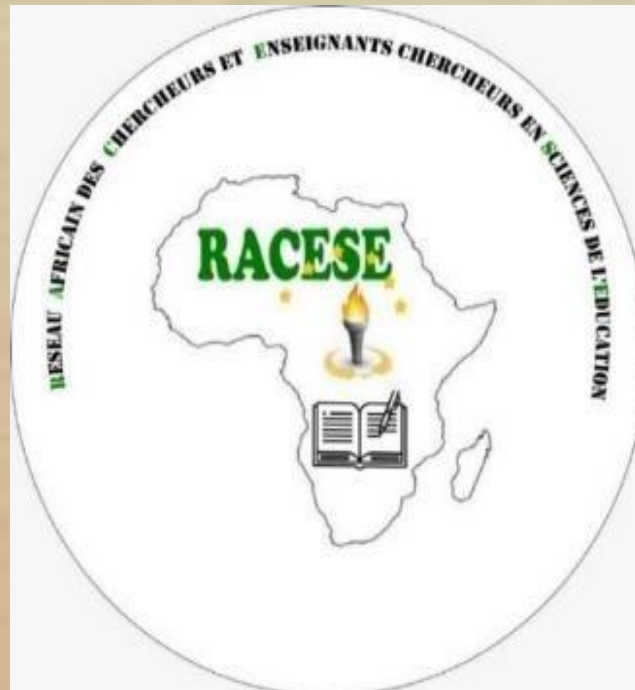


# **Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)**

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)**



*N°07– DECEMBRE 2025*

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Email : [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)

**Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026**



**RASEF N° 7, Décembre 2025**

---



**ISSN 2756-7370 (Imprimé)**

**ISSN 2756-7575 (En ligne)**

---

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

[http://www.revue-rasef.org/accueil\\_026.htm](http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm)

---

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des  
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

---

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,  
Burkina Faso**

---

**01 BP 1479 Ouaga 01**

**Site: [www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)**

**Email: [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)**

---

**Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026**



## **DIRECTION DE LA REVUE**

### **Directeur de Publication**

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

### **Directeur de Publication Adjoint**

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Directeur de la revue**

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Directeur Adjoint de la revue**

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

### **Rédacteur en chef**

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

### **Rédacteur en chef adjoint**

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

### **Responsable d'édition numérique**

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

## **ASSISTANTS A LA REDACTION**

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

## **COMITÉ SCIENTIFIQUE**

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),



BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, PhD, Professeur en éducation et en pédagogie (UQAM).

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),



BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure/Burkina Faso,



BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

#### **COMITÉ DE LECTURE**

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,





MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,  
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),  
SAMANDOU LGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,  
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),  
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,  
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,  
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,  
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

#### **COMITÉ DE RÉDACTION**

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,  
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,  
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,



DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,  
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS)  
d'Abidjan, Côte d'Ivoire,  
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),  
SAMANDOU LGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

**ASSISTANTES**

DIOUF Salimata,  
THIAM Ndèye Fatou.





## Table des matières

|  |     |
|--|-----|
| <i>Editorial</i> .....   | 11  |
| <i>Amadou Yoro NIANG</i> .....   | 11  |
| Partie 1 : Pratiques et perceptions en enseignement-apprentissage.....   | 13  |
| <i>Perceptions et pratique des enseignants de mathématiques : l'exemple de quelques lycées publics de Bamako</i> .....   | 1   |
| Yaya TRAORE, Mahamadou Lamine DIAKITE, Abdramane KONE .....  | 1   |
| <i>Encadrement de mémoires dans le contexte universitaire malien : quelles perceptions du côté des apprentis-chercheurs ?</i> .....  | 16  |
| Salifou KONE.....  | 16  |
| <i>Planification/gestion de l'éducation au Burkina Faso : SimuED, un modèle de simulation à adopter ?</i> .....  | 28  |
| Yacouba Augustin SAVADOGO, Bernadin P. OUEDRAOGO, François SAWADOGO .....  | 28  |
| <i>Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire dans la région du Centre au Burkina Faso</i> ..... | 45  |
| François TIENDREBEOGO.....   | 45  |
| <i>Influence de la motivation sur la performance académique des étudiants de première année d'architecture d'Abidjan</i> .....   | 60  |
| Paul Blanchard AKE, Kouakou Bruno KANGA .....  | 60  |
| <i>Auto-exclusion au cours d'EPS : attitudes enseignantes face aux collégiennes des églises de réveil</i> .....  | 69  |
| BAKINGU BAKIBANGOU Yvette, NDONGO Nathalie .....   | 69  |
| Partie 2 : Former, enseigner autrement.....  | 82  |
| <i>Trente (30) jours d'enseignement-apprentissage en Didactique des disciplines pour former des enseignants : Quel impact sur les pratiques pédagogiques ?</i> .....               | 83  |
| Natié COULIBALY, Ibrahima TRAORÉ, Yacouba LOUGUÉ .....   | 83  |
| <i>Effets de l'alphabétisation des adultes selon la formule Reflect sur leur vécu économique au Burkina Faso</i> .....   | 96  |
| Harouna DERRA, Ya Eveline TOURÉ/JOHNSON, François SAWADOGO .....   | 96  |
| <i>Enseigner les sciences de la vie et de la terre de manière contextualisée : une préoccupation didactique au Gabon</i> .....   | 105 |
| Raymonde MOUSSAVOU .....   | 105 |
| <i>Perceptions d'étudiants en licence 3 d'anglais sur les effets d'une pédagogie numérique sur l'amélioration de leurs compétences scripturales</i> .....                          | 121 |
| Papa Meïssa COULIBALY, Papa Mamour DIOP .....  | 121 |
| <i>TIC et didactique en contexte de crise sécuritaire : opportunités et défis pour le système éducatif burkinabè</i> .....   | 140 |
| Aoua Carole CONGO.....   | 140 |
| Partie 3 : Education, langues et société .....   | 156 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Education à la santé à l'école au Congo : entre manque de ressources et adaptation contextuelle</i> .....   | 157 |
| Laure Stella GHOMA LINGUISSI, Guy MOUSSAVOU .....  | 157 |
| <i>Influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du BEPC et du bac à Abidjan</i> .....   | 167 |
| N'guessan Williams KOFFI, Tanoh épouse N'DIAMOI KOUAME, Aya Michèle KOFFI .....  | 167 |
| <i>Techniques de questionnement dans l'élaboration des épreuves de composition dans l'apprentissage du français langue étrangère : cas des apprenants angolais du second cycle de secondaire</i> .....   | 179 |
| Lumingu FUAKADIO .....   | 179 |
| <i>Compétences émotionnelles et développement des capacités d'adaptation sociale chez des adolescents extrême-nord camerounais déplacés à l'Est à la suite des inondations</i> .....   | 193 |
| Yannick TAMO FOGUE et Valère NKELZOK KOMTSINDI.....  | 193 |
| <i>Type d'établissement, conditions socioéconomiques et détresse psychologique chez les enseignants du primaire d'Abidjan</i> .....  | 211 |
| Konan Léon KOUAME, Kouakou Bruno KANGA, Hassan Guy Roger TIEFFI .....  | 211 |
| <i>Facteurs sociaux associés à la consommation de drogues chez les élèves de l'arrondissement de Garoua 1<sup>ère</sup> région du nord-Cameroun : Cas du Lycée de Ouro-Hourso et du Collège Moderne de la Bénoué</i> .....                         | 229 |
| Vanessa KUETE MOUAFO, Christian EYOUM, Charles TCHOUATA FOU DJIO, Clovis KUETCHE SINGHE ...  | 229 |
| Partie 4 : Performance scolaire, inclusion et transformation éducative .....   | 245 |
| <i>Justice procédurale, déviance constructive et leadership éthique : leviers de transformation du système éducatif camerounais</i> .....  | 246 |
| Mireille Michée MVEME OLOUGOU .....  | 246 |
| <i>Initiation à la philosophie dès l'enfance par l'image : un dispositif didactique pour le développement de la pensée réflexive au service d'une citoyenneté active au Cameroun</i> .....   | 260 |
| Pierre Béný WAGNI, Edwige CHIROUTER , Renée Solange NKECK BIDIAS .....   | 260 |
| <i>La professionnalisation de l'enseignement supérieur : un moteur stratégique pour le développement durable des collectivités territoriales décentralisées</i> .....  | 278 |
| <i>Perceptions de l'évaluation et leur influence sur l'engagement à l'apprentissage : cas des élèves de l'enseignement secondaire général de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) 2 d'Abidjan</i> ..... | 288 |
| FLODO Kouassi Athanase, TANON Eben-Ezer Kouamé .....   | 288 |
| <i>Analyse théorique du concept de l'éducation inclusive : perspectives et limites</i> .....   | 307 |
| Nomansou Serge BAH, Kobena Séverin GBOKO .....   | 307 |
| <i>Durée de prise en charge, niveau d'attention et performances scolaires des enfants déficients intellectuels du Centre d'Action Medico Psychosociale de l'Enfant (CAMPSE) d'Abidjan</i> .....  | 319 |
| Ossei KOUAKOU .....  | 319 |



