-Cohen, Y., 2009 « Rethinking PhD learning incorporating communities of practice » in *Innovations in Education and Teaching International*, [En ligne], consulté le 29 août 2011, URL : <http://www.books.google.fr/books?isbn=1136724990>
- Skakni I., 2011, *Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : un modèle d'analyse des sphères critiques*, [En ligne], consulté le 23 août 2012, URL : http://ulaval.academia.edu/IsabelleSkakni/Papers/1103671/Socialisation_disciplinaire_et_perseverance_aux_etudes_doctorales_un_modele_danalyse_de_s_spheres_critiques
- Sheerens J., 2000, *Improving school effectiveness*, Paris, UNESCO
- Sheridan P.M. et Pike, S.W., 1994, « Predictors of Time to Completion of Graduate Studies » in *The Canadian Journal of Higher Education*, 24 (2), 68-88. [En ligne], consulté le 21 août 2011. URL : <http://www.ripes.revues.org/333?lang=en>
- Singly (de) F., 2006, *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, Paris, Armand Colin, 3^{ème} édition, 129 p.
- Smyth J., 2000, *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*, Paris, UNESCO, 182 p.
- Snyders G., 1982, *Ecole, classe et lutte des classes*, 2^e édition, Paris, PUF, 378 p.

- Suzanne A. 2011, *Encadrement de mémoires et de thèses*, Université Saint-Joseph de Beyrouth, [En ligne], consulté le 21 juillet 2011, URL : <http://www.lpu.blogs.usj.edu.lb/files/2011/04/ects-encadrement-m%C3%A9moires-et-th%C3%A8ses.pdf>
- Stromquist P., et al., 1998, « Social Movements and Education : Special Section » in *Revue internationale de l'éducation*, vol. 44, n°2/3, pp. 125-213.
- Tchagnaou A., 2009, *Les difficultés liées à l'élaboration des mémoires de maîtrise à l'Université de Lomé (Togo). Cas de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*, mémoire de DEA en Sciences de l'Education, Lomé, UL, 149p.
- Teddlie C., et Reynolds D., 2000, *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Londres, Falmer press
- Touraine A., 1989, *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 1984, 341p. [En ligne], consulté le 21 juillet 2011, URL : <http://www.erudit.org/revue/po/1985/v/n8/040500ar.pdf>
- Touraine A., 2000, « l'école est active, elle crée ou diminue l'inégalité » in *Le Monde de l'éducation*, n°283, pp.50-53
- Trafford V., et Leshem S., 2009 « Doctorateness as a threshold concept » in *Innovations in Education and teaching international*, 46(3), 305-316. [En ligne], consulté le 14 juillet 2011, URL: http://www.uwo.ca/tsc/resources/publications/newsletter/current_issue/mastering_doctorateness.html
- UNESCO, 1999, *Éducation, pauvreté et inégalités, Perspectives, UNESCO*, vol. XXIX, N° 4, pp. 545- 676
- Université de Laval, 2008, *Politique d'encadrement des étudiants à la maîtrise avec mémoire et au doctorat*, [En ligne], consulté le 26 juillet 2010 et, URL : http://www.ulaval.ca/sg/reg/Politiques/Politique_encadrement_maitrise_doctorat.pdf
- Université Libre de Bruxelles, 2009, *Guide du mémoire*, [En ligne], consulté le 09 août 2012, URL : http://www.dev.ulb.ac.be/sciencespo/dossiers_fichiers/guide-memoire-version2.pdf

- Université de Montréal, 1995, *L'encadrement des étudiantes et des étudiants aux cycles Supérieurs*, Montréal, Faculté des études supérieures. [En ligne], consulté le 16 juillet 2011 et, URL : http://www.bioethique.umontreal.ca/documents/encadrement_professeur.pdf
- Université de Montréal, 2003, *L'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs. Brochure destinée aux professeurs*, Montréal, Faculté des études supérieures, [En ligne], consulté le 09 août 2012, URL : http://www.bioethique.umontreal.ca/documents/encadrement_professeur.pdf
- Université de Montréal, 2011a, *L'encadrement aux études supérieures : Guide de l'étudiant*, [En ligne], consulté le 23 août 2010, URL : <http://www.harcelement.umontreal.ca/liens.pdf>
- Université de Montréal, 2011b, *L'encadrement aux études supérieures : Guide du professeur*, [En ligne], consulté le 23 août 2010, URL : <http://www.harcelement.umontreal.ca/liens.pdf>.
- Université du Québec, 2012, *Socialiser l'étudiant à la recherche aux 2^e et 3^e cycles*, [En ligne], consulté le 09 août 2012, URL : <http://pedagogie.uquebec.ca/doc/LeTableau-v1-n2-2012.pdf>,
- Université de Toulouse, 2010, *Evaluation des masters de l'Université Toulouse 2- Le Mirail*, [En ligne], consulté le 15 août 2011, URL : www.aeres-evaluation.fr/.../AERES-S3-VA-PDF.
- Université de Tunis, 2004, *La rédaction d'un mémoire. Guide pratique pour l'étudiant*. [En ligne], consulté le 19 août 2012, URL : http://www.unil.ch/webdav/site/ling/shared/guide_de_redaction.pdf
- UQAM, 1999, *Fonctions des directeurs et codirecteurs de recherche au doctorat en éducation*, [En ligne], consulté le 09 août 2012, URL : <http://www.unites.uqam.ca/doctedu/documents/fonctiondesdirecteurs.pdf>
- Voyer J-P, 1992, « Impromptu sur les thèses et leur supervision » in *Recherche et Formation*, N° 12, pp 101-115, [En ligne], consulté le 28 août 2011, URL : <http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR012-08.pdf>

- Walker M. et Thomson P., 2010, *The routledge doctoral supervisor's companion : Supporting effective in education and the social sciences*, New York, Routledge, [En ligne], consulté le 22 août 2011, URL : <http://www.worldcat.org/title/routledge-doctoral-supervisors-companion-supporting-effective-research-in-education-and-the-social-sciences/oclc/436030463?lang=fr>
- Welsh E., 2002, «Dealing with data : Using Nvivo in the qualitative data analysis Process » in *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum : Qualitative Social Research*, 3(2). [En ligne], consulté le 27 août 2011, URL : <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/865/1880>
- Wisker G., 2005, *The good supervisor : supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, [En ligne], consulté le 10 juillet 2011, URL : http://www.brookes.ac.uk/services/ocslld/online/postgrad_supervision/index.htm
- Woldu G. M., 2000, *Rapport sur le développement en Afrique : intégration régionale en Afrique*, Paris, Économica, 251 p.
- Wright T., et Cochrane R., 2000 « Factors influencing successful submission of PhD Theses » in *Studies in Higher Education*, 25(2), 181-195. [En ligne], consulté le 10 juillet 2011, URL : <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/cshe/2000/00000025/00000002/art00005>
- Zanten Van, A., (ss la dir), 2008, *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 705 p
- Zuber-Skerritt O., 1994 « Improvising the quality of postgraduate supervision through residential staff development programs » in O. Zuber-Skerritt et Y. Ryan (Eds.), *Quality in postgraduate education*, pp. 77-89. [En ligne], consulté le 21 juin 2011, URL : <http://www.scribd.com/doc/6215084/Postgraduate-Students-and-Their-Supervisors-Perception-on-Effective-Supervisor-a-Case-Study-at-One-Public-University-in-Malaysia>
- Zuber-Skerritt O. et Roche V., 2004, « A constructivist model for evaluating Postgraduate supervision: a case study » in *Quality Assurance in Education*, 12(2), 82-93. [En ligne], consulté le 10 juillet 2011, URL : <http://www.ingentaconnect.com/content/mcb/120/2004/00000012/00000002/art00003>

WEBOGRAPHIE

[https:// www.univ-paris1.fr](https://www.univ-paris1.fr), consulté le 18 mai 2010

<https://www.plone.unige.ch/sites/admee08/communications>, consulté le 4 juin 2011

[https:// www.adeanet.org](https://www.adeanet.org), consulté le 23 mai 2011

<https://www.univ-lome.tg>, consulté le 19 juin 2011

<https://www.univkara.org>, consulté le 28 juin 2011

<https://www.ambafrance-tg.org>, consulté le 20 juillet 2011

<http://www.aau.org/membership/member.php?AddressID=976>, consulté le 14 août 2011

<http://www.unige.ch/fapse/life/livres>, consulté le 10 décembre 2011

<http://www.auf.org/l-auf/nos-membres>, consulté le 25 juin 2012

TABLEAUX ET FIGURES

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Résultats des étudiants de 4 ^e année de la FLESH de l'Université de Lomé de 2000 à 2008.....	18
Tableau n°2 : Résultats des étudiants de DEA de la FLESH de l'Université de Lomé de 2000 à 2008.....	20
Tableau n°3 : Résultats des étudiants de 4 ^e année de l'INSE de l'Université de Lomé de 2000 à 2008.....	23
Tableau n°4 : Résultats des étudiants de DEA de l'INSE de l'Université de Lomé de 2008 et 2009.....	24
Tableau n°5 : Résultats des étudiants de master de Sciences de l'Education à l'Université de Lomé de 2010 à 2012.....	25
Tableau n°6 : Résultats des étudiants de 4 ^e année de la FLESH de l'Université de Kara de 2008 à 2010.....	25
Tableau n°7 : Les indicateurs de la variable indépendante « les conditions sociales ».	103
Tableau n°8 : Les indicateurs de la variable « les conditions institutionnelles et pédagogiques »	104
Tableau n°9 : Les indicateurs de la variable indépendante « les conditions individuelles »	105
Tableau n°10 : Les indicateurs de la variable dépendante « niveau de progression dans l'élaboration des mémoires ».....	106
Tableau n°11 : Répartition des étudiants inscrits en maîtrise à la FLESH de l'UL selon le genre et le département en 2011-2012.....	117
Tableau n°12 : Répartition des étudiants inscrits en maîtrise à l'INSE selon le genre et la filière en 2011-2012.....	118
Tableau n°13 : Répartition des étudiants inscrits en maîtrise à la FLESH de l'UK selon le genre et le département en 2011-2012.....	118

