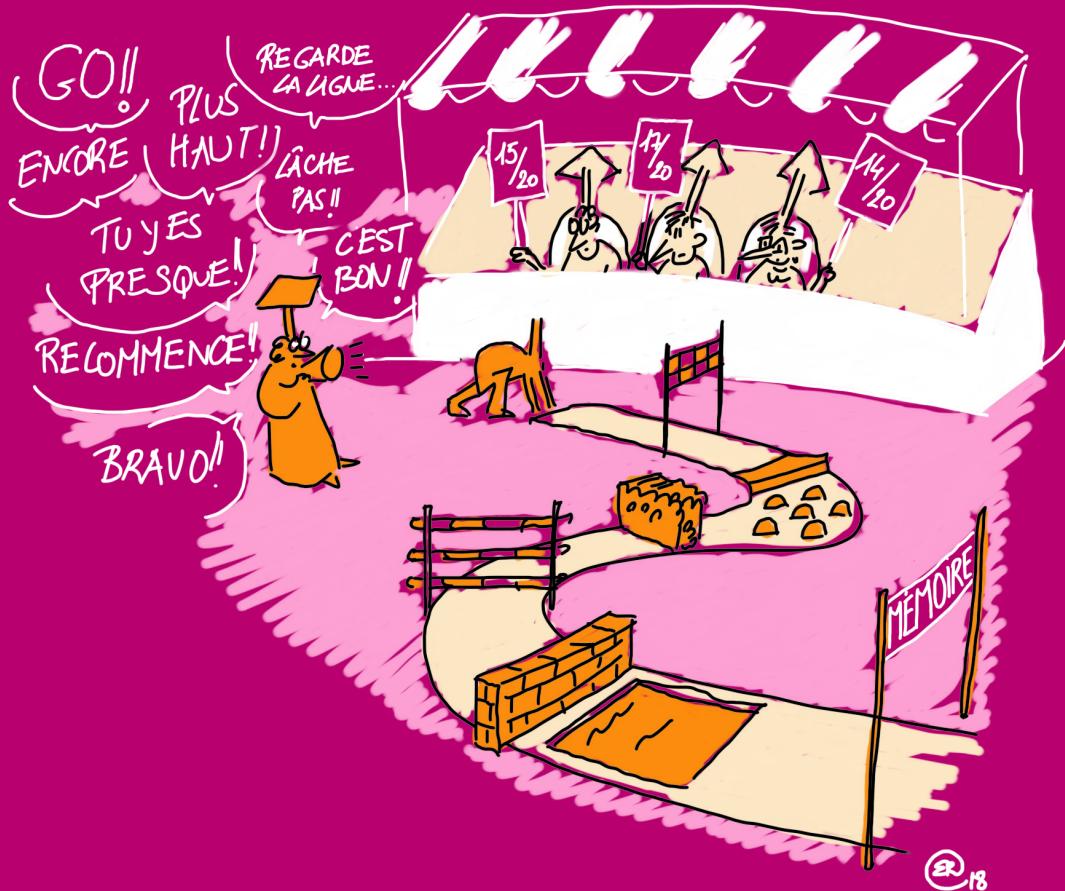


Encadrer et évaluer des mémoires

Virginie HOSPEL



Ce guide fait partie de la collection des cahiers du LLL :

HORS SÉRIES **Carnet de l'enseignant** : Voyages en pédagogie universitaire
Hack'Apprendre : à quoi ressemblera l'université en 2035 ?

■ N°1 **La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit (2016)**

■ N°2 **Accompagner des étudiant-e-s qui travaillent en groupe (2017)**

■ N°3 **Encadrer et évaluer des mémoires (2017)**

Ce cahier est basé sur les travaux d'une communauté de pratique et de recherche soutenue par le Fonds de Développement Pédagogique (FDP 2) de l'Université Catholique de Louvain. Nous remercions chaleureusement les membres de cette communauté, promoteurs-trices, responsables de programme, doyens, vice-doyens, bibliothécaires pour leur implication et le partage de leurs expériences, leurs pratiques et leurs ressources en matière d'encadrement et d'évaluation de mémoire. Merci à Pierre Baudewyns (ESPO), Olivier Cartiaux (EPL), Stéphane Colognesi (FOPA -PSP), Dominique De Jaeger (FSM), Christine Dupont (AGRO), Philippe Hiligsmann (FIAL), Christine Lanners (BSS), Marc Louis (FSM), Olivier Masson (LOCI), Marie-Paule Mingeot (FASB), Bernard Nysten (EPL), Sophie Patris (BPSP), Ingrid Poncin (LSM), Renate Wesselingh (SC), Laurent Verslype (FIAL).