**Editorial**  
**Amadou Yoro NIANG<sup>1</sup>**

Le numéro 7 de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)* s'inscrit dans une dynamique scientifique particulièrement riche, témoignant de la vitalité de la recherche en sciences de l'éducation en Afrique. Les vingt-huit contributions réunies dans ce numéro, portées par des chercheurs issus de divers pays africains (Mali, Burkina Faso, Niger, Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Tchad, Congo, Angola), offrent une lecture plurielle et approfondie des défis, mutations et perspectives des systèmes éducatifs africains contemporains.

Plusieurs articles mettent en lumière les pratiques pédagogiques et les conditions d'enseignement dans les disciplines scolaires. Ainsi, Dr Yaya Traoré, Mahamadou Lamine Diakité et Dr Abdramane Koné analysent les perceptions et pratiques des enseignants de mathématiques dans les lycées publics de Bamako, soulignant le rôle déterminant des matériels didactiques dans l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Moussavou Raymonde interroge la contextualisation de l'enseignement des SVT au Gabon comme exigence didactique encore insuffisamment institutionnalisée. Les travaux de Fuakadio Lumingo, consacrés aux techniques de questionnement en Français Langue Étrangère chez les apprenants angolais, et ceux de Wagni Pierre Bénys, Chirouter Edwige et Nkeck Bidias Renée sur l'initiation à la philosophie dès l'enfance au Cameroun, illustrent également la nécessité de renouveler les approches didactiques pour favoriser la pensée réflexive et la compétence communicative.

Les enjeux de la formation des enseignants et de l'encadrement académique occupent une place centrale dans ce numéro. Kone Salifou met en évidence les limites institutionnelles et relationnelles de l'encadrement des mémoires de Master dans les universités maliennes, tandis que Natié Coulibaly, Dr Ibrahima Traoré et Yacouba Lougué évaluent l'impact d'une formation courte en didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques des enseignants au Mali. Dans le même ordre d'idées, Tiendrebeogo François analyse les contraintes psychosociales de l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso, révélant leur influence négative sur la qualité de l'accompagnement des enseignants.

D'autres contributions s'intéressent aux dimensions psychosociales, motivationnelles et comportementales des acteurs de l'éducation mais aussi des technologies numériques. Les travaux de Konan Léon Kouamé, Kouakou Bruno Kanga et Hassan Guy Roger Tieffé mettent en évidence la détresse psychologique des instituteurs à Abidjan, en lien avec le type d'établissement et les conditions socio-économiques. Paul Blanchard Aké et Kouakou Bruno Kanga montrent, quant à eux, que la motivation intrinsèque constitue un facteur clé de la performance académique des étudiants en architecture. Les études de Koffi N'Guessan Williams, N'Diamoi Tanoh épouse Kouamé et Koffi Aya Michèle Edith sur la fraude scolaire à Abidjan, ainsi que celles de Kuete Mouafo Vanessa et ses collègues sur la consommation de substances psychoactives chez les élèves de Garoua, rappellent l'influence déterminante du milieu familial, social et relationnel sur les comportements scolaires. La contribution de CONGO Aoua Carole examine les défis de la problématique de l'adoption d'outils d'enseignements et d'apprentissages numériques dans le système éducatif burkinabè.

Le numéro aborde également des problématiques structurelles et systémiques majeures. Yacouba Augustin Savadogo, Bernadin P. Ouédraogo et François Savadogo interrogent la pertinence du modèle SimuED pour la planification de l'éducation au Burkina Faso, notamment

---

<sup>1</sup> Inspecteur de l'Éducation, Enseignant Chercheur en Sciences de l'Éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



dans le secteur de l'EFTP. Les questions d'inclusion, de justice et de développement durable sont également au cœur de ce numéro. Bah Nomansou Serge et Gboko Kobena Séverin proposent une analyse théorique approfondie du concept d'éducation inclusive, en soulignant ses perspectives et ses limites. Bakingu Bakibangou Yvette et Ndong Nathalie explorent les attitudes des enseignants d'EPS face à l'auto-exclusion des élèves des Églises de réveil au Congo. Mireille Michée Mveme Olougou met en évidence le rôle de la justice procédurale, de la déviance constructive et du leadership éthique comme leviers de transformation du système éducatif camerounais. Enfin, Bingana Manga Barnabé Bertrand analyse la professionnalisation de l'enseignement supérieur comme moteur stratégique du développement durable des collectivités territoriales décentralisées.

En définitive, ce numéro 7 de la RASEF, par la diversité des thématiques abordées et la rigueur scientifique des contributions de l'ensemble des auteurs, constitue une référence majeure pour la compréhension des dynamiques éducatives africaines contemporaines. Il invite chercheurs, praticiens et décideurs à renforcer le dialogue entre recherche et action, afin de construire des systèmes éducatifs plus équitables, inclusifs et adaptés aux réalités locales.

Le comité éditorial adresse ses sincères remerciements à tous les auteurs pour la qualité de leurs travaux, ainsi qu'aux évaluateurs pour leur engagement scientifique, contribuant ainsi au rayonnement et à la crédibilité de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation*.

## ***Encadrement de mémoires dans le contexte universitaire malien : quelles perceptions du côté des apprentis-chercheurs ?***

**Salifou KONE**

### **Résumé**

Cette étude prend pour objet l'encadrement des mémoires de Master dans ses dimensions institutionnelle et dyadique, à travers les discours d'anciens mastérants ayant soutenu leurs mémoires dans deux institutions publiques d'enseignement supérieur maliennes. Elle vise d'une part à mettre au jour des pratiques de direction de mémoire qui ont cours dans l'environnement académique considéré afin d'en apprécier les différents enjeux et, d'autre part, à questionner la part des instances institutionnelles dans les difficultés rencontrées par les étudiants dans le cadre de la réalisation de leurs travaux de recherche de fin de cycle. Aussi la question qui sous-tend l'étude est-elle de savoir comment les pratiques d'encadrement de mémoire sont vécues par les apprentis-chercheurs. L'analyse thématique menée sur la vingtaine d'entretiens a mis au jour un cadre institutionnel d'accompagnement à la recherche peu stimulant et structurant et des pratiques de direction de mémoire peu formatrices pour les apprentis-chercheurs.