Tableau n°14 : Répartition des étudiants inscrits en DEA à la FLESH de l'UL selon le genre et le département en 2011-2012	119
Tableau n°15 : Répartition des étudiants inscrits en master à l'INSE selon le genre et la filière en 2011-2012	120
Tableau n°16 : Répartition des enseignants encadreurs en lettres et sciences humaines des deux universités en fonction des départements	121
Tableau n°17 : Répartition de l'échantillon des étudiants de la FLESH de l'UL selon le genre et le département en maîtrise	123
Tableau n°18 : Répartition de l'échantillon des étudiants selon le genre et la filière en maîtrise à l'INSE	124
Tableau n°19 : Répartition de l'échantillon des étudiants selon le genre et le département en maîtrise de la FLESH de l'UK	124
Tableau n°20 : Répartition de l'échantillon des étudiants selon le genre et le département en DEA à la FLESH.....	125
Tableau n°21 : Répartition de l'échantillon des étudiants selon le genre et la filière en master à l'INSE.....	126
Tableau n°22 : Répartition de l'échantillon des étudiants de l'UL et de l'UK selon le genre, la faculté et le niveau d'étude	126
Tableau n°23 : Répartition des échantillons provisoires et définitifs des enseignants encadreurs des deux universités publiques du Togo par département.....	127
Tableau n°24 : Répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par université	139
Tableau n°25 : Répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par genre.....	140
Tableau n°26 : Répartition des enseignants enquêtés par genre et par université	140
Tableau n°27 : Répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par âge	141
Tableau n°28 : Répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études	143
Tableau n°29 : Répartition des étudiants enquêtés selon les matériels disponibles pour les recherches	144
Tableau n°30 : Répartition des étudiants enquêtés selon les moyens de déplacement dont ils se servent dans les recherches	145

Tableau n°31 : Répartition des étudiants enquêtés selon le niveau d’instruction du père	146
Tableau n°32 : Répartition des étudiants enquêtés selon le niveau d’instruction de la mère	147
Tableau n°33 : Relation entre le niveau d’instruction du père et son aide dans les recherches	148
Tableau n°34 : Relation entre le niveau d’instruction de la mère et son aide dans les recherches	149
Tableau n°35 : Relation entre la profession du père et son assistance financière dans les recherches	151
Tableau n°36 : Relation entre la profession de la mère et son assistance financière dans les recherches	153
Tableau n°37 : Relation entre l’aide financière des parents dans les recherches et l’état d’avancement des mémoires	154
Tableau n°38 : Répartition des étudiants enquêtés selon l’attitude des parents par rapport à leurs travaux de recherche.....	155
Tableau n°39 : Répartition des étudiants enquêtés selon le niveau d’instruction que leurs parents désirent	156
Tableau n°40 : Répartition des étudiants enquêtés par niveau d’études et par taille de famille	157
Tableau n°41 : Répartition des étudiants enquêtés selon l’existence ou non des frères ou sœurs qui ont déjà élaboré les mémoires de recherche	158
Tableau n°42 : Répartition des étudiants enquêtés selon l’assistance des frères et sœurs ayant déjà soutenu leurs mémoires	159
Tableau n°43 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu’il existe ou non des critères de choix de sujets de recherche dans les départements.....	161
Tableau n°44 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu’il existe ou non des critères de choix de sujets de recherche dans les départements et par type de mémoires	162

Tableau n°45 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils ont pris connaissance ou non des critères de choix de sujet de recherche	162
Tableau n°46 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils disposent ou non des sujets de recherche	163
Tableau n°47 : Répartition des enseignants enquêtés selon que les étudiants les consultent ou non dans le choix de leur sujet de mémoire par type de mémoires.....	164
Tableau n°48 : Répartition des étudiants enquêtés selon les raisons du choix des sujets de recherche	165
Tableau n°49 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils ont rencontré ou non les problèmes dans le choix de leur sujet de recherche	166
Tableau n°50 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils regrettent ou non le choix de leur sujet de recherche.....	167
Tableau n°51 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'ils imposent ou non des sujets de recherche aux étudiants et par type de mémoires	168
Tableau n°52 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il est bon ou non d'imposer les sujets de recherche aux étudiants et par type de mémoires	169
Tableau n°53 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il existe ou non un répertoire des sujets de mémoires déjà soutenus dans les départements.....	170
Tableau n°54 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il existe ou non des critères de choix de directeur de mémoire dans les départements.....	171
Tableau n°55 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des critères de choix de directeur de mémoire dans les départements et par type de mémoires.....	172
Tableau n°56 : Répartition des étudiants enquêtés selon que le choix du directeur de mémoire émane de l'étudiant ou de l'institution	173
Tableau n°57 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils ont pris ou non connaissance des critères de choix de directeur de mémoire dans leur département	174
Tableau n°58 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils disposent ou non d'un directeur de mémoire	175
Tableau n°59 : Répartition des étudiants enquêtés selon les raisons du choix de leurs directeurs de mémoire.....	176

Tableau n°60 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils ont rencontré ou non les difficultés dans le choix de leurs directeurs de mémoires	177
Tableau n°61 : Répartition des étudiants enquêtés selon que leurs directeurs de mémoires leur parlent ou non des critères d'évaluation des mémoires de recherche.....	178
Tableau n°62 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils regrettent ou non le choix de leurs directeurs de mémoire	179
Tableau n°63 : Répartition des étudiants enquêtés selon leur appréciation de la codirection des mémoires de recherche	180
Tableau n°64 : Répartition des étudiants enquêtés selon l'état d'équipement des bibliothèques universitaires	181
Tableau n°65 : Répartition des enseignants enquêtés selon l'état d'équipement des bibliothèques dans les universités publiques au Togo	182
Tableau n°66 : Répartition des étudiants selon qu'il existe ou non des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires dans leur département	183
Tableau n°67 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires et par type de mémoires.....	184
Tableau n°68 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des guides de supervision dans les départements et par type de mémoires.....	185
Tableau n°69 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des critères académiques d'encadrement des mémoires de recherche et par type de mémoires	186
Tableau n°70 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il existe ou non une procédure à suivre pour résoudre les problèmes d'encadrement prévue par le département.....	187
Tableau n°71 : Primes actuelles d'encadrement des différents types de mémoires	188
Tableau n°72 : Répartition des enseignants enquêtés selon leur appréciation des primes d'encadrement des mémoires de recherche et par type de mémoires	188
Tableau n°73 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il existe ou non un délai prévu par l'institution pour achever un mémoire de recherche	189

Tableau n°74 : Répartition des enseignants enquêtés selon qu'il existe ou non des mesures contraignantes de délai de soutenance des mémoires de recherche et par type de mémoires.....	190
Tableau n°75 : Répartition des enseignants enquêtés selon le nombre d'étudiants encadrés approximativement par an et par type de mémoires	191
Tableau n°76: Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils disposent ou non des bourses d'études	192
Tableau n°77 : Relation entre l'existence d'un délai prescrit par l'institution pour achever le mémoire et l'état d'avancement des mémoires de recherche	194
Tableau n°78 : Répartition des étudiants enquêtés par niveau d'études et par statut	196
Tableau n°79 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils pensent que l'élaboration du mémoire de recherche retarde la progression des études.....	197
Tableau n°80 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils pensent que l'élaboration du mémoire de recherche est une perte de temps	198
Tableau n°81 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils pensent que l'élaboration du mémoire de recherche est un exercice de réflexion très utile	199
Tableau n°82 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils pensent que l'élaboration du mémoire de recherche est un travail scientifique très élaboré	200
Tableau n°83 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils suivent ou non les soutenances de mémoires et de thèses	201
Tableau n°84 : Répartition des étudiants enquêtés en fonction du temps consacré par semaine pour les recherches.....	202
Tableau n°85: Relation entre le temps consacré par semaine pour les recherches et l'état d'avancement des mémoires	203
Tableau n°86 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils demandent ou non des conseils sur leurs recherches auprès des aînés.....	204
Tableau n°87 : Répartition des étudiants enquêtés selon l'appréciation de leurs relations avec les directeurs de mémoire	206
Tableau n°88 : Répartition des enseignants enquêtés selon l'appréciation de leurs relations avec les étudiants et par type de mémoires	207

Tableau n°89 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il leur soit facile ou non de rencontrer leur directeur de mémoire.....	208
Tableau n°90 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils estiment être bien dirigés ou non	209
Tableau n°91 : Répartition des étudiants enquêtés selon la disponibilité ou non de leur directeur de mémoire	210
Tableau n°92 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils respectent ou non les rendez-vous de leurs directeurs de mémoires	211
Tableau n°93 : Répartition des étudiants enquêtés selon le respect des rendez-vous par les directeurs de mémoire	212
Tableau n°94 : Répartition des étudiants enquêtés selon leur réaction si les directeurs de mémoire ne respectent pas les rendez-vous	213
Tableau n°95 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'il est possible ou non de rencontrer leur directeur de mémoire sans rendez-vous	214
Tableau n°96 : Répartition des enseignants enquêtés selon que les étudiants sont ponctuels ou non à leur rendez-vous et par type de mémoires	215
Tableau n°97 : Répartition des enseignants enquêtés selon leur appréciation des efforts des étudiants sous leur direction et par type de mémoires.....	216
Tableau n°98 : Répartition des étudiants enquêtés selon leur état d'âme en discutant avec leurs directeurs de mémoire	217
Tableau n°99 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils ont démarré ou non l'élaboration de leur mémoire de recherche.....	218
Tableau n°100 : Répartition des étudiants enquêtés selon leur capacité d'élaborer les mémoires de recherche dans le délai requis.....	219
Tableau n°101 : Relation entre la capacité de l'étudiant à élaborer le mémoire dans le délai prescrit et l'état d'avancement des mémoires	220
Tableau n°102 : Répartition des étudiants enquêtés selon le coût d'un mémoire de recherche	221
Tableau n°103 : Répartition des étudiants enquêtés selon les facteurs qui les défavorisent plus dans l'élaboration de leur mémoire de recherche.....	222