Par ailleurs, une collaboration avec la Cellule de Développement Pédagogique (CDP-Santé) de l'UCL a été instaurée. Merci à Stéphanie Kalista pour sa collaboration au travail préliminaire à la rédaction de ce cahier. Merci à Camilia Bali pour sa lecture du cahier et ses suggestions d'amélioration.

Merci à Pascale Wouters, Leticia Warnier, Benoît Galand et Catherine Fraikin pour leur lecture et leur contribution à la rédaction de ce cahier.

Merci au Fonds de Développement Pédagogique, à sa présidente, Tania Van Hemelryck, et aux membres du Conseil scientifique du FDP2, Mariane Frenay, Pascale Wouters, Sandrine Ntamashimikiro, Benoît Raucent, Enrico Vitale et Benoît Galand pour avoir orienté et soutenu ce projet.

Enfin, merci à Brigitte Kerpelt pour son travail dans la mise en page du cahier et à Benoît Raucent pour ses illustrations.



Cette licence permet d'utiliser l'œuvre et de la partager en citant le nom des auteurs. Elle n'autorise pas les modifications de quelque façon que ce soit ni les utilisations à des fins commerciales, cfr <https://creativecommons.org/>

Éditeur responsable : Benoît Raucent - Louvain Learning Lab (LLL)

Grand-rue 54 - 1348 Louvain-la-Neuve.

Illustrations : Benoît Raucent

Mise en page : Brigitte Kerpelt

Graphisme : AFD, Catherine Le Clercq

En 2014, l'organisation et le principe d'appels à projets du Fonds de développement pédagogique (FDP), commission permanente du CEFO, ont été revus et adaptés, d'une part, suite à l'évaluation de l'instrument réalisée en 2012-2013¹, et, d'autre part, afin de répondre aux défis pédagogiques de l'évolution de notre université.

La réforme a introduit une nouveauté de taille : le financement de développements collectifs autour de communautés d'apprentissage et de recherche pédagogiques (enveloppe FDP2) ; outre le maintien du financement existant de projets 'individuels' proposant des développements et innovations pédagogiques sur des thèmes variés, dans une logique bottom-up (enveloppe FDP1). Ainsi, depuis 2014, trois appels ont été lancés dans le cadre du FDP2 et ont donné lieu à la mise en place de communautés de pratique et de recherche coordonnées et animées par des chercheurs et chercheuses spécifiquement engagé-e-s pour soutenir et encadrer ces développements collectifs.

Le présent volume est le témoin des travaux et échanges de la communauté de pratique et de recherche « mémoire », qui a rassemblé, depuis février 2016, autour de Virginie Hospel, quatorze participant-e-s issu-e-s de dix facultés des trois secteurs de l'UCL.

Ensemble et grâce à un accompagnement global et individualisé, ils et elles ont partagé leurs acquis et expériences en la matière, identifié plusieurs préoccupations communes à l'encadrement et l'évaluation des mémoires (telles que l'équité entre les étudiant-e-s, l'encadrement d'un nombre important de mémoires, les liens avec les acquis d'apprentissage, etc.) et surtout ont développé de nouvelles initiatives pédagogiques, en proposant des ressources pratiques et concrètes pour l'ensemble des enseignant-e-s de l'UCL.

Merci à toutes et tous pour leur engagement dans cette dynamique participative et collaborative dont l'ensemble de la communauté universitaire peut dès à présent profiter afin de faire évoluer nos pratiques pédagogiques, certes, au service de la qualité de nos offres de formation, mais aussi et surtout pour le bonheur des étudiant-e-s et enseignant-e-s !