**Mots-clés** : apprentis-chercheurs ; contexte universitaire malien ; encadrement de mémoire ; formation à la recherche ; pratique de direction de mémoire.

### **Abstract**

This study focuses on the supervision of Master's theses in its institutional and dyadic dimensions, through the accounts of former Master's students who defended their theses at two public higher education institutions in Mali. It aims, on the one hand, to highlight the thesis supervision practices that are common in the academic environment in question in order to assess the various issues at stake and, on the other hand, to question the role of institutional bodies in the difficulties encountered by students in carrying out their end-of-cycle research work. The thematic analysis of the twenty or so interviews revealed an institutional framework for research support that is uninspiring and unstructured, and thesis supervision practices that are of little educational value to apprentice researchers.

**Keywords** : research apprentices; Malian university context; thesis supervision; research training; thesis supervision practice.

## Introduction

La formation à la recherche constitue l'une des principales missions des institutions d'enseignement supérieur, notamment par le biais des cursus de Master et de Doctorat. Dans le cadre de la réalisation des mémoires de Master (recherche ou professionnel), les étudiants sont placés dans une situation d'individualisation de formation à la recherche par la recherche. Le caractère inédit, pour quantité d'entre eux, de cette situation requiert la mise en place d'un cadre formatif spécifique que la notion englobante d'encadrement de mémoire permet de caractériser et de problématiser.

En tant que dispositif de soutien à la réussite au Master et au développement de compétences associées à la recherche disciplinaire, l'encadrement peut s'appréhender comme une relation dyadique ou duale entre un professionnel de la recherche, soit le directeur<sup>4</sup>, et un apprenti-chercheur, soit l'étudiant (Gremmo & Gérard, 2008). La responsabilité partagée qu'implique une telle relation est cependant extensible aux instances institutionnelles, en l'occurrence les départements d'étude et de recherche (DER), la faculté et l'université, lesquels contribuent, conjointement, à la création des conditions favorables à l'autonomisation intellectuelle, scientifique et professionnelle des étudiants inscrits dans un programme donné (Prégent, 2001). Deux dimensions de l'encadrement des mémoires peuvent alors être dégagées.

La dimension administrative et institutionnelle assure la qualité de l'environnement matériel et financier dans lequel évoluent les apprentis-chercheurs. Selon Jutras, Ntebutse et Louis (2010), la qualité de cet environnement s'évalue à l'aune, par exemple, de l'accès des étudiants à des espaces de travail, à des services de documentation universitaire, au matériel informatique, à la possibilité de participer à des séminaires de recherche ou d'intégrer des équipes de recherche. À ceci s'ajoute tout autre dispositif pédagogique concourant à l'acculturation des étudiants à la recherche comme les séminaires de méthodologie de recherche et/ou d'initiation à l'écriture de la recherche (Pollet & *al.*, 2023).

La seconde dimension de l'encadrement des mémoires concerne la relation dyadique ou duale qui s'instaure entre un directeur et un étudiant sur la base du consentement mutuel ou sur imposition institutionnelle. Pour rendre compte de cette dimension de l'encadrement, la notion de « pratique de direction de mémoire », désignant « la pratique d'un enseignant-chercheur qui vise à accompagner l'étudiant dans sa formation à la recherche et par la recherche » (Gérard, 2009 : 30), se révèle heuristique. Conditionnant la qualité de la formation à la recherche et la réussite des étudiants, la pratique de direction de mémoire condense des enjeux et des défis conséquents, tant pour l'institution que pour les apprentis-chercheurs (Le Bouëdec & La Garanderie, 1993 ; Denis, 2020).

Cette étude, inédite dans son contexte, prend pour objet l'encadrement des mémoires de Master dans sa double dimension, institutionnelle et dyadique, à travers les discours d'anciens mastérants en Lettres et en Sciences du langage ayant soutenu leurs mémoires dans deux institutions publiques d'enseignement supérieur maliennes. Dans ce contexte universitaire, la direction de mémoire, malgré sa complexité et ses lourdes responsabilités, demeure une pratique professionnelle sans formation institutionnalisée. L'absence de référentiel de compétences en encadrement de mémoire confine la pratique de direction à un empirisme autodidaxique, ce qui constitue un frein à l'émergence d'une culture d'encadrement partagée au sein de l'institution.

L'étude découle de la question de savoir comment les apprentis-chercheurs vivent l'encadrement du mémoire. En se plaçant du côté des étudiants, il s'agit d'abord de mettre au jour des pratiques de direction de mémoire qui ont cours dans l'environnement académique considéré, afin d'en apprécier les enjeux du point de vue de la formation à la recherche. Il s'agit

<sup>4</sup> Afin d'alléger le texte, nous optons pour l'usage du masculin pour désigner la personne assumant la direction de mémoire.



ensuite de questionner la part des instances institutionnelles dans les difficultés rencontrées par les apprentis-chercheurs dans le cadre de la réalisation de leurs travaux de recherche de fin de cycle.

Dans la littérature scientifique, les pratiques de direction de mémoire sont analysées sous deux angles articulés, celui de la relation humaine entre un directeur et un étudiant et celui de l'aide scientifique apportée à l'étudiant par le directeur (Denis, 2020 ; Gremmo & Gérard, 2008 ; Gremmo, 2009 ; Prigent, 2001). La relation personnelle qu'un directeur noue avec son étudiant détermine en partie la qualité de l'aide scientifique qu'il est disposé à lui apporter. Cette relation s'inscrit dans un continuum que l'on peut appréhender en termes de distance ou de proximité relationnelle. Selon l'axe du continuum privilégié, le directeur enrichit son accompagnement scientifique d'un soutien moral concourant à la réussite de l'étudiant ou, au contraire, s'en tient à son rôle d'accompagnateur scientifique (Tchagnoua, 2024 ; Denis, 2020). Ce rôle, très complexe, consiste essentiellement à aider l'apprentis-chercheur à problématiser un objet de recherche, à se positionner vis-à-vis de la littérature relative à son objet d'étude, à s'orienter dans le choix des méthodes de recherche, à planifier ou organiser les différentes phases de sa recherche et à s'appropriier l'écriture du genre (Gérard, 2009 ; Prigent, 2001). Sa qualité se mesure, entre autres critères, à la fréquence des rencontres entre le directeur et l'étudiant, à la durée d'attente des relectures et à la capacité du discours évaluatif à contribuer à l'apprentissage de la recherche et de son écriture (Jutras, Ntebutse & Louis, 2010). L'écriture scientifique étant, du fait de sa dimension épistémologique, le principal pilier du développement de l'esprit critique par rapport aux objets de recherche, le rôle du directeur de mémoire dans son apprentissage est particulièrement mis en évidence dans la littérature (Jutras, Ntebutse & Louis, 2010 ; Boch, Fanny & Sorba, 2022 ; Koné, 2025).

Sur la base de cette conceptualisation de la pratique de direction de mémoire, notre étude, inédite dans son contexte, s'attèle à mettre en évidence les difficultés des apprentis-chercheurs liées à l'encadrement du mémoire, en vue d'explorer des pistes de solutions contextualisées.

Après la présentation des choix méthodologiques (section 1), sont introduits les résultats et leur analyse (section 2), dont les points saillants sont repris, discutés et mis en perspective eu égard à l'objectif de l'étude (section 3).