Tableau n°104 : Répartition des étudiants enquêtés selon le facteur dominant qui les handicape plus dans l'élaboration des mémoires de recherche	224
Tableau n°105 : Répartition des étudiants enquêtés selon le regroupement et classement des facteurs qui les handicapent le plus dans l'élaboration des mémoires de recherche.	225
Tableau n°106 : Répartition des étudiants enquêtés selon la durée des recherches en cours.....	226
Tableau n°107 : Répartition des étudiants enquêtés selon qu'ils ont déjà élaboré ou non un mémoire de recherche	227
Tableau n°108 : Répartition des étudiants enquêtés selon le nombre d'années qu'ils ont mis pour élaborer leurs mémoires de maîtrise déjà soutenus	228

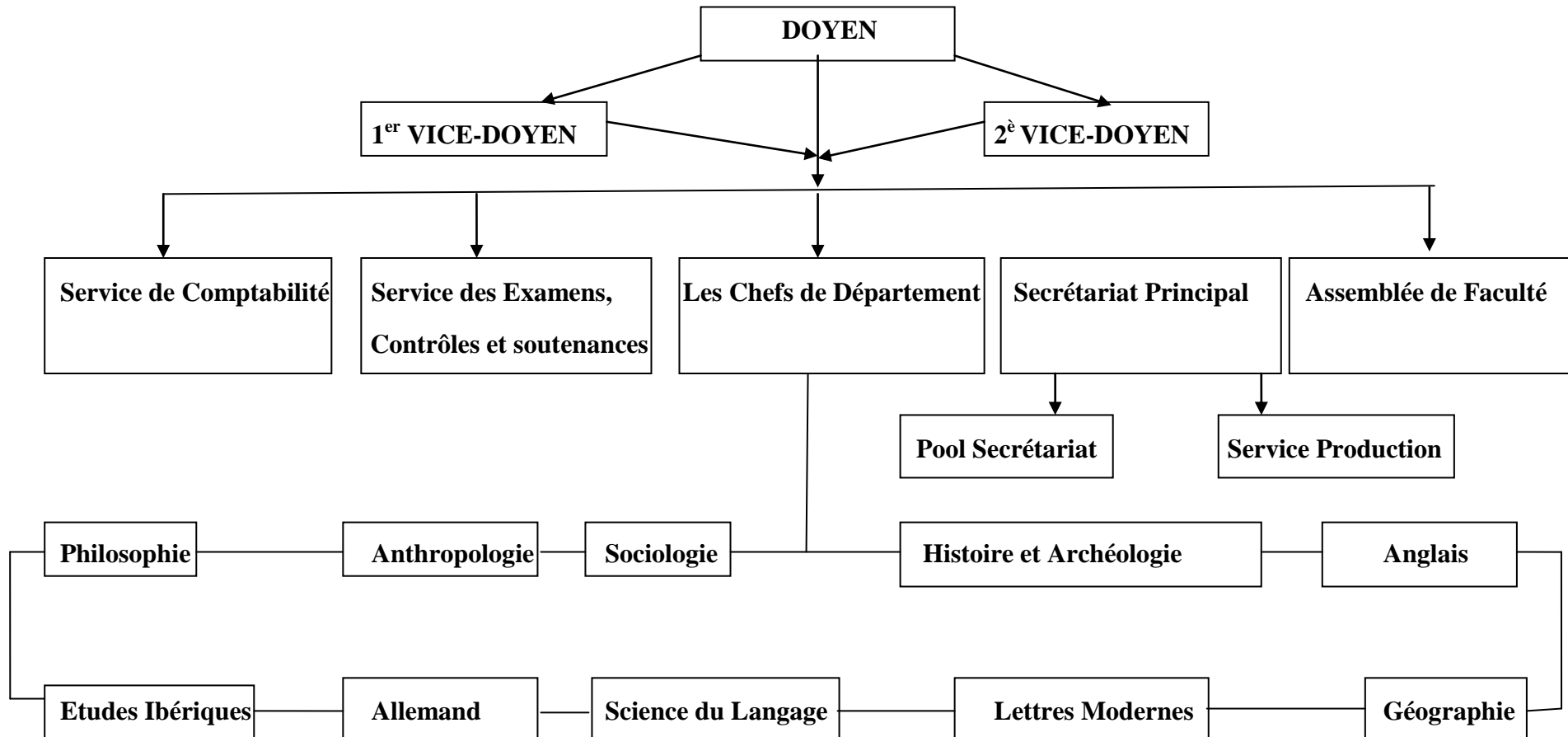
LISTE DES FIGURES

Figure n°1 : Taux globaux de réussite des étudiants de 4 ^e année des dix départements de la FLESH de l'Université de Lomé de 2000 à 2008	19
Figure n°2 : Résultats globaux des étudiants de DEA des dix départements de la FLESH de l'Université de Lomé de 2000 à 2008.	21
Figure n°3 : Les taux de soutenance par niveau d'études à la FLESH et à l'INSE de l'UL et de l'UK.....	27
Figure n°4 : Les interactions entre les variables indépendantes et la variable dépendante	107
Figure n°5 : Répartition des enseignants enquêtés par grades universitaires.....	141
Figure n°6 : Répartition des enseignants enquêtés selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur	142
Figure n°7 : Répartition des étudiants enquêtés selon l'état d'avancement des mémoires de recherche	193
Figure n°8 : Organigramme de la FLESH de l'Université de Lomé.....	286
Figure n°9 : Organigramme de la FLESH de l'Université de Kara	287
Figure n°10 : Organigramme de l'INSE	288
Figure n°11 : Carte administrative du Togo.....	289