Tania Van Hemelryck, *Prof., présidente du conseil scientifique du FDP*

¹ Pour plus de détails sur l'évaluation, décidée par le CEFO fin 2011, et organisée entre février 2012 et octobre 2013 : https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/ucl/streamDownload/workspace/SpacesStore/b79609dc-05f8-4591-ada2-b49317a4ddf5/CEFO_Rapport_dactives_2012-2013_vfinale.pdf

Préface	3
1. Comment utiliser ce cahier et à quoi être attentif·ve, si vous êtes	5
2. Pourquoi un mémoire	6
2.1 Une obligation décrétable	8
2.2 Le mémoire, emblématique de la formation universitaire.....	9
2.3 Une activité d'intégration	13
3. L'encadrement du mémoire	14
3.1 Préparer l'étudiant·e avant le mémoire	18
3.2 Comment soutenir l'implication des étudiant·e-s dans la réalisation du mémoire ?	24
3.3 Encadrer l'étudiant·e dans la réalisation de son mémoire	28
3.4 Le rôle des assistant·e-s et doctorant·e-s dans l'encadrement de mémoires	33
3.5 L'appui des bibliothèques	34
4. L'évaluation du mémoire	35
4.1 Préoccupations et enjeux liés à l'évaluation du mémoire	36
4.2 Comment assurer une évaluation alignée, valide, fiable et équitable	38
Conclusion	55
Pour en savoir plus	56
Bibliographie	57



Comment utiliser ce cahier et à quoi être attentif·ve si vous êtes ...

RESPONSABLE DE PROGRAMME

- Quels sont les **AA visés par le mémoire** ? Sont-ils définis précisément ?
➤ p. 10-11
- Comment sont-ils **travaillés tout au long du programme** ? L'étudiant·e a-t-il·elle l'opportunité de développer les acquis et les compétences nécessaires pour mener à bien son mémoire ? A travers quelles séquences d'activités ?
➤ p. 17 à 23 (approche-programme)
- Avons-nous des **référents communs pour juger de l'acquisition de ces AA** par l'étudiant·e ?
➤ p. 45, p. 49-52 (grilles d'évaluation)

PROMOTEUR·TRICE ET/OU ENSEIGNANT·E DE SÉMINAIRE, COURS

- L'étudiant·e et le·la promoteur·trice sont-ils·elles **au clair avec les rôles de chacun·e** ? L'étudiant·e est-il·elle conscient de ce qui est attendu de lui·elle (acquis visés, autonomie, etc.) ?
➤ p. 28-29 (rôles), p. 10-11 (AA)
- **Quel type d'encadrement** l'enseignant·e met-il·elle en place avec l'étudiant·e ? Guidance ? Contrôle ? De quoi celui·celle-ci a-t-il·elle besoin ?
➤ p. 30-32 (pratiques), p. 27 (rédaction)
- Comment **soutenir le sentiment d'efficacité des étudiant·e-s** ? Perçoivent-ils·elles le sens du mémoire ?
➤ p. 24-26
- **Comment puis-je favoriser les échanges entre étudiant·e-s** ? Quel climat est instauré lors de ces échanges (coopération vs. compétition) ?
➤ p. 22-23

EVALUATEUR·TRICE

- Avons-nous une **référence commune liée aux exigences du mémoire** sur laquelle se baser pour évaluer les productions des étudiant·e-s et attribuer une note ?
➤ p. 10-11 (AA), p. 40 (clarification), p. 49-52 (grilles)
- **Quelles composantes sont évaluées et par qui** ? **Les composantes évaluées du mémoire** (produit, processus) et le poids qui y est attribué sont-ils explicités pour l'évaluateur·trice ? ➤ p. 45
- **Disposons-nous d'outils** (grilles, etc.) **et de dispositifs** (composition du jury, etc.) **satisfaisants pour assurer la validité, la fiabilité et l'équité des évaluations** ?
➤ p. 37 (enjeux évaluation), p. 38-52 (outils)

2

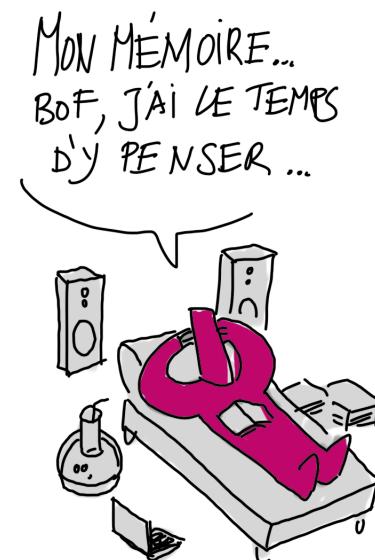
Pourquoi un mémoire ?