## 1. Méthodologie

Afin de saisir comment les pratiques de direction de mémoire sont vécues par les apprentis-chercheurs ainsi que les effets du contexte institutionnel sur la réalisation du mémoire, des entretiens semi-directifs ont été conduits tout en étant attentif aux limitations d'un tel système inscripteur. Comme technique d'instrumentation des données de recherche, l'entretien donne aux individus interrogés la possibilité de construire un discours, à travers lequel l'on peut accéder aux significations élaborées autour de l'expérience subjective de l'élaboration du mémoire. Toutefois, cet instrument demeure sujet à des effets de biais, notamment de désirabilité sociale pouvant conduire l'interviewé à ne sélectionner que les aspects de son expérience qu'il estime conformes aux attentes qu'il pense devoir attribuer au chercheur (Blanchet & Gotman, 2010). Pour réduire de tels biais, les entretiens ont été menés par une assistante de recherche, laquelle s'est appropriée le guide d'entretien à travers trois entretiens pilotes. Celle-ci avait pour consigne de ne recruter que d'anciens mastérants ayant soutenu un mémoire de Master dans les douze (12) derniers mois en Lettres, en Sciences du langage et/ou en Didactique des langues, domaines relevant des départements d'études et de recherche où nous intervenons pédagogiquement. L'assistante de recherche satisfaisant elle-même ce critère, il était postulé que la proximité académique et générationnelle avec les interviewés serait propice à l'instauration d'une relation horizontale nécessaire au développement d'un discours sur le vécu de la relation pédagogique d'encadrement du mémoire.



Sur les vingt (20) participants de l'échantillon, le mémoire de Master constitue pour huit (08) l'unique expérience dans la recherche universitaire initiale, ceux-ci n'ayant pas eu à produire en Licence ni projet de recherche, ni mémoire, ni rapport. Sur les douze (12) autres, trois (03) sont auteurs d'un mémoire de Maîtrise, d'un de Master professionnel et d'un de Master recherche, les neuf (09) autres ayant réalisé un mémoire de Maîtrise puis un de Master (professionnel ou recherche).

Les entretiens ont été menés en deux phases. La première a consisté à la mise au point d'entretiens pilotes d'après de trois apprentis-chercheurs à partir d'un guide d'entretien s'inspirant, d'une part, de recherches en sciences de l'éducation sur l'encadrement des mémoires et des thèses (Tchagnaou, 2024 ; Houssay-Holzschuch, Le Goix & Noûs, 2022 ; Denis, 2020 ; Jutras, Ntebutse & Louis, 2010 ; Gremmo & Gérard, 2008 ; Le Bouëdec & La Garanderie, 1993) et, d'autre part, de travaux en littéracies universitaires centrés sur l'évaluation des écrits de recherche d'étudiants par les enseignants-chercheurs (Boch, Fanny & Sorba, 2022 ; Koné, 2025). La seconde phase a consisté à affiner et enrichir le guide d'entretien à la lumière des entretiens pilotes. Les principaux thèmes qui ont structuré l'entretien sont les suivants : l'expérience personnelle de l'élaboration du mémoire ; l'accompagnement de l'institution et du directeur dans la réalisation du mémoire ; la réception du discours évaluatif du directeur par l'étudiant. Afin de mettre en perspective certaines difficultés verbalisées par les étudiants, il leur a été également demandé la spécialité de leur directeur de mémoire. Sur les vingt (20) participants, huit (08) ont rapporté avoir été encadrés par des spécialistes de littératures (africaine ou française) alors qu'ils travaillaient sur des problématiques relevant de la didactique du français langue seconde. Au niveau institutionnel, cette situation s'explique par un problème de disponibilité de spécialistes dans les domaines concernés.

L'analyse des entretiens retranscrits relève de l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2016). Celle-ci consiste dans un premier temps à repérer l'ensemble des thèmes abordés par l'interviewé au cours de l'entretien et à déterminer leur pertinence par rapport aux objectifs de la recherche ; dans un second temps il s'agit de documenter chaque thème repéré, c'est-à-dire d'établir son importance et les oppositions dans lesquels il rentre afin de parvenir à saisir les grandes tendances du phénomène considéré. Après avoir rédigé une fiche par participant, il a été procédé à un travail de synthèse dont l'objectif était, en délinéarisant les discours, de saisir au sein de l'échantillon des régularités.

Il convient toutefois de souligner l'un des biais méthodologiques de cette étude : l'absence du contre-discours des directeurs. Dans une démarche de triangulation, il aurait été heuristiquement utile de croiser les perceptions verbalisées des apprentis-chercheurs avec les observations des encadrants, de sorte à mettre en évidence des zones de tensions, mais aussi à mieux contextualiser les discours des apprentis-chercheurs sur le vécu de la relation pédagogique d'encadrement.

Enfin, pour des raisons éthiques, les participants ont été anonymisés par des codes d'identification, allant de E1 et à E20. Chaque extrait d'entretien introduit dans le texte pour les besoins de l'analyse est précédé ou suivi du code correspondant à son énonciateur.

## **2. Analyse des entretiens**

### **2.1. Un cadre institutionnel d'encadrement peu stimulant et structurant pour les apprentis-chercheurs**

Dans les discours des apprentis-chercheurs, la mauvaise qualité de l'environnement matériel institutionnel dans lequel ils évoluent apparaît comme l'une des principales sources de leurs difficultés pendant la réalisation de leurs travaux de recherche de fin de cycle. En plus de les priver d'un espace de travail stimulant, l'absence de bibliothèque universitaire génère pour eux « des difficultés à trouver de la documentation pour la revue de la littérature » (E1). L'absence

de services de documentation universitaire affecte également le développement de compétences nécessaires à la recherche, comme le souligne E2 : « il y a des problèmes de comment faire la recherche ; il n'y a pas de bases de données, de documents, ni de façon physique ni euh, il n'y a pas de bibliothèque et ça, ça rend le travail très compliqué ». Sans bibliothèque donnant accès à des ouvrages de référence dans leurs domaines d'études ou sur leurs thèmes de recherche, les apprentis-chercheurs sont réduits à se référer à des anciens mémoires pour construire et traiter leurs objets d'étude, tout en étant conscients de la faible autorité scientifique de telles références dans leur domaine disciplinaire. Ainsi, pour E3, « en réalité, ici, on se fie plus à consulter des mémoires dans la salle des mémoires ; on est en général renvoyé vers ça ». Ceux qui ne se résolvent pas cependant à se satisfaire de ces références au statut scientifique et didactique incertain déploient des stratégies de compensation, consistant à solliciter l'aide documentaire d'un ami poursuivant ses études à l'étranger, comme l'explique avec dépit E4 : « donc tout ce qui est recherche documentaire, tout ce qui est lecture, on a soit des amis qui sont à l'extérieur qu'on sollicite pour qu'ils nous trouvent des documents, parfois ils partent dans des bibliothèques pour prendre des photos de documents dont on a besoin et puis ils nous envoient et voilà, donc dans l'ensemble c'est pas c'est pas fameux ».