ANNEXES

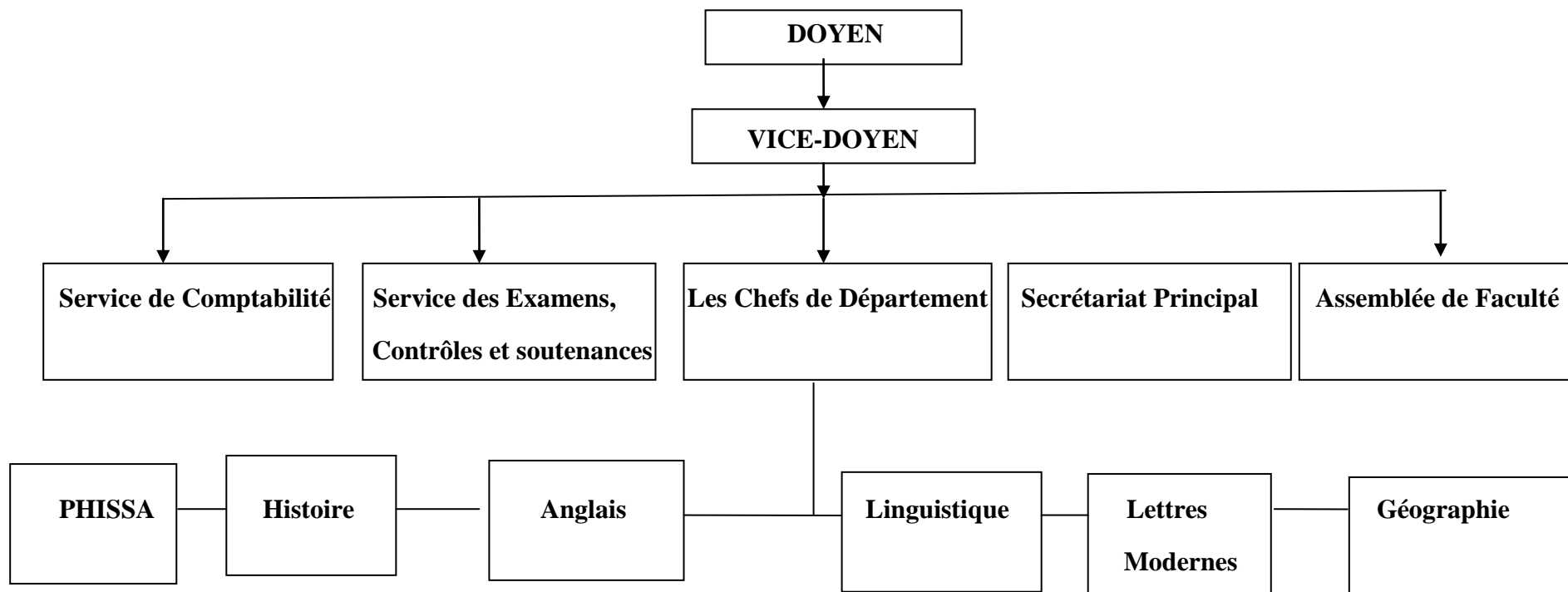
ANNEXE 1 : ORGANIGRAMMES ET CARTE

Figure n°8 : Organigramme de la FLESH de l'Université de Lomé



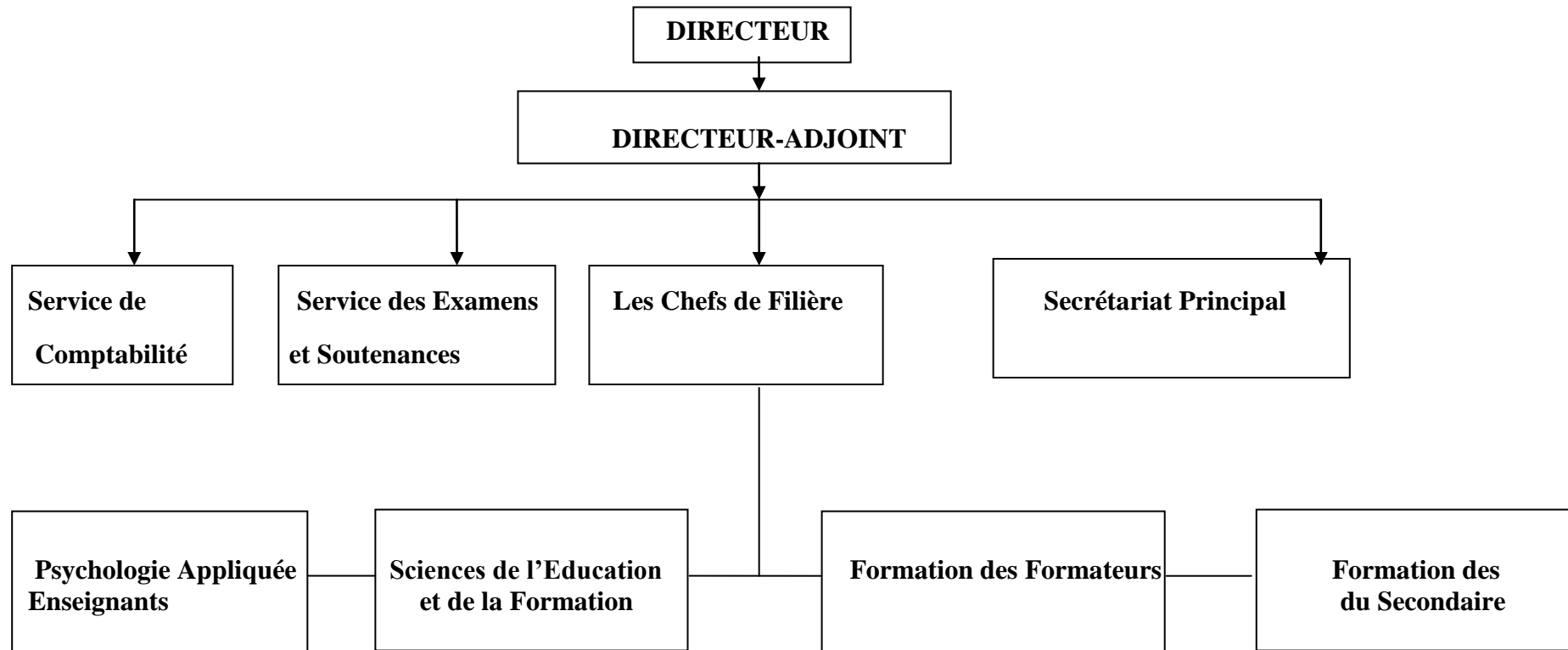
Source : Tchagnaou, 2012

Figure n°9 : Organigramme de la FLESH de l'Université de Kara



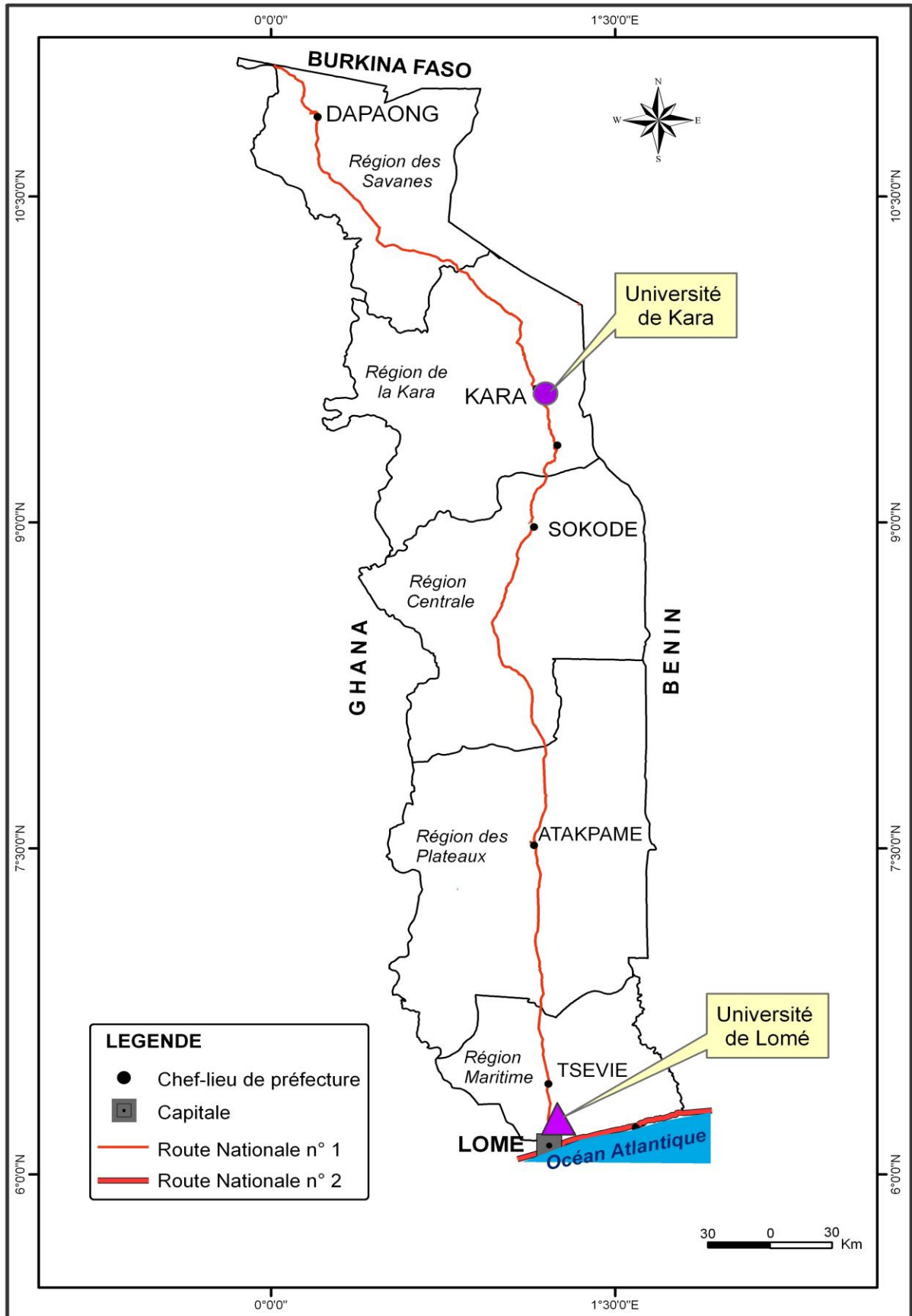
Source : Tchagnaou, 2012

Figure n°10 : Organigramme de l'INSE



Source : Tchagnaou, 2012

Figure n°11 : Carte administrative du Togo



Source : Tchagnaou, 2012

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRES ET GUIDES D'ENTRETIEN

Questionnaire de la pré-enquête destiné aux étudiants

Dans le cadre de la réalisation de notre thèse en Sciences de l'Education, nous voudrions à travers des questions qui vous seront posées, recueillir des informations relatives aux conditions d'élaboration des mémoires de recherche en lettres et sciences humaines dans les universités publiques du Togo.

Ainsi, nous vous prions de bien vouloir nous donner des réponses exactes car de cela dépendra la qualité de notre travail.

Nous comptons sur votre disponibilité et sur votre bonne compréhension.

I- IDENTIFICATION

Département

Age

Sexe

II- CHOIX DU SUJET ET DE DIRECTEUR DE MEMOIRE

1- Avez-vous un sujet de mémoire ? Oui Non

Si Oui, comment l'avez-vous obtenu ?

Si non, pourquoi ?

2- a- Connaissez-vous votre directeur de mémoire ? Oui Non

b- Si Oui, qui vous a-t-il orienté vers lui ?

c- Pourquoi l'avez-vous choisi comme votre directeur ?

3-Avez-vous rencontré des problèmes dans le choix de votre sujet de recherche ?

Oui Non

Si Oui, lesquels ?

4- Avez-vous rencontré des difficultés dans le choix de votre Directeur de mémoire ?

Oui Non

Si Oui, Lesquelles ?

III- ORIGINE SOCIALE DE L'ETUDIANT ET CONDITIONS D'ETUDE

5- Quel est le niveau d'instruction de votre père ?

a- sans diplôme b- CEPD c- BEPC d- BAC II e- Licence
f- Maîtrise g- Doctorat h- Sans réponse i- Autre

Si c'est autre, préciser -----

6- Quel est le niveau d'instruction de votre mère ?

a- sans diplôme b- CEPD c- BEPC d- BAC II e- Licence
f- Maîtrise g- Doctorat h- Sans réponse i- Autre

Si c'est autre, préciser -----

7- Avez-vous un ordinateur à la maison ? Oui Non

8- Vos parents vous assistent-ils dans vos recherches à la maison ? Oui Non

IV- RELATION ETUDIANT-DIRECTEUR DE MEMOIRE

5- Comment appréciez-vous vos relations avec votre Directeur de mémoire ?

a- elles sont cordiales

b- elles sont plus ou moins bonnes

c- elles sont mauvaises

6- Vous est-il facile de rencontrer votre Directeur de mémoire ?

Oui Non

Si Oui, combien de fois par mois ?

Si Non, pourquoi ?

V- REDACTION DU MEMOIRE

7- Avez-vous déjà écrit quelques chapitres sur votre sujet de recherche ?

Oui Non

Si non, pourquoi ?

Si Oui, quoi par exemple ?

8- Rencontrez-vous des problèmes dans la rédaction de votre mémoire ?

Oui Non

Si Oui, lesquels ?

9- Que pensez-vous de la rédaction d'un mémoire de recherche ?

a- elle est facile

b- elle est difficile

c- elle prend du temps et fait dépenser

d- elle est difficile mais pas impossible

10- Crochez trois (3) parmi ces facteurs qui facilitent selon vous la rédaction d'un mémoire de recherche.

a- existence d'enseignants encadreur

b- le climat entre directeur de mémoire-étudiant

c- les moyens financiers

d- la documentation

e- la vocation

f- la capacité intellectuelle

11- Votre Directeur de mémoire vous parle-t-il des critères d'évaluation des mémoires ?

Oui

Non

Si Oui, à quelle occasion ?

12- Discutez-vous de vos sujets de recherche entre vous étudiants d'option ou de Département?

Oui

Non

Si Oui, que vous produisent ces discussions ?

Si Non, pourquoi ?

13- Est-il possible de faire un mémoire de Maîtrise en un an ?

Oui

Non

Si Non, pourquoi ?

Si oui, est-ce possible pour tous les étudiants ?

Oui

Non

Justifiez-vous.