« Les étudiant-e-s ne voient parfois pas le sens du mémoire et ils-elles ne s'y impliquent pas. Ils-Elles restent passif-ve-s face à cette tâche difficile. »

« Dans notre faculté, les mémoires sont surtout des mémoire de recherche mais les étudiant-e-s viennent avec des problématiques très appliquées de leur milieu de travail. Quels autres types de mémoire existent ? »

« Lors des séminaires, certain-e-s étudiant-e-s posent beaucoup de questions et sont déjà très actif-ve-s. Par contre, d'autres ne participent pas. Comment faire pour que les étudiant-e-s perçoivent l'apport de ces séminaires pour leur mémoire ? »

« En Master 2, on s'attend à ce que les étudiant-e-s maîtrisent déjà certains savoirs. Cependant on doit revoir avec eux de nombreux pré-requis supposés de base. Ils-elles sont pourtant sensé-e-s savoir ce qu'est un travail universitaire. »



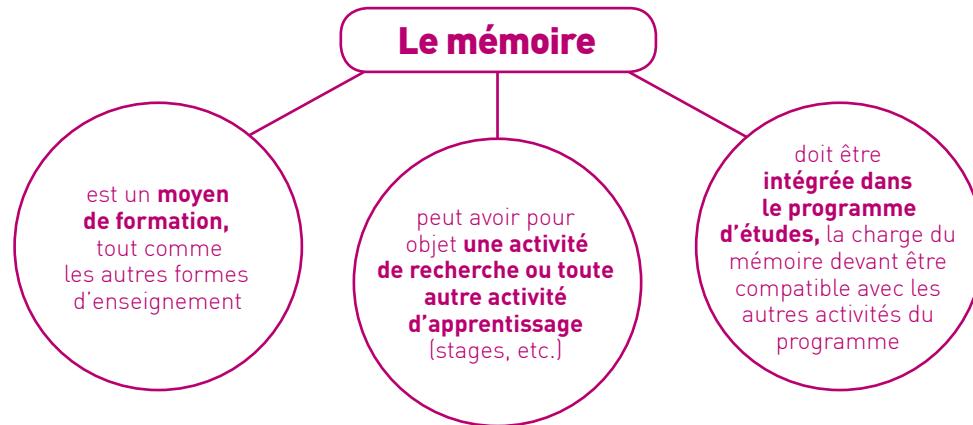
2.1. Une obligation décrétable

- Le décret paysage du 7 novembre 2013 précise que :

« Tout programme d'études menant à un grade académique de deuxième cycle (...) comprend un mémoire, travail, dossier ou projet personnel de fin d'études valorisé pour 15 à 30 crédits. »
(Art. 126)

→ Le mémoire ou travail de fin d'études (TFE) est donc un travail personnel réalisé par l'étudiant-e au terme de ses études.

- Le règlement général des études et des examens de l'UCL (RGEE – 2017-2018, Annexe 4) précise également que ...



Accent mis sur la responsabilité et l'autonomie de l'étudiant-e, sur celle des acteur-trice-s impliqué-e-s dans l'encadrement et l'évaluation du mémoire, ainsi que sur la responsabilité de l'institution.



Notons que le terme « mémoire » peut désigner à la fois :

- le travail final de l'étudiant-e, le « produit mémoire » qui prend dans tous les cas la forme d'un document écrit
- le processus de réalisation de ce travail

2.2. Le mémoire, emblématique de la formation universitaire

Le mémoire/TFE, une place particulière dans un cursus universitaire ...

→ au vu du nombre de crédits qui lui est alloué :

MASTER 120
25 à 30 crédits

(pouvant inclure une première partie du mémoire et/ou un séminaire d'accompagnement) ou, dans certains cas, 15 à 20 crédits maximum

MASTER 60
15 à 17 crédits

(et, dans certains cas, 20 à 25 crédits)

→ au vu des **acquis d'apprentissage (AA) visés par cette activité** (cfr schéma p. 10), emblématiques de la formation universitaire (acquisition d'une démarche scientifique, synthèse de la littérature, rédaction d'un texte scientifique, etc.)