La critique de l'accompagnement institutionnel concerne également l'enseignement de la méthodologie de recherche, qui est de la responsabilité des départements au sein des facultés. Pour certains étudiants, si cet enseignement figure bien sur les maquettes de formation, il n'est pas convenablement exécuté pour différentes raisons, comme le regrette E5 : « ici au Mali, j'ai fait deux mémoires, j'ai fait un mémoire de Maîtrise et un mémoire de Master, on manque beaucoup d'assistance parce qu'en amont il n'y a pas eu ces cours-là sur la méthodologie de recherche comme il faut ; donc on est orphelin de ça déjà ». Cette privation d'un environnement de formation propice au développement de compétences nécessaires à la recherche se traduit pour les apprentis-chercheurs par un manque de repère dans l'écriture de leur recherche. Ainsi, l'élaboration du cadre théorique du mémoire apparaît dans leur discours comme étant l'une des difficultés les plus insurmontables, comme le témoigne E6 : « ce qui a été le plus difficile, c'est le cadre théorique ; c'est tout ! Je ne peux pas développer le cadre théorique (rires) ; le cadre théorique, c'est euh pour moi, c'est euh, c'est la partie de mon mémoire qui m'a vraiment, vraiment fatiguée parce que euh toutes les difficultés que je viens de recenser je les ai eues, je les ai connues dans le cadre théorique, par exemple comment citer les auteurs ? Ou les trouver ? Même si on lit, quelle partie du livre prendre ? Comment prendre ? Où prendre ? Comment les mentionner ? Comment les citer ? C'est-à-dire vraiment, le cadre théorique, où aller, comment circonscrire le cadre théorique, comment faire pour ne pas déborder ? Comment faire pour ne pas aller dans tous les sens ? ». Les nombreux questionnements auxquels se livre cette apprentie-chercheuse signalent en effet une perte de repère concernant à la fois la sélection des références à mobiliser pour construire et traiter son objet de recherche, la manière de traiter et d'analyser le contenu de ces références, la gestion du discours d'autrui et la capacité à en faire des synthèses critiques en fonction de la problématique de la recherche. S'il relève du rôle du directeur d'apprendre aux apprentis-chercheurs à sélectionner et à traiter les discours théoriques en lien avec leurs objets d'étude dans un champ donné, c'est d'abord aux départements qu'il incombe d'asseoir les bases de cet apprentissage, par le biais notamment de dispositifs d'initiation à la recherche et à son écriture.

Les apprentis-chercheurs imputent aussi en partie leurs difficultés à structurer leurs mémoires aux insuffisances des apports didactiques du cours de méthodologie de recherche. Ainsi, évoquant de telles difficultés, E7 se demande s'il ne revenait pas au cours de méthodologie de le préparer à choisir un ordre d'exposition de sa recherche, fondé sur des critères objectivables : « comment structurer les chapitres ? Comment les agencer ? C'est-à-dire est-ce que la position des chapitres va suivre un ordre défini ou bien si on met les chapitres en fonction de notre pressenti ? Ça, c'est vraiment quelque chose de vraiment difficile pour moi et je me demande

si c'est le cours de méthodologie qui devait nous le dire ou on le fait à l'intuition ». L'ensemble de ces interrogations épingle des enjeux didactiques cruciaux, touchant notamment à l'argumentation scientifique et à sa construction textuelle. Participant à la mise en valeur du raisonnement de l'auteur au niveau macrotextuel, la structure textuelle du mémoire est en soi une construction rhétorique dont l'apprentissage requiert un accompagnement pédagogique approprié.

La remise en cause des apports du cours de méthodologie à la réalisation du mémoire se manifeste également à travers la critique formulée contre la progression pédagogique proposée dans certains cursus de Master. Dans cette progression, la méthodologie de recherche est le premier enseignement dispensé au premier semestre du Master, un choix pédagogique qui n'aide pas les étudiants à réinvestir les acquis du cours dans la réalisation du mémoire, qui ne commence qu'à partir du dernier semestre. Ainsi, pour E8, « tout cela [les difficultés scientifiques rencontrées] est dû au cours, peut-être au cours, à la manière dont le cours de méthodologie a été fait ; quand on faisait le cours de méthodologie, je n'étais pas encore dans l'écriture ; si j'étais dans l'écriture, là j'allais voir l'importance de tous les chapitres qu'on avait faits lors de ce cours-là ; mais puisque en ce moment je n'avais même pas idée de mon thème de mémoire, donc je n'ai pas vraiment compris ce cours-là ; et après quand j'ai commencé le mémoire, j'étais vraiment obligée de revenir chaque fois chercher comment citer, comment écrire telle ou telle partie, donc ce sont des choses qui posent problème ». Si le cours de méthodologie de recherche n'a pas vocation à traiter des problématiques spécifiques à l'écriture de la recherche comme celles exprimées dans l'extrait, il n'empêche que les étudiants nourrissent à son égard de fortes attentes, ce qui implique de repenser son enseignement au sein des parcours de Master proposés.

Enfin, l'insatisfaction des étudiants vis-à-vis de l'accompagnement institutionnel concerne l'imposition du directeur de mémoire par les départements ou directions des masters, lesquels répartissent les étudiants d'une même cohorte entre les enseignants-chercheurs en fonction de leurs propositions de thèmes de recherche. Si une telle pratique institutionnelle garantit à chaque étudiant la certitude d'avoir un directeur au sein de l'équipe pédagogique, elle affecte cependant la relation d'encadrement, notamment l'engagement du directeur dans l'accompagnement scientifique de l'étudiant. Cet engagement peut être affecté par différents facteurs, en l'occurrence le désintérêt scientifique du directeur vis-à-vis du thème de recherche choisi par l'étudiant ou une surcharge de travail ne lui permettant pas de ménager du temps pour ses étudiants. C'est ce dernier facteur qui est récurrent dans les discours des apprentis-chercheurs, comme le pointe l'extrait suivant : « ma directrice de mémoire n'avait pas le temps, elle me l'a fait savoir clairement, j'ai dû attendre 4 mois pour avoir un premier rendez-vous qui n'a même pas duré vingt minutes ; et quand elle a eu le temps pour moi encore c'était des travaux de 10 à 15 pages qui prenaient littéralement quatre semaines, cinq semaines pour être corrigés, et après tout ce temps, quand je la voyais, elle n'avait pas corrigé le travail pour au moins me dire telle partie il faut la changer, telle partie il faut l'améliorer, telle partie il faut la garder ; c'est séance tenante qu'elle essaie de griffonner des choses sur le papier et me le rendre ; donc ce qui devrait être un simple compte rendu à la base devient un travail de correction improvisé en face à face » (E9). L'absence de liberté dans le choix du partenaire de la relation pédagogique d'encadrement du mémoire explique ainsi en partie certaines difficultés des apprentis-chercheurs avec leur directeur. C'est à cette dimension duale de la relation d'encadrement du mémoire qu'est consacrée la section suivante.

## **2.1. Des pratiques d'encadrement peu formatrices**

### **2.1.1. Une relation hiérarchique distante nuisible à la qualité pédagogique de l'encadrement**

Si certains apprentis-chercheurs sont lucides quant au caractère non contractuel du soutien