Merci de votre parfaite collaboration

Questionnaire de pré-enquête destiné aux enseignants

Dans le cadre de la réalisation de notre thèse en Sciences de l'Education, nous voudrions à travers des questions qui vous seront posées, recueillir des informations relatives aux conditions d'élaboration des mémoires de recherche en lettres et sciences humaines dans les universités publiques du Togo.

Ainsi, nous vous prions de bien vouloir nous donner des réponses exactes car de cela dépendra la qualité de notre travail.

Nous comptons sur votre disponibilité et sur votre bonne compréhension.

I- IDENTIFICATION

Département :

Sexe :

Grade:

II- CONDITIONS INSTITUTIONNELLES ET PEDAGOGIQUES

1- Les étudiants trouvent-ils assez de livres dans les bibliothèques pour leur recherche ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

2- Existents-ils des critères académiques d'encadrement des mémoires de recherche dans votre département ? Oui Non

Pourquoi ?

3- Y a-t-il des guides d'encadrement des mémoires de recherche dans votre département ?

Oui Non

Justifiez-vous

4- Y' a-t-il des mesures contraignantes de délai de soutenance des mémoires de recherche dans votre département ? Oui Non

Pourquoi ?

5- Existent-ils des critères de choix de sujet de recherche dans votre département ?

Oui Non

Pourquoi ?

6- Les étudiants vous consultent-ils dans le choix de leur sujet de mémoire ?

Oui Non

Pourquoi ?

7- Il vous arrive d'imposer des sujets de recherche à vos étudiants ?

Oui Non

Justifiez-vous

8- Combien d'étudiants encadrez-vous approximativement chaque année ?

IV- RELATION ETUDIANT-DIRECTEUR DE MEMOIRE

9- Comment appréciez-vous vos relations avec les étudiants que vous encadrez ?

a- Très bonnes

b- Bonnes

b- Moyennement bonnes

c- Pas bonnes

d- Pas du tout bonnes

Justifier votre réponse

10- Quelles sont vos attentes vis-à-vis d'un étudiant dont vous avez en charge l'encadrement ?

11- Comment jugez-vous la ponctualité des étudiants que vous encadrez à vos rendez-vous ?

a- Très ponctuels

b- ponctuels

c- Moyennement ponctuels

d- pas ponctuels

d- Pas du tout ponctuels

Justifiez-vous

12- Respectez-vous les rendez-vous que vous donnez à vos étudiants ?

Oui

Non

Pourquoi ?

13- Quels sont les comportements que vous attendez de vos étudiants ?

Merci de votre parfaite collaboration

Questionnaire d'enquête destiné aux étudiants

Dans le cadre de la réalisation de notre thèse en Sciences de l'Education, nous voudrions à travers des questions qui vous seront posées, recueillir des informations relatives aux conditions d'élaboration des mémoires de recherche en lettres et sciences humaines dans les universités publiques du Togo.

Ainsi, nous vous prions de bien vouloir nous donner des réponses exactes car de cela dépendra la qualité de notre travail.

Nous comptons sur votre disponibilité et sur votre bonne compréhension.

I- IDENTIFICATION

Université :

Département :

Niveau :

Age :

Sexe :

III- CONDITIONS SOCIALES DE L'ENQUETE

1-En quelle année avez-vous obtenu votre BAC II ?

2- Quel est le diplôme le plus élevé de votre père ?

a- sans diplôme b- CEPD c- BEPC d- BAC II e- Licence
f- Maîtrise g- Doctorat h- Sans réponse i- Autre

Si c'est autre, préciser -----

3- Quelle est la dernière classe fréquentée par votre père ?

4- Quel est le diplôme le plus élevé de votre mère ?

a- sans diplôme b- CEPD c- BEPC d- BAC II e- Licence
f- Maîtrise g- Doctorat h- Sans réponse i- Autre

Si c'est autre, préciser -----

5- Quelle est la dernière classe fréquentée par votre mère ?

6- De quel matériel disposez-vous :

- Un ordinateur ? Oui Non
- Une imprimante ? Oui Non
- Papier ? Oui Non
- Encre ? Oui Non

7- Vos parents vous aident-ils dans vos recherches à la maison ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Justifiez votre réponse

8- Vos parents vous assistent-ils financièrement dans vos recherches ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Justifiez votre réponse

9- Quelle est la réaction des parents par rapport à votre travail de recherche ?

- a- Ils m'encouragent toujours
- b- Ils m'encouragent souvent
- c- Ils m'encouragent parfois
- d- Ils sont indifférents

Justifiez votre réponse

10- Quelle est la profession de votre père ?

11- Quelle est la profession de votre mère ?

12- Combien de frères et sœurs avez-vous ?

13- Combien parmi eux sont en maîtrise, DEA, Master ou doctorat ?

14- Y'a-t-il des frères qui ont déjà élaboré des mémoires de recherche au moins une fois ?

Oui Non

Si oui, est-ce qu'ils vous assistent dans vos travaux de recherche ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Pourquoi ?

15- Quelle est l'aspiration de vos parents à propos de vos études universitaires?

- a- que j'aie jusqu'au doctorat
- b- que je me limite au master
- c- que je me limite au DEA
- d- que je me limite au master
- e- que je me limite à la maîtrise
- f- que je me limite à la licence
- g- Ils sont indifférents
- h- Sans réponse

III- CONDITIONS INSTITUTIONNELLES ET PEDAGOGIQUES

20- Trouvez-vous l'essentiel des documents dont vous avez besoin dans les bibliothèques de votre université ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Justifiez votre réponse

21- En cas de problème avec votre directeur de mémoire, y a-t-il une procédure à suivre en vue de la résolution de ce problème prévue par votre département ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

22- Y a-t-il des guides d'étudiants sur les conditions d'élaboration des mémoires de recherche dans votre département ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

23- Y a-t-il des guides sur l'encadrement des mémoires destinés aux enseignants dans votre département ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

24- L'université vous octroie-t-elle les primes de soutenance ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

25- Avez-vous bénéficié au moins d'une bourse d'étude à l'université ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

26- Existe-t-il des durées prévues pour élaborer les mémoires de recherche dans votre département ?

a-Maîtrise Oui Non

b-DEA Oui Non

c-Master Oui Non

Justifiez vos réponses

27- Avez-vous une pénurie du personnel d'encadrement des mémoires dans votre département ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Justifiez votre réponse

28- Existe-t-il des spécialités qui manquent d'enseignants dans votre département ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

29- Votre département recourt-il aux enseignants étrangers dans l'encadrement des mémoires de recherche ?

Oui Non

30- Quelle est votre appréciation sur la codirection des mémoires de recherche ?

Très bonne

Bonne

Pas bonne

Pas du tout bonne

31- Quels sont les avantages de la codirection des mémoires de recherche selon vous ?

32- Quels sont les inconvénients de la codirection des mémoires de recherche selon vous ?

33- Le choix du directeur de mémoire émane de qui ?

- De l'étudiant

- Du département

- De l'étudiant et du département

- Je ne sais pas

34- En cas de l'indisponibilité de votre directeur de mémoire, le choix d'un nouveau directeur de mémoire émane-t-il de qui ?

- a- De l'étudiant
- b- Du département
- c- Je ne sais pas
- d- Sans réponse

Justifiez votre réponse

35- Avez-vous d'une manière générale une pénurie d'enseignants-chercheurs dans votre département ?

- Toujours Souvent Parfois Jamais

Justifiez votre réponse

36- Qu'est-ce que vous n'appréciez pas dans l'encadrement des mémoires dans votre département ?

IV- CONDITIONS INDIVIDUELLES DE L'ENQUETE

37- Avez-vous pris connaissance des critères de choix de sujet de recherche dans votre département ?

- Oui Non

Justifiez votre réponse

38- Avez-vous pris connaissance des critères de choix de directeur de mémoire dans votre département ?

- Oui Non

Justifiez votre réponse

39- Quel niveau d'études désirez-vous atteindre ?

a- maîtrise b- DEA c- Master d-Doctorat d- Autre

Si autre, préciser -----

40- Quelle durée avez-vous prévue pour achever votre mémoire de recherche ?

a- un an b- deux ans c- trois ans d- autre

Si autre, préciser-----

Justifiez votre réponse

41- Quel est votre statut ?

- a- je suis étudiant sans job
- b- Je suis étudiant avec job
- c- je suis fonctionnaire et étudiant
- d- Autre
- c- sans réponse

42- Combien de temps consacrez-vous pour vos recherches par semaine ?

a- entre 0 et 5 heures b- entre 5 et 10 heures c- entre 10 et 15 heures

d- entre 15 et 20 heures e- entre 20 et 25 heures f- entre 25 et 30 heures

Justifiez votre réponse

43- Quelle est votre appréciation sur l'élaboration des mémoires de recherche ?

a- je pense que le mémoire de recherche est une perte du temps

Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Plutôt en désaccord

Tout à fait en désaccord

Justifiez votre réponse

je pense que le mémoire de recherche retarde la progression des études

Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Plutôt en désaccord

Tout à fait en désaccord

Justifiez votre réponse

je pense que le mémoire de recherche est un exercice de réflexion très utile

Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Plutôt en désaccord

Tout à fait en désaccord

Justifiez votre réponse

je pense que le mémoire de recherche est un travail scientifique très élaboré

Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Plutôt en désaccord

Tout à fait en désaccord

Justifiez votre réponse

44- Avez-vous l'habitude de suivre les soutenances de mémoires et de thèses ?

Toujours

Souvent

Parfois

Jamais

Justifiez votre réponse

45- Quels enseignements tirez-vous en suivant les soutenances de mémoires ou de thèses ?

46- Avez-vous la curiosité de demander des conseils sur la recherche aux étudiants ayant déjà soutenu leurs mémoires de recherche ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Justifiez votre réponse

47- quelles sont les stratégies que vous adoptez pour finir à temps votre mémoire de recherche ?

48- Quel mémoire de recherche préparez-vous ?

Maîtrise DEA Master

49- En quelle année avez-vous fait votre première inscription de l'étude en cours ?

50-Avez-vous déjà un sujet de recherche ? Oui Non

Si Oui, qui vous l'a choisi ?

Si Non, pourquoi ?