Plusieurs types de mémoires existent à l'UCL, que l'on peut classer sur un continuum

MÉMOIRE de type RECHERCHE

Mémoire centré sur une question de recherche :

- intégrant une analyse théorique / empirique
- contribuant à la production de connaissances ou de méthodologies scientifiques
- pouvant ou pas être centré sur une problématique concrète

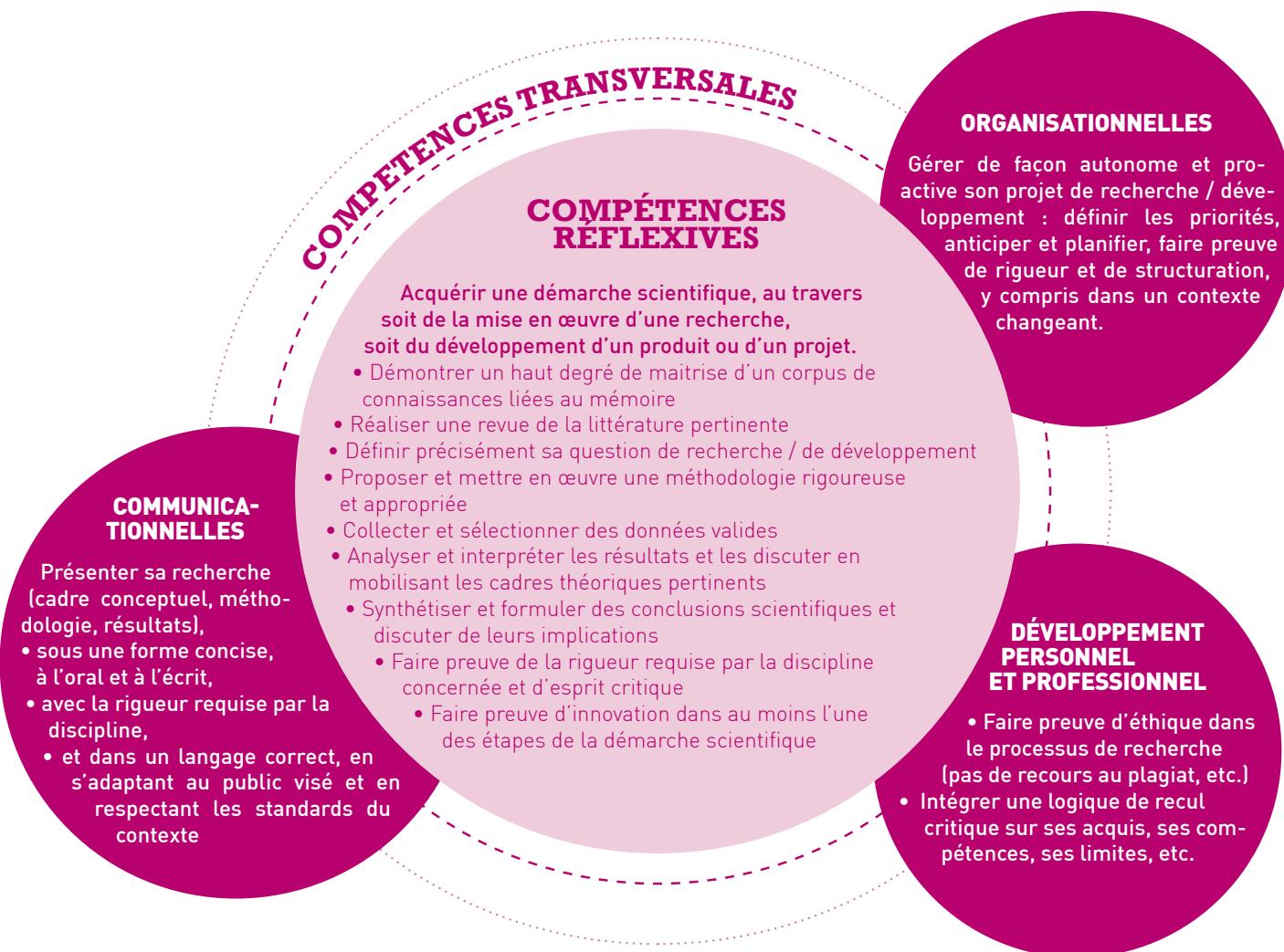
MÉMOIRE de type APPLIQUÉ

Mémoire centré sur l'analyse d'une situation / d'une problématique réelle :

- visant l'élaboration d'une solution
- selon une démarche scientifique
- à partir de données empiriques et sur base des connaissances issues de la littérature scientifique

QUELS SONT LES AA VISÉS PAR LE MÉMOIRE ?