psychologique du directeur, en reconnaissant par exemple que celui-ci « n'est pas un baby-sitter » (E10), ils vivent mal cependant la distance relationnelle imposée par leurs directeurs. Cette distance se traduit essentiellement par l'inaccessibilité du directeur, due à l'absence de communication. L'impossibilité de communiquer avec son directeur, par quel que canal que ce soit, pour partager avec lui certaines de ses difficultés est émotionnellement vécue comme source de frustration et de déstabilisation, ainsi que l'exprime E11 : « ce qui m'a le plus choqué, c'est quand un directeur de mémoire dit qu'il ne veut pas de contact avec son étudiant qu'il encadre tant que lui il ne l'aura pas décidé, sans donner de détails par rapport à cela, sans justification ; un jour, je l'ai appelé, parce que j'avais un blocage, il m'a hurlé dessus comme si euh si, si euh je ne saurais même pas qualifier cela ; même sur son enfant, on ne crierait pas comme ça ; il m'a dit « il ne faut pas m'appeler ! » ; je me suis dit au moins il aurait pu me dire « je suis occupé ; laisse-moi un message par mail, par SMS ou WhatsApp et je te reviendrais » ; mais non ! il m'a traité comme si je n'étais rien ». Ces sentiments d'humiliation et de rabaissement suscités par le désintérêt du directeur vis-à-vis de son étudiant ajoutent sans doute au désarroi de ce dernier en quête de réponses à ses difficultés scientifiques. En interdisant à ces étudiants l'initiative d'entrer en communication avec lui sans leur fournir en compensation un calendrier de rencontres individuelles ou collectives, le directeur instaure un climat de travail défavorable à l'autonomisation intellectuelle et scientifique de l'étudiant, laquelle constitue pourtant l'une des finalités du contrat pédagogique de l'encadrement de mémoire. Ce style d'encadrement, que Tchagnaou (2024 : 43) qualifie de « glacial » du fait de l'absence de communication qui le caractérise, a conduit certains étudiants interviewés à changer de directeur sans pour autant que ce changement de direction ne contribue ni à leur formation à la recherche ni à l'amélioration du produit fini de leurs recherches, ce que regrette Patrice : « après une année sans réelles avancées, j'ai dû changer de directeur, et le second sur lequel on m'a, à qui on m'a confié, lui il a eu je dirais un moyen de se débarrasser de moi ; il m'a fait imprimer ce que j'avais déjà fait avec l'autre prof sans pour autant vérifier même la méthodologie de recherche alors que ça c'est, je pense, c'est le cœur du mémoire, s'il n'y a pas de méthodologie, il n'y a pas de mémoire ». Cette frustration de l'étudiant, due au désintérêt de ses deux différents directeurs à l'égard de sa personne et de son travail, invite à une prise en compte institutionnelle des effets délétères de l'imposition des directions de mémoire et de certaines pratiques d'encadrement négligentes.

### **2.1.2. Absence d'aide scientifique du directeur et stratégies compensatoires des étudiants**

La distance relationnelle du directeur s'accompagne souvent de l'absence de toute aide scientifique vis-à-vis de l'étudiant. Face à une telle situation, les apprentis-chercheurs développent une stratégie compensatoire, consistant à recourir à l'aide d'autres étudiants ayant des compétences pour leur venir en aide sur des points précis. Ainsi, pour pallier le manque d'accompagnement de son directeur en matière de gestion du discours d'autrui, E12 a dû se rabattre sur certains de ses pairs de la même cohorte, lesquels « [l']ont beaucoup aidé, en [lui] expliquant par exemple comment on cite dans le mémoire, parce que chaque fois mon directeur disait « mal dit ! mal dit ! » sans donner des explications ; donc j'ai demandé à des camarades et ils m'ont expliqué ».

En plus du cercle amical qui fonctionne ainsi comme lieu d'apprentissage informel de la recherche académique, les apprentis-chercheurs manquant de soutien scientifique de la part de leurs directeurs ont recours à d'autres enseignants-chercheurs, comme le souligne E13 : « disponible ? Non ! Mon directeur ne l'a pas été ; il ne l'a pas été ; j'ai pratiquement fait tout mon travail qu'avec d'autres professeurs ; mais lui, il n'était pas là, il n'a joué pratiquement aucun rôle puisqu'il n'était pas là ; moi je faisais mon travail et je venais pour le voir, c'était un problème ; je faisais lire ma production à d'autres professeurs ; c'est eux qui me relisaient et

me disaient « fais ceci, fais cela », ainsi de suite ; je me suis débrouillé comme ça jusqu'à la fin ; il ne m'a jamais accordé 5 minutes de discussion, jamais ! pendant 8 mois ». Cette stratégie compensatoire appelle deux observations. La première concerne la capacité d'autodirection des apprentis-chercheurs en difficulté, soit la prise d'initiative pour diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage et identifier les ressources didactiques disponibles nécessaires à la prise en charge de ces besoins. La seconde a trait à l'importance de la communauté informelle d'apprentissage qui s'institue parallèlement à la relation dyadique institutionnelle d'encadrement du mémoire. La possibilité de s'attacher informellement l'aide scientifique d'autres enseignants-chercheurs internes ou externes aux départements, spécialistes du domaine dont relève le sujet de recherche de l'étudiant, permet aux apprentis-chercheurs non seulement d'aller au bout de leur mémoire mais aussi de développer de réelles compétences, notamment en matière d'écriture de la recherche, comme l'explique E14 : « j'avais un professeur, qui n'est pas mon directeur de mémoire, à qui j'envoyais tout ; celui-là il faisait des commentaires, il me disait par exemple « registre oral », que j'utilise un registre oral, j'écris comme je parle, ce qui n'est pas bon ; ou « trop large », c'est-à-dire la partie que j'ai évoquée est euh je n'ai pas bien euh en tout cas je n'ai pas circonscrit cette partie ; c'est trop large ; en tout cas il me faisait beaucoup de remarques ; ces remarques m'ont beaucoup aidé ; donc je faisais chaque fois une nouvelle version de la partie que je lui avait envoyée, en tenant compte de ses critiques, parce que c'était des critiques utiles avec toujours des suggestions ; donc sans ce prof-là, j'aurais jamais pu m'en sortir ». Toutefois, cet accompagnement scientifique informel, par ailleurs inhérent à tout processus de socialisation au monde de la recherche académique, ne peut répondre à la nécessité institutionnelle de tendre vers une professionnalisation de la pratique de direction de mémoire.

### 2.1.3. Une remise en cause des pratiques de direction négligentes

La négligence dans la pratique de direction, qui se traduit par l'indifférence du directeur vis-à-vis de l'étudiant et de sa recherche (Leduc, 1990), est un thème récurrent dans les discours des apprentis-chercheurs. Cette indifférence se traduit d'abord par la non-relecture des textes soumis à l'appréciation du directeur pendant tout le processus d'écriture du mémoire, une attitude pédagogique qui désoriente les apprentis-chercheurs tout en nuisant à la qualité de leur travail, comme le regrette E15 : « j'ai eu à lui envoyer deux fois de suite la version numérique des différentes parties de mon mémoire ; ça n'a pas été lu ; puis j'ai imprimé et lui ai remis une copie mais il n'a pas réagi pendant une année ; ce qui signifie que soit il n'accordait pas de l'importance à ce que je faisais, soit il n'avait pas le temps ; tout compte fait, ça été compliqué ; un jour, il m'appelle pour me demander de venir imprimer mon mémoire pour le déposer ; moi, j'étais étonné ; je me lève ; j'arrive à l'université ; il me dit : « va imprimer », sans lire hein ! il me dit « va imprimer » ; donc moi je pars, j'imprime, je viens lui montrer ; il me dit « tel exemplaire est à déposer au département, tel reste avec toi, et c'est fini comme ça ! ». L'indifférence du directeur à l'égard du travail de l'étudiant s'exprime aussi par une certaine légèreté de son regard évaluatif, ainsi que l'explique E16 : « quand il [le directeur] était présent, ce n'était pas pour me dire des choses intéressantes : il dit une remarque sur une page et puis voilà, c'est tout ». Ce défaut d'évaluation critique des textes produits par les apprentis-chercheurs est perçu, notamment par ceux désirant poursuivre leurs études au doctorat, comme un manquement au contrat pédagogique de la relation d'encadrement : « ce qui m'a vraiment manqué avec mon directeur, c'est vraiment des critiques constructives, c'est-à-dire il faut que quand c'est pas bon le directeur de mémoire n'hésite pas à dire à l'apprenant que le travail fourni n'est pas bon. Vous voyez ? Il faut que le directeur de mémoire arrive à dire « ce que tu as fait là ce n'est pas bien fait, ce n'est pas bien dit, il faut changer » mais si le directeur de mémoire essaie tout le temps de dire que c'est bon, c'est bien, l'apprenant s'enlise, il va au final produire quelque chose qui n'est pas bon » (E10). Conscients de la compétition académique et