51- Si oui, pourquoi avez-vous choisi ce sujet de recherche ?

- a- parce qu'il me passionne
- b- parce qu'il m'a été conseillé
- c- parce qu'il m'a été imposé
- d- parce qu'il m'est venu à l'esprit
- e- parce qu'il me paraît facile à traiter
- f- sans raison
- g- autre

Préciser-----

Justifiez vos réponses

52-Avez-vous rencontré des problèmes dans le choix de votre sujet de recherche ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

53- Est-il possible selon vous de choisir un sujet de mémoire dès la licence ?

Très possible Possible Pas possible pas du tout possible

Pourquoi ?

54- Vous arrive-t-il de regretter le choix de votre sujet de recherche ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

55- Vous arrive-t-il de changer votre sujet de recherche en cours de l'année ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

56- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans le choix de votre sujet de recherche ?

57- Votre département dispose-t-il d'un répertoire des sujets de mémoires déjà soutenus ?

Oui Non

Pourquoi ?

58- Avez-vous un directeur de mémoire ? Oui Non

Si oui, qui vous a orienté vers lui ?

Si non, pourquoi n'avez-vous pas encore votre directeur de mémoire ?

59- Pourquoi l'avez-vous choisi comme votre directeur de mémoire ? (choisir une réponse)

- a- parce qu'il est compétent
- b- Parce qu'il est expérimenté
- c- parce qu'il encadre beaucoup d'étudiants
- d- parce qu'il est rigoureux
- e- parce qu'il est facile à aborder
- f- parce que nous sommes familiers
- g- sans raison
- h- autre

Préciser-----

Justifiez votre réponse

60- Avez-vous rencontré des difficultés dans le choix de votre Directeur de mémoire ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

61- Quelles sont les qualités qu'un directeur de mémoire doit avoir selon vous ?

Pourquoi ?

62- Quelles sont vos attentes vis-à-vis de votre directeur de mémoire ?

Justifiez votre réponse

63- Vous arrive-t-il de regretter le choix de votre directeur de mémoire ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Justifiez votre réponse

64- Vous arrive-t-il de changer votre directeur de mémoire en plein encadrement ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Justifiez votre réponse

65- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans le choix de votre directeur de mémoire ?

66- Depuis combien de temps avez-vous un directeur de mémoire ?

67- Comment appréciez-vous vos relations avec votre Directeur de mémoire ?

Très bonnes

Bonnes

Pas bonnes

Pas du tout bonnes

Justifiez votre réponse

68- Comment jugez-vous la disponibilité de votre Directeur de mémoire ?

a- il est très disponible

b- il est disponible

c- il n'est pas disponible

d- il n'est pas du tout disponible

Justifiez votre réponse

69- Estimez-vous être bien dirigé ?

a- Tout à fait d'accord

b- Plutôt d'accord

c- Plutôt en désaccord

d- Tout à fait en désaccord

Justifiez votre réponse

70- Respectez-vous les rendez-vous de votre directeur de mémoire ?

Toujours

Souvent

Parfois

Jamais

Pourquoi ?

71- Votre directeur de mémoire respecte-t-il les rendez-vous qu'il vous donne ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Pourquoi ?

72- Que feriez-vous si votre directeur de mémoire ne respecte pas ses rendez-vous ?

a- je serai toujours persévérant

b- je serai persévérant

d- je ne serai pas persévérant

e- je ne serai pas du tout persévérant

Justifiez votre réponse

73- Vous est-il facile de rencontrer votre directeur de mémoire à ses rendez-vous ?

Très facile

Facile

Pas facile

Pas du tout facile

Justifiez votre réponse

74- Vous est-il possible de rencontrer votre directeur de mémoire au-delà de ses rendez-vous ?

Très possible

Possible

Pas possible

Pas du tout possible

Justifiez votre réponse

75- Vous sentez-vous à l'aise en discutant avec votre directeur de mémoire ?

Très à l'aise

A l'aise

Pas à l'aise

Pas du tout à l'aise

Justifiez votre réponse

76- Avez-vous déjà commencé à rédiger votre mémoire de recherche ?

Oui

Non

Si Oui, quoi par exemple ?

Si Non, pourquoi ?

77- Rencontrez-vous des problèmes dans la rédaction de votre mémoire de recherche ?

Toujours

Souvent

Parfois

Jamais

Justifiez votre réponse

78- Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans la rédaction de votre mémoire de recherche ?

79- Que pensez-vous de la rédaction d'un mémoire de recherche ?

Très facile

Facile

Pas facile

Pas du tout facile

Justifiez votre réponse

80- Quelles peuvent être selon vous la durée normale pour élaborer un bon mémoire de :

a- Maîtrise ?-----

b- DEA ?-----

c- Master ?-----

Justifiez vos réponses

81- Vous sentez-vous capable d'élaborer votre mémoire de recherche en un an ?

a- Très capable

b- Capable

c- Pas capable

d- Pas du tout capable

Justifiez votre réponse

82- Que pensez-vous du coût d'un mémoire de recherche ?

a- il fait beaucoup dépenser

b- il fait dépenser

d- il ne fait pas dépenser

e- il ne fait pas du tout dépenser

Justifiez votre réponse

83- Cochez trois facteurs qui vous handicapent plus dans l'élaboration de votre mémoire de recherche.

- a- la compétence linguistique
- b- les moyens financiers
- c- le dispositif d'encadrement
- d- la documentation
- e- le temps
- f- les relations interpersonnelles
- g- Autre

Précisez-----

Justifiez vos choix

84- Cochez un facteur qui vous défavorise le plus parmi la liste des facteurs suivants :

- a- la compétence linguistique
- b- les moyens financiers
- c- le dispositif d'encadrement
- d- la documentation
- e- le temps
- f- les relations interpersonnelles
- g- Autre

85- Votre Directeur de mémoire vous parle-t-il des critères d'évaluation des mémoires ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Justifiez votre réponse

86- Si positif, quels en sont ces critères dont il vous parle ?

87- Discutez-vous de vos travaux de recherche avec les autres étudiants ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

88- Si positif, avec qui discutez-vous de vos sujets de recherche ? (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- a- avec les étudiants du département
- b- avec les étudiants d'option
- c- Avec les autres enseignants
- d- avec les étudiants des autres départements
- e- avec tous les étudiants sans distinction
- f- Autre

Précisez -----

89- Est-il possible d'élaborer un mémoire de recherche en un an ?

- a- Très possible
- b- Possible
- c- Pas possible
- d- Pas du tout possible

Justifiez votre réponse

Merci de votre parfaite collaboration

Questionnaire d'enquête destiné aux enseignants

Dans le cadre de la réalisation de notre thèse en Sciences de l'Education, nous voudrions à travers des questions qui vous seront posées, recueillir des informations relatives à l'élaboration des mémoires de recherche en lettres et sciences humaines.

Ainsi, nous vous prions de bien vouloir nous donner des réponses exactes car de cela dépend la qualité de notre travail.

Nous comptons sur votre disponibilité et sur votre bonne compréhension.

I- IDENTIFICATION

Département :

Sexe :

Grade:

Ancienneté :

II- CONDITIONS INSTITUTIONNELLES ET PEDAGOGIQUES

1-Pensez-vous que les bibliothèques universitaires sont bien équipées pour faciliter la recherche aux étudiants?

- a- Très équipées
- b- Peu équipées
- c- Pas équipées
- d- Pas du tout équipées

Justifiez votre réponse

2- Existe-t-il des conditions académiques d'encadrement des mémoires de recherche dans votre département ? Oui Non

Si oui, lesquelles ?

Si non, Pourquoi ?

3- Existe-t-il des guides destinés aux enseignants sur l'encadrement des mémoires de recherche dans votre département ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

4- Existe-t-il des guides destinés aux étudiants sur l'élaboration des mémoires de recherche dans votre département ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

5-Existe-t-il des primes d'encadrement des mémoires de recherche ?

a-Maîtrise : Oui Non

b-DEA : Oui Non

c-Master : Oui Non

Justifiez vos réponses

Si oui, à combien s'élèvent-elles ?

- a- Maîtrise-----FCFA
- b- DEA----- FCFA
- c- Master ----- FCFA

6-Que pensez-vous des primes d'encadrement des mémoires de recherche ?

- a- Très suffisantes
- b- Suffisantes
- c- Pas suffisantes
- d- Pas du tout suffisantes

Justifiez votre réponse

7- Avez-vous des primes de participation à des jurys de soutenance des mémoires de recherche ?

a-Maîtrise : Oui Non

b-DEA : Oui Non

c-Master : Oui Non

Justifiez vos réponses

Si oui, à combien s'élèvent-elles ?

- a- Maîtrise-----FCFA
- b- DEA----- FCFA
- c- Master ----- FCFA

8- S'il n'existait pas de prime de soutenance, seriez-vous encore motivé à encadrer les étudiants et à participer à des soutenances de mémoires de recherche ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Justifiez votre réponse

8-Que pensez-vous des primes de participation à des jurys de soutenance des mémoires de recherche ?

- a- Très suffisantes
- b- Suffisantes
- c- Indifférent
- d- Insuffisantes
- e- Très insuffisantes

Justifiez votre réponse

9- Y' a-t-il des délais prévus pour élaborer des mémoires de recherche dans votre département ?

a-Maîtrise : Oui Non

b-DEA : Oui Non

c-Master : Oui Non

Justifiez vos réponses

10- Combien proposez-vous pour une prime d'encadrement d'un mémoire de recherche

a- Maîtrise ?----- Francs CFA

b- DEA ?----- Francs CFA

c- Master ?----- Francs CFA

Justifiez vos réponses

11- Combien proposez-vous une prime de participation à un jury de soutenance d'un mémoire de recherche

a- Maîtrise ?----- Francs CFA

b- DEA ?----- Francs CFA

c- Master ?----- Francs CFA

Justifiez vos réponses

12- Existe-t-il des critères de choix de sujet de recherche dans votre département

a-Maîtrise ? Oui Non

b-DEA ? Oui Non

c-Master ? Oui Non

Justifiez vos réponses

13- Existe-t-il des critères de choix de directeur de mémoire dans votre département

a-Maîtrise ? Oui Non

b-DEA ? Oui Non

c-Master ? Oui Non

Justifiez vos réponses

14- Les étudiants vous consultent-ils dans le choix de leur sujet de mémoire

a-Maîtrise ? Oui Non

b-DEA ? Oui Non

c-Master ? Oui Non

Justifiez vos réponses

15- Que feriez-vous d'un étudiant qui choisit son sujet de mémoire sans vous consulter ?