Cette liste reprend les AA génériques du mémoire et a été élaborée sur base des AA repris dans des « cahiers des charges des mémoires » de différents programmes, à travers plusieurs facultés.



POINTS DE RÉFLEXION LIÉS À LA DÉFINITION DES AA ...



• Différencier ce qui est attendu d'un mémoire et d'une thèse

Le mémoire, à la différence de la dissertation doctorale, ne doit par exemple pas nécessairement être exhaustif, ni faire l'objet d'une publication (RGEE, 2017-2018, UCL).

• Préciser les AA visés pour les différents types de mémoire (i.e., plus appliqué ou plus axé recherche)

- Comment garder le même niveau d'exigence concernant la rigueur de la démarche scientifique tout en distinguant les tâches ou leur ampleur ?
- Etant donné que les attendus et les méthodologies diffèrent sur certains points, comment adapter les grilles d'évaluation pour en rendre compte ?

➤ Voir partie « évaluation » de ce cahier

• Différencier les AA visés par le mémoire / TFE des masters 60 et 120

Etant donné que le nombre de crédits diffère entre ces masters, on peut se poser les questions suivantes :

1. Les exigences et les attendus au niveau de la mise en place d'une démarche scientifique sont-ils les mêmes ?

Considère-t-on par exemple que les étudiants de certains masters 60 (de spécialisation), ayant déjà réalisé un master 120, maîtrisent la démarche scientifique ?

Notons que les différences entre les attendus de ces deux types de masters ne sont pas toujours explicitées. Les AA sont parfois différents mais il n'est pas évident pour les étudiant-e-s de percevoir concrètement ce qui est attendu d'eux-elles.

2. L'orientation donnée au mémoire est-elle la même ou diffère-t-elle entre un master 60 et 120 ?

Le mémoire 60 SINF à l'école polytechnique de Louvain (EPL) ou encore, certains mémoires de master 60 en faculté de philosophie, arts et lettres (FIAL) sont par exemple de type plus appliqué, alors que les masters 120 peuvent avoir différentes orientations (recherches ou appliquées) dans ces facultés.



**PRÉCISER LES ATTENDUS, LES AA DE MANIÈRE COLLÉGIALE
ET LES COMMUNIQUER PERMET DE :**

1. **Réfléchir à la préparation de l'étudiant-e au mémoire**, tout au long du programme.
 - Ces AA sont-ils travaillés dans d'autres cours ? Si oui, à quel moment du parcours de l'étudiant-e ?
 - Que travaille-t-on dans les séminaires d'accompagnement du mémoire ? En quoi cela aide-t-il à la réalisation du mémoire, à l'écriture du document, à la défense orale ?
2. **Communiquer aux étudiant-e-s ce qui est attendu** d'eux-elles et faire le point avec l'étudiant-e de ce qui est acquis ou doit encore l'être lors d'évaluations formatives, tout au long de la réalisation du mémoire.
 - Voir partie « encadrement » de ce cahier
3. **Limiter les difficultés liées à l'évaluation** en ayant un référent commun sur lequel s'appuyer.
 - Voir partie « évaluation » de ce cahier



2.3. Une activité d'intégration

En tant qu'activité d'intégration, le mémoire demande de mobiliser des compétences et savoirs acquis tout au long de la formation de l'étudiant-e.