sociale dans laquelle ils sont pris, notamment du fait des mentions attribuables aux mémoires, les apprentis-chercheurs appréhendent tous d'avoir à défendre devant un jury un mémoire ne répondant aux exigences académiques du genre. Or, l'analyse des entretiens montre que le tiers d'entre eux a dû reprendre substantiellement certaines parties de leurs mémoires après la soutenance. Dans ce cas de figure, c'est l'un des membres du jury autre que le directeur qui prend le relai de la direction du mémoire. Si cette situation est émotionnellement mal vécue par les étudiants, ils y trouvent cependant des avantages formatifs, comme l'explique E5 : « j'ai dû présenter un travail comme ça [sans qualité]; et comme pour le premier mémoire, c'est le jury qui me dit : « va faire comme ça ; il faut traiter comme ça », ce qui m'a donné beaucoup d'idées sur comment mettre en place la méthodologie et comment structurer le travail ; donc c'est le jury qui m'a fait restructurer mon travail et le président [du jury] en particulier qui a veillé à ce que je sois suivi par lui-même pour que le travail soit mieux structuré ; je me rappelle, j'étais à 106 pages et on a réduit jusqu'à 73 pages ». Ainsi, en plus de priver les apprentis-chercheurs d'une possibilité d'autosatisfaction en produisant un écrit de recherche conforme aux attendus du genre, la négligence dans la pratique de direction de mémoire apparaît comme source d'inégalités dans le développement des compétences liées à la recherche.

#### **2.1.4. Un discours évaluatif peu aidant pour la réécriture**

Pour les apprentis-chercheurs, le discours évaluatif des directeurs demeure principalement centré sur des catégories linguistiques. Ce constat concerne aussi bien les directeurs fortement investis dans l'accompagnement de l'étudiant que ceux qui le sont faiblement, c'est-à-dire n'évaluant pas de façon critique le texte de l'étudiant. Ainsi, pour E17, qui considère que son directeur n'était pas « un intermédiaire, mais un co-rédacteur parce qu'[ils] lisaient ensemble [son] document », l'apport de son directeur à l'écriture du mémoire « était essentiellement centré sur le choix des mots, oui le choix des mots ; quand un mot n'était pas approprié, il me dit « change ça » ; voilà, en gros les tournures et le vocabulaire ; quand ça ne va pas, on reformulait la phrase ensemble ». Cette centralité des catégories linguistiques dans le discours évaluatif est perçue comme peu aidante dans l'apprentissage de l'écriture de la recherche dans la mesure où elle conduit à faire l'impasse sur les autres dimensions de la textualité scientifique, comme le pointe E18 « les observations étaient écrites dans les marges du document ; mais c'était plus sur l'aspect grammatical que sur autre chose, des petites remarques sur l'inversion du sujet, les accords ici et là ; mais dans le fond, il n'y avait rien, dans le fond, il n'y avait pas grand-chose ». L'orientation axiologique des commentaires évaluatifs des directeurs est également perçue par les étudiants comme didactiquement peu aidante du point de vue de la réécriture, comme le déplore E19 : « les commentaires que j'ai reçus, ils sont très négatifs ; négatifs dans le sens où il n'y a pas d'explications données et il n'y a pas de porte de sortie qu'on essaie d'ouvrir à l'étudiant ; au contraire, c'est de très mauvais commentaires, sans me dire concrètement ce qu'il faut que je fasse pour me sortir d'impasse ; exemple de mauvais commentaire : un gros trait rouge à la diagonale sans notes, sans mots, sans explications à côté, sans détails, rien ; on te barre tout une page sans suggestions, on te la barre sans possibilité de faire recours à un document, à une référence, à rien, je ne sais pas, à quelque chose qui pourrait te permettre de te rediriger, de prendre euh un sens autre que tu as pris ». Cette réception négative du discours évaluatif axiologiquement centré implique de repenser les pratiques d'évaluation des écrits de recherche des étudiants, notamment à travers un questionnement sur le statut didactique et pédagogique des commentaires évaluatifs inscrits sur leurs textes. C'est à travers un tel questionnement que la relation pédagogique d'encadrement du mémoire semble pouvoir s'envisager comme un cadre d'apprentissage de la recherche et de son écriture.

La section suivante revient sur les points saillants de l'analyse présentée dans les sections précédentes afin de les mettre en perspective par rapport à l'objectif de l'étude.

### **3. Discussion**

Les pratiques de direction de mémoire mises au jour dans cette étude à travers la façon dont elles ont été vécues par des apprentis-chercheurs invitent à interroger la responsabilité des instances institutionnelles dans la mise en œuvre des conditions favorables à l'atteinte de la finalité même de l'encadrement. Ces pratiques négligentes ont des conséquences pour les étudiants, qu'on peut décrire en termes de « gâchis social » (Le Bouëdec et La Garanderie, 1993), soit ce sentiment de dévaluation sociale éprouvée par les étudiants mis en échec de réussir correctement leur formation à la recherche du fait de pratiques de direction de mémoire qui ne répondent pas aux exigences du contrat didactique de l'encadrement. Au gâchis social s'ajoute un « gâchis universitaire » (Gérard, 2009), en ce sens que ces pratiques compromettent à terme la mission même de l'université, laquelle a vocation à assurer, par le biais des cursus de Master puis de Doctorat, la formation de la relève scientifique nécessaire à la pérennisation de la mission universitaire (Jutras, Ntebutse & Louis, 2010).

Certes, une enquête par entretien ne permet pas de disposer d'une représentation globale des pratiques décrites dans un contexte socioéducatif donné. Toutefois, il importe de prendre au sérieux, dans une perspective didactique inclusive, les perceptions de ces pratiques par les apprentis-chercheurs afin d'apporter des réponses institutionnelles appropriées aux difficultés rencontrées dans la relation pédagogique d'encadrement. Dans cette perspective, l'insertion des apprentis-chercheurs dans des équipes de recherche semble constituer une réponse au manque de soutien scientifique qu'ils peuvent éprouver vis-à-vis de leurs directeurs mais aussi aux insuffisances éprouvées à l'égard de l'enseignement de la méthodologie de recherche. En leur donnant accès à des séminaires de recherche, ces équipes, qui restent encore à développer concrètement dans le contexte de l'étude, participeront qualitativement à la formation scientifique des apprentis-chercheurs et à leur socialisation au monde de la recherche. Enfin, la formation continue des enseignants-chercheurs à la direction de recherche (mémoire et thèse) est une condition nécessaire à l'amélioration de la qualité de l'encadrement. La direction de recherche relève le plus souvent de l'autodidaxie, et les pratiques qui l'incarnent sont largement façonnées par l'intériorisation de modèles auxquels les directeurs ont pu eux-mêmes être exposés en tant qu'apprentis-chercheurs (Gérard, 2009). Sans tendre à l'homogénéisation des pratiques, une telle formation contribuera à la déconstruction de certains schémas reproductifs ainsi qu'au développement d'une culture d'encadrement partagée, fondée sur l'appropriation collective d'un référentiel de compétences en encadrement de recherche (Khalil & *al.*, 2024).