16- Que doit faire un étudiant dans le choix de son sujet de mémoire ?

17- Que doit faire un étudiant dans le choix de son directeur de mémoire ?

18-Vous arrive-t-il d'imposer des sujets de recherche à vos étudiants ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Justifiez votre réponse

Si oui, est-ce une bonne chose ? Oui Non

 Pourquoi ?

Si non, pourquoi ?

19- Combien d'étudiants encadrez-vous approximativement chaque année ?

- a- Maîtrise-----
- b- DEA-----
- c- Master-----

Justifiez vos réponses

IV- RELATION ETUDIANT-DIRECTEUR DE MEMOIRE

20- Comment appréciez-vous vos relations avec les étudiants que vous encadrez

MAITRISE ?

- a- Très bonnes
- b- Bonnes
- c- Pas bonnes
- d- Pas du tout bonnes

DEA ?

- a- Très bonnes
- b- Bonnes
- c- Pas bonnes
- d- Pas du tout bonnes

MASTER ?

- a- Très bonnes
- b- Bonnes
- c- Pas bonnes
- d- Pas du tout bonnes

Justifiez vos réponses

21- Quelles sont vos attentes vis-à-vis d'un étudiant que vous encadrez ?

22- Comment jugez-vous la ponctualité des étudiants que vous encadrez à vos rendez-vous

MAITRISE ?

- a- Très ponctuels
- b- Ponctuels
- d- Pas ponctuels
- d- Pas du tout ponctuels

DEA ?

- a- Très ponctuels
- b- Ponctuels
- d- Pas ponctuels
- d- Pas du tout ponctuels

MASTER ?

- a- Très ponctuels
- b- Ponctuels
- d- Pas ponctuels
- d- Pas du tout ponctuels

Justifiez vos réponses

23- Pensez-vous que vous êtes un bon encadreur des mémoires de recherche ?

Très bon

Bon

Pas bon

Pas du tout bon

Justifiez votre réponse

24- Respectez-vous les rendez-vous que vous donnez à vos étudiants ?

Toujours

Souvent

Parfois

Jamais

Justifiez votre réponse

25- Quelle attitude adoptez-vous quand les étudiants ne respectent pas vos rendez-vous ?

a- je suis très rigoureux

b- je suis rigoureux

d- je ne suis pas rigoureux

e- je ne suis pas du tout rigoureux

Justifiez votre réponse

26- Quelles sont les qualités que vous exigez des étudiants que vous encadrez ?

27- Comment appréciez-vous les qualités des étudiants que vous encadrez

MAITRISE ?

Ils sont très bons

Ils sont bons

Ils ne sont pas bons

Ils ne sont pas du tout bons

DEA ?

Ils sont très bons

Ils sont bons

Ils ne sont pas bons

Ils ne sont pas du tout bons

MASTER ?

Ils sont très bons

Ils sont bons

Ils ne sont pas bons

Ils ne sont pas du tout bons

Justifiez vos réponses

Merci de votre parfaite collaboration

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ETUDIANTS

I- IDENTIFICATION

Département :

Niveau :

Sexe :

II- L'élaboration des mémoires de recherche

1- Les problèmes d'élaboration des mémoires de recherche

2- Les qualités qu'un étudiant attend de son directeur de mémoire

3- Les propositions en vue d'un meilleur encadrement des mémoires de recherche

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS

I- IDENTIFICATION

Département :

Grade :

Sexe :

Ancienneté :

II- L'encadrement et la préparation des mémoires de recherche

- 1- Les conditions d'encadrement des mémoires de recherche dans les départements ou instituts

- 2- Les qualités qu'un directeur de mémoire attend de son étudiant

- 3- Les problèmes d'élaboration des mémoires de recherche

- 4- Difficultés rencontrées par les enseignants dans l'encadrement des mémoires de recherche

- 5- Les qualités d'un bon directeur de mémoire

- 6- Conseils aux étudiants préparant leur mémoire de recherche

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	1
DEDICACE.....	2
REMERCIEMENTS	3
RESUME.....	5
ABSTRACT	6
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	6
INTRODUCTION GENERALE.....	10
Première partie : LA PROBLEMATIQUE ET LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	15
Chapitre premier : L'IDENTIFICATION DU PROBLEME ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	17
1. L'identification et l'énoncé du problème	17
1.1. L'identification du problème.....	17
1.1.1. Les conditions d'élaboration des mémoires de recherche.....	28
1.1.1.1. La différence entre le travail en licence et la production de mémoire de recherche.....	28
1.1.1.2. La question du choix des sujets de recherche.....	31
1.1.1.3 La question du choix des directeurs de mémoire	34
1.1.1.4. La question des projets de recherche.....	37
1.1.1.5 La question des relations entre étudiants et directeurs de mémoire	38
1.1.1.6 La question des conditions financières et matérielles	40
1.1.1.7 La question des conditions institutionnelles et pédagogiques	41
1.1.1.8 La question des compétences rédactionnelles des étudiants	43

1.1.1.9 La question de l'exploitation des sources d'informations	45
1.1.2. La synthèse des résultats de l'enquête exploratoire.....	48
1.2 L'énoncé du problème	49
2. La justification du choix du sujet de recherche	49
2.1 La motivation et l'intérêt pour le sujet	49
2.2 La pertinence scientifique du sujet	50
2.3 La pertinence sociale du sujet.....	51
3. Les objectifs de la recherche	52
3.1. Les objectifs scientifiques	52
3.1.1. L'objectif général scientifique.....	52
3.1.2. Les objectifs spécifiques scientifiques	52
3.2. Les objectifs d'application pratique	52
3.2.1. L'objectif général d'application pratique	52
3.2.2. Les objectifs spécifiques d'application pratique	53
Chapitre 2 : LA REVUE DE LITTERATURE ET LE CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	54
1. La revue de littérature.....	54
1.1. L'évolution des attentes de l'enseignant : de la restitution de connaissances à l'élaboration d'un travail de recherche	54
1.1.1. L'évolution des compétences de la licence à la maîtrise / master	54
1.1.2. Les contraintes liées à la spécificité du mémoire de recherche	56
1.2. Le passage en master : de la déstabilisation à la familiarisation	57
1.2.1. La déstabilisation.....	57
1.2.2. L'adaptation.....	58

1.2.3. La familiarisation.....	58
1.3. Les conditions administratives de l'encadrement des mémoires de recherche	58
1.4. Le climat relationnel de l'encadrement des mémoires de recherche.....	60
1.5. Les causes de la réussite ou de l'échec des mémoires de recherche	62
1.6. Le rôle des principaux acteurs dans l'élaboration des mémoires de recherche.....	64
1.6.1. Le rôle de l'encadreur dans la réussite ou l'échec des mémoires de recherche	64
1.6.2. Le rôle de l'étudiant dans la réussite ou l'échec de son mémoire de recherche.....	65
2. Les cadres conceptuel et théorique de l'étude	68
2.1. La définition des concepts	68
2.1.1 Les conditions d'élaboration des mémoires	68
2.1.2. Le directeur de mémoire.....	69
2.1.3. Le projet de recherche	71
2.1.4 Le mémoire de recherche	72
2.1.5. L'encadrement d'un mémoire de recherche	72
2.1.6. Le climat relationnel d'encadrement	75
2.1.7. La capacité de rédiger un mémoire de recherche	76
2.1.8. L'élaboration d'un mémoire de recherche.....	76
2.1.9. La soutenance d'un mémoire de recherche	76
2.1.10. Le contrat d'encadrement	78
2.1.11. Le guide d'encadrement des mémoires	78
2.2. Le cadre théorique de l'étude	80
2.2.1. Les théories explicatives des inégalités scolaires	80
2.2.1.1. Les théories conflictualistes de la reproduction	80

2.2.1.1.1. L'approche socioculturelle des inégalités scolaires.....	80
2.2.1.1.2. L'approche socioéconomique des inégalités scolaires	84
2.2.1.2. Les théories de l'école productrice et reproductrice des inégalités	86
2.2.1.3. Les théories individualistes	91
2.2.1.3.1. La théorie de la motivation.....	91
2.2.1.3.2. L'approche de l'individualisme méthodologique.....	94
2.2.2. Le cadre de référence théorique.....	96
2.3. Les questions et les hypothèses de recherche	97
2.3.1. Les questions de recherche	98
2.3.1.1. La question générale.....	98
2.3.1.2. Les questions spécifiques	98
2.3.2. Les hypothèses de recherche	98
2.3.2.1. L'hypothèse générale.....	98
2.3.2.2. Les hypothèses spécifiques.....	98
2.3.2.3. Les hypothèses opérationnelles	99
2.3.3. Les variables de l'étude	100
2.3.3.1. Les variables indépendantes	100
2.3.3.2. La variable dépendante.....	102
2.3.4. Les indicateurs des variables	102
2.3.4.1. Les indicateurs des variables indépendantes	102
2.3.4.2. Les indicateurs de la variable dépendante « élaboration des mémoires »	106
2.3.5. Les interactions entre les variables	107
Chapitre 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	109

1. Le cadre et la population de l'étude.....	109
1.1. Le cadre d'étude	109
1.1.1. La présentation générale de l'Université de Lomé.....	111
1.1.1.1. La présentation de la FLESH de l'UL.....	112
1.1.1.2. La présentation de l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE).....	113
1.1.2. Les présentations générales de l'UK et de la FLESH	114
1.1.2.1. La présentation de l'Université de Kara.....	114
1.1.2.2. La présentation de la FLESH de l'UK.....	114
1.2. La population d'étude.....	115
1.2.1. La population cible	115
1.2.2 L'échantillonnage	122
2. La procédure de collecte et d'analyse des données	128
2.1. La procédure de collecte des données	128
2.1.1. Les instruments de collecte des données	128
2.1.1.1. La recherche documentaire.....	128
2.1.1.2. Le questionnaire	129
2.1.1.3. Le guide d'entretien.....	130
2.1.2. Le déroulement des enquêtes.....	130
2.1.2.1. La pré-enquête	130
2.1.2.2. L'enquête proprement dite.....	131
2.2. Le dépouillement des données.....	132
2.3. Le type et le plan d'analyse des données.....	132
2.3.1. Le type d'analyse des données	132