À travers le corpus analysé, il est apparu que la contribution des directeurs à l'apprentissage de l'écriture du genre était marginale pour les raisons suivantes : la non-relecture des textes des étudiants, l'absence d'évaluation critique de ces textes, la centralité des catégories linguistiques dans le discours évaluatif au détriment d'autres dimensions de la textualité scientifique et, enfin, l'orientation exclusivement axiologique du discours évaluatif. Or, le discours évaluatif, à condition d'explicitier les dysfonctionnements en cause et/ou de fournir des pistes de réécriture, a vocation à constituer une ressource didactique pour le scripteur et un moyen de son autonomisation intellectuelle et scientifique (Koné, 2025 ; Boch, Fanny & Sorba, 2022).

Enfin, il aurait été utile, d'un point de vue heuristique, de croiser les perceptions des apprentis-chercheurs avec celles des directeurs de mémoire concernant la relation d'encadrement, de sorte à saisir les inévitables zones de tensions et les manières dont elles sont négociées, les difficultés des enseignants-chercheurs eu égard à leurs conditions institutionnelles de travail, à leurs multiples engagements et contraintes professionnelles.

## Conclusion

Cette étude s'est attelée à rendre compte de quelles manières l'encadrement du mémoire était vécu par des apprentis-chercheurs afin d'en saisir les enjeux didactiques et les défis institutionnels. L'analyse thématique des entretiens réalisés auprès d'une vingtaine d'étudiants ayant soutenu leurs mémoires dans les douze derniers mois a permis de cerner certaines de leurs



difficultés.

La mauvaise qualité de l'environnement matériel institutionnel apparaît comme source de difficultés affectant le développement des compétences liées à la recherche autant que la qualité des travaux de recherche des étudiants. La qualité de cet environnement se mesure dans les discours des apprentis-chercheurs à l'absence de services universitaires de documentation, au faible apport didactique des dispositifs pédagogiques institutionnels d'accompagnement à la réalisation du mémoire et, enfin, à l'absence d'initiative des étudiants dans le choix du directeur.

Dans sa dimension duale, l'encadrement des mémoires demeure l'objet de pratiques négligentes, caractérisées tantôt par l'absence d'accompagnement scientifique tantôt par un accompagnement scientifique insuffisant par rapport aux besoins et aux attentes des étudiants.

Parmi les enjeux didactiques induits des difficultés scientifiques rencontrées par les étudiants pendant la réalisation du mémoire, figure en bonne place la difficile appropriation de l'écriture scientifique, appréhendée à la fois comme produit et processus de construction discursive des objets de savoir. Leurs difficultés à élaborer un cadre théorique, à mobiliser et traiter le discours d'autrui, à organiser leur texte d'un point de vue pragmatique-sémantique résultent sans doute d'une méconnaissance du fonctionnement discursif et textuel des écrits de recherche. La conscientisation des pratiques en usage au sein de la communauté scientifique disciplinaire se pose ainsi comme un enjeu didactique central pour les étudiants. Dans cette perspective, il revient à l'institution de développer des dispositifs didactiques d'acculturation aux écrits scientifiques, fondés d'une part sur les principes de la pédagogie de l'affiliation (Coulon, 1997) et, d'autre part, sur le continuum lecture-écriture de textes scientifiques. Il s'agira d'abord, comme le souligne Pollet & al. (2023 : 293), d'amener les étudiants à développer, en amont du mémoire et à travers des activités de lecture outillée, « une démarche d'analyse des caractéristiques de l'écriture de recherche par rapport à ses contextes institutionnel et discursif, à ses enjeux dans leur domaine disciplinaire et à sa fonction heuristique ». En les aidant à objectiver, grâce à des critères d'analyse et des outils linguistiques appropriés, les fonctionnements des écrits scientifiques et les manières de faire des chercheurs professionnels, on prépare les étudiants à mieux maîtriser leurs pratiques personnelles (Boch, 2013). Il s'agira ensuite de les mettre en situation de produire eux-mêmes des écrits à travers lesquels ils développeront des compétences scripturales, linguistiques et discursives nécessaires à l'écriture des différentes étapes du mémoire. À cet égard, le projet de mémoire, qui n'est pas à ce jour une exigence institutionnelle dans le contexte universitaire de notre étude<sup>5</sup>, peut être envisagé comme un objet didactique dont le traitement en formation aidera les apprentis-chercheurs à développer un discours qui articule problématisation d'un objet d'étude, construction d'un état de l'art et d'un cadre théorique, analyse et évaluation des sources disponibles en lien avec le thème du projet. La mise en œuvre d'un tel dispositif didactique réduira considérablement les inégalités d'apprentissage de la recherche et de son écriture, inégalités en partie liées à la différenciation de la relation pédagogique d'encadrement du mémoire.

## Références bibliographiques

- Blanchet, A. & Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2<sup>ème</sup> édition). Armand Colin.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000300005>
- Boch, F., Fanny, R. & Sorba, J. (2022). Former les enseignants du supérieur à l'évaluation des

<sup>5</sup> Les départements ou directions des Masters exigent des étudiants, non pas un projet de mémoire, mais trois propositions de thèmes de recherche pour être confié à un directeur. Parmi ces thèmes, un seul est retenu par le département ou la direction du Master. Aucun des étudiants de l'échantillon n'a fait l'expérience de la rédaction d'un projet de mémoire.



- textes des étudiants. *Pratiques*, (195-196), 1-21.  
<https://doi.org/10.4000/pratiques.12131>
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de France.
- Denis, C. (2020). *Pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte nord-américain : à la découverte de balises*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/17357>
- Gérard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nancy 2, Nancy. <https://theses.hal.science/tel-00498380v1>
- Gremmo, M-J. & Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs aux jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, (59), 43-58.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.621>
- Houssay-Holzschuch, M., Le Goix, R. & Noûs, C. (2022). Encadrer des thèses : d'abord, ne pas nuire. (1) État d'un champ de recherche. *EchoGéo*, (59), 1-17.  
<https://doi.org/10.4000/echogeo.22889>
- Jutras, F., Ntebutse, J. G. & Louis, R. (2010). L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), 1-22. <https://doi.org/10.4000/ripes.333>
- Le Bouëdec, G., & De La Garanderie, A. (dir.). (1993). *Les études doctorales en sciences de l'éducation : Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et de thèses*. L'Harmattan.
- Leduc, A. (1990). *La direction des mémoires et des thèses*. Behaviora.
- Khalil, I., Hajj, S., Yammine, A. & Sylvestre, E. (2024). Vers un référentiel de compétences de l'enseignant chercheur en méthodologie et encadrement de recherche. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 40(2), 1-27.  
<https://doi.org/10.4000/130x0>
- Koné, S. (2025). Évaluer les écrits de recherche en formation : pratiques et enjeux didactiques. *Akofena*, 2(15), 199-212. <https://doi.org/10.48734/akofena.n015.vol.2.18.2025>
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>ème</sup> édition). Armand Colin.
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Presses internationales Polytechnique.
- Pollet, M-C., Frédéric, F., Glorieux, F. & Van Hecke, A. (2023). Construire l'intégrité scientifique des étudiants. Dans Bergadaà, M. (dir.), *Les nouvelles frontières de l'intégrité académique* (pp. 177-191). EMS Éditions. <https://shs.cairn.info/les-nouvelles-frontieres-de-l-integrite-academique--9782376877486-page-177?lang=fr>
- Tchagnaou, A. (2024). Élaboration des mémoires et des thèses : styles d'encadrement et types de superviseurs. *Collection Recherches & Regards d'Afrique*, 3(7), 38-56.  
<https://revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2024/04/2-Akimou-TCHAGNAAOU.pdf>