2.3.1.1. L'analyse quantitative.....	132
2.3.1.2. L'analyse qualitative.....	133
2.3.2. Le plan d'analyse des données	133
2.4. Les difficultés rencontrées.....	135
2.4.1. Les difficultés administratives et institutionnelles	135
2.4.2. Les difficultés scientifiques	136
2.4.3. Les difficultés individuelles.....	137
2.4.4. Les difficultés financières.....	137
Deuxième partie : LES RESULTATS DE LA RECHERCHE	138
Chapitre 4 : LA PRESENTATION ET L'ANALYSE DES DONNEES.....	139
1. Les caractéristiques des enquêtés	139
1.1. La présentation des enquêtés par université	139
1.2. Présentation des enquêtés selon le genre et l'âge	140
2. Les conditions sociales des enquêtés.....	143
2.1. Les matériels de recherche des étudiants.....	144
2.2. Les moyens de déplacement des étudiants	145
2.3. Le niveau d'instruction du père et le niveau d'études des étudiants enquêtés	146
2.4 Le niveau d'instruction de la mère et le niveau d'études des étudiants enquêtés	147
2.5. Le niveau d'instruction du père et leur aide dans les recherches des étudiants.....	148
2.6 Le niveau d'instruction de la mère et L'aide de la mère dans les recherches des étudiants	149
2.7 L'assistance financière des pères dans les recherches des étudiants	150
2.8 La profession de la mère et son assistance financière dans les recherches des étudiants	152

2.9. Relation entre l'aide financière des parents dans les recherches et l'état d'avancement des mémoires des étudiants.....	154
2.10. L'attitude des parents par rapport aux travaux de recherche des étudiants et le niveau d'études.....	155
2.11. Le niveau d'instruction que les parents désirent pour leurs enfants et le niveau d'études.	156
2.12. La taille de la famille et le niveau d'études	157
2.13. L'existence des frères ou sœurs qui ont déjà élaboré les mémoires de recherche et le niveau d'études	158
2.14. L'aide des frères ou sœurs ayant déjà soutenu aux étudiants dans leurs recherches	159
3. Les conditions institutionnelles et pédagogiques	160
3.1. Le choix des sujets de recherche	160
3.1.1. Les critères de choix des sujets de recherche	160
3.1.2 La connaissance des critères de choix des sujets de recherche	162
3.1.3. La disposition des sujets de recherche.....	163
3.1.4. La consultation des enseignants dans le choix des sujets de mémoire.....	163
3.1.5. Les raisons du choix des sujets de recherche	164
3.1.6. La rencontre des problèmes dans le choix des sujets de recherche	166
3.1.7. Le regret des étudiants du choix de leur sujet de recherche	167
3.1.8. Les enseignants imposent ou non les sujets de recherche aux étudiants suivant le type de mémoires.....	168
3.1.9. La disponibilité des répertoires des sujets de mémoires déjà soutenus dans les départements.....	170
3.2 Le choix des directeurs de mémoires	171

3.2.1. L'existence des critères de choix de directeur de mémoire dans les départements et le niveau d'études	171
3.2.2. Le choix du directeur de mémoire émane de l'étudiant ou de l'institution et le niveau d'études.....	173
3.2.3. La prise de connaissance ou non des critères de choix de directeurs de mémoire dans leur département	174
3.2.4. La disposition ou non des directeurs de mémoire par les étudiants et le niveau d'études	175
3.2.5. Les raisons du choix de leurs directeurs de mémoires	175
3.2.6. La rencontre des difficultés dans le choix des directeurs de mémoire	177
3.2.7. La discussion des critères d'évaluation des mémoires de recherche entre les étudiants et les directeurs de mémoires	178
3.2.8. Le regret ou non des étudiants du choix de leurs directeurs de mémoire.....	179
3.2.9. L'appréciation des étudiants de la codirection des mémoires de recherche.....	180
3.3. L'état d'équipement des bibliothèques universitaires	181
3.4 Le dispositif d'encadrement des mémoires de recherche	183
3.4.1 L'existence ou non des guides d'étudiants sur l'élaboration des mémoires dans les départements.....	183
3.4.2 L'existence ou non des guides d'enseignants sur l'encadrement des mémoires dans les départements selon le type de mémoire.....	184
3.4.3. L'existence ou non des critères académiques d'encadrement des mémoires de recherche et le type de mémoires	185
3.4.4. L'existence ou non d'une procédure à suivre pour résoudre les problèmes entre les étudiants et leur directeur de mémoire prévue par le département.....	187
3.4.5. Les primes d'encadrement des mémoires de recherche	188
3.4.6. L'existence formelle des durées d'achèvement des mémoires de recherche	189

3.4.7. Le taux d'encadrement des mémoires de recherche	190
3.4.8. La disposition des bourses d'études	192
3.4.9. Le niveau d'études et l'état d'avancement des mémoires de recherche.....	192
3.4.10. Relation entre l'existence d'un délai prescrit par l'institution pour achever le mémoire et l'état d'avancement des mémoires de recherche	193
4. Les conditions individuelles des étudiants enquêtés	195
4.1. Le statut des étudiants et le niveau d'études.....	196
4.2. La perception des étudiants de la recherche	197
4.2.1. La perception des étudiants sur l'élaboration du mémoire de recherche retarde la progression des études et le niveau d'études.	197
4.2.2. La perception des étudiants sur l'élaboration du mémoire de recherche est une perte de temps.....	198
4.2.3. La perception des étudiants sur l'élaboration du mémoire de recherche est un exercice de réflexion très utile	199
4.2.4. La perception des étudiants sur l'élaboration du mémoire de recherche est un travail scientifique très élaboré	200
4.3. Le suivi des soutenances de mémoires et de thèses par les étudiants.....	201
4.4. Le temps consacré par semaine pour les recherches par les étudiants enquêtés	201
4.5. Relation entre le temps consacré par semaine pour les recherches et l'état d'avancement des mémoires	203
4.6. La demande des conseils sur leurs recherches par les étudiants.....	204
4.7. Les relations entre les étudiants et leurs directeurs de mémoire	205
4.7.1. L'appréciation des relations entre les étudiants et les directeurs de mémoire.....	205
4.7.2. La facilité pour les étudiants enquêtés de rencontrer leur directeur de mémoire	207
4.7.3. L'avis des étudiants sur leur propre encadrement	208

4.7.4. L'opinion des étudiants enquêtés sur la disponibilité ou non de leur directeur de mémoire	209
4.7.5. Les acteurs enquêtés respectent ou non les rendez-vous	210
4.7.5.1. L'opinion des étudiants enquêtés sur leur respect des rendez-vous des directeurs de mémoires	211
4.7.5.2. Le respect des rendez-vous par les directeurs de mémoire	212
4.7.5.3. La réaction des étudiants enquêtés si les directeurs de mémoire ne respectent pas les rendez-vous.....	213
4.7.6. La possibilité des étudiants de rencontrer leurs directeurs de mémoire sans rendez-vous	214
4.7.7. La ponctualité des étudiants aux rendez-vous des directeurs de mémoire	215
4.7.8. L'appréciation des efforts des étudiants par les enseignants	215
4.7.9. L'état d'âme des étudiants enquêtés en discutant avec leurs directeurs de mémoire	216
4.8. La rédaction du mémoire par les étudiants enquêtés et le niveau d'études.....	218
4.8.1. Les étudiants enquêtés ont démarré ou non l'élaboration de leur mémoire de recherche	218
4.8.2. La capacité des étudiants enquêtés à élaborer leur mémoire de recherche dans le délai prescrit	219
4.8.3. Relation entre la capacité de l'étudiant à élaborer le mémoire dans le délai prescrit et l'état d'avancement des mémoires de recherche	220
4.8.4. Le coût d'un mémoire de recherche selon les étudiants enquêtés	221
4.8.5. Les facteurs qui défavorisent plus les étudiants enquêtés dans l'élaboration de leur mémoire de recherche.....	222
4.8.6. Le facteur dominant qui désavantage plus les étudiants enquêtés dans l'élaboration de leur mémoire de recherche	223
4.8.7. La durée des recherches en cours et le niveau d'études	226

4.8.8. Les étudiants enquêtés ayant déjà soutenu un mémoire de recherche.....	227
4.8.9. La durée mise par les étudiants enquêtés pour élaborer les mémoires de maîtrise déjà soutenus	227
Chapitre 5 : L'INTERPRETATION ET LA DISCUSSION DES RESULTATS	229
1. La vérification des hypothèses	229
2. L'interprétation des résultats	233
2.1. Les conditions sociales et l'élaboration des mémoires de recherche	233
2.2. Les conditions institutionnelles et pédagogiques et l'élaboration des mémoires de recherche.....	235
2.3. Les conditions personnelles et l'élaboration des mémoires de recherche	238
3. La discussion	241
3.1 La discussion de la méthodologie.....	241
3.2. La discussion des résultats.....	242
4. Les suggestions.....	248
4.1. A l'intention de l'Etat	248
4.2. A l'intention des responsables des universités publiques du Togo	248
4.3. A l'intention des directeurs de mémoire.....	250
4.4. A l'intention des parents des étudiants	251
4.5. A l'intention des étudiants	252
CONCLUSION GENERALE	254
BIBLIOGRAPHIE	257
WEBOGRAPHIE	274
TABLEAUX ET FIGURES	275
LISTE DES TABLEAUX	275

LISTE DES FIGURES	283
ANNEXES	284
ANNEXE 1 : ORGANIGRAMMES ET CARTE.....	285
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRES ET GUIDES D'ENTRETIEN	290
TABLE DES MATIERES.....	328