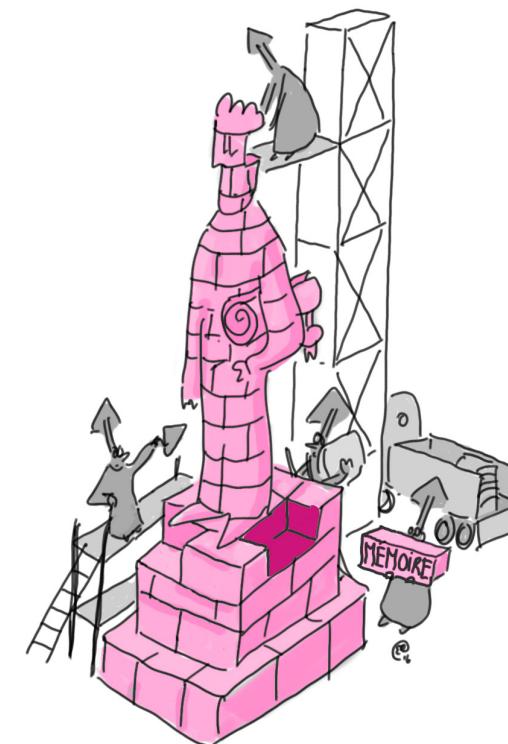
- ➔ Réflexion quant à la préparation de l'étudiant-e au mémoire au travers des cours du programme, dès le baccalauréat.
- ➔ Responsabilité collective de tous les acteurs du programme.



Le projet Nexus (McGill) a pour but d'approfondir, dès le premier cycle, au travers des cours du programme la connaissance qu'ont les étudiant-e-s de la recherche. Pour ce faire, ce projet vise à mobiliser les membres de la communauté universitaire.

(<https://www.mcgill.ca/tls/projects/nexus>)

- Voir partie encadrement, p. 20 de ce cahier



3

L'encadrement du mémoire

Des questions d'enseignant·e·s ...

Les étudiant·e·s voient le mémoire comme un passage obligé. Il·elle·s ne voient pas l'intérêt du mémoire, sa finalité ou comment il s'inscrit dans leur formation globale. Comment mieux les impliquer ?

Comment encadrer des étudiant·e·s qui n'ont pas les prérequis sans diminuer nos exigences et veiller à la qualité des mémoires ?

Certain·e·s mémorant·e·s prennent les choses en main. Pour d'autres, c'est plus fastidieux. Jusqu'à quel point dois-je les guider ?

Quelle représentation ont les étudiant·e·s du rôle du·de la promoteur·trice de mémoire ? Attendent-il·elle·s qu'on leur dise quoi faire ?

Comment puis-je agir pour éviter que les étudiant·e·s post-posent le dépôt du mémoire ?

Comment encadrer un grand nombre de mémorant·e·s ?

Quand les étudiant·e·s arrivent au mémoire, il·elle·s semblent avoir oublié ce qu'il·elle·s ont vu en bac. C'est inquiétant parce qu'il·elle·s sont sensé·e·s avoir eu des cours de méthodes dans leur formation. Il faut alors reprendre des points importants en fin de parcours.



Les attentes des étudiant·e·s ...

Je trouve que les travaux effectués en BAC préparent insuffisamment au mémoire : à la quantité de travail, au besoin d'organisation (temps, lectures, recueil de données, etc.).

C'est important d'avoir une relation de confiance avec son promoteur : qu'il sache écouter, entendre nos inquiétudes, qu'il soit disponible.

Les exigences de ma promotrice étaient très élevées et je n'étais pas sûr de pouvoir les atteindre, cela me stressait.

On a besoin de savoir quelle est la prochaine étape, d'avoir une vue d'ensemble du travail. Suis-je dans les temps ? Que reste-t-il à faire ?

J'ai aimé avoir de la marge de manœuvre. J'ai pu choisir un sujet. Mais parfois c'est aussi difficile de gérer cette liberté. On a besoin d'un cadre, d'être guidé.

Le mémoire a été très compliqué pour moi. Je me suis sentie perdue et c'était frustrant. J'attendais de mon promoteur qu'il me guide dans une direction claire.



AU TRAVERS DE CES DIFFÉRENTS POINTS DE VUE, DES QUESTIONS SE REJOIGNENT :

1. La préparation de l'étudiant-e au mémoire :

A-t-il-elle acquis les prérequis nécessaires ?
Que met-on en place, dans les cours ou les séminaires ?

➤ p. 17-23

→ Dans le cadre de l'approche-programme, les AA de certains cours sont réfléchis en vue de la finalisation du mémoire.

2. La motivation de l'étudiant-e pour sa formation :

Comment l'aider à donner du sens au mémoire ? Comment soutenir l'implication de l'étudiant-e dans la réalisation du mémoire ?

➤ p. 24-27

3. L'encadrement de l'étudiant-e :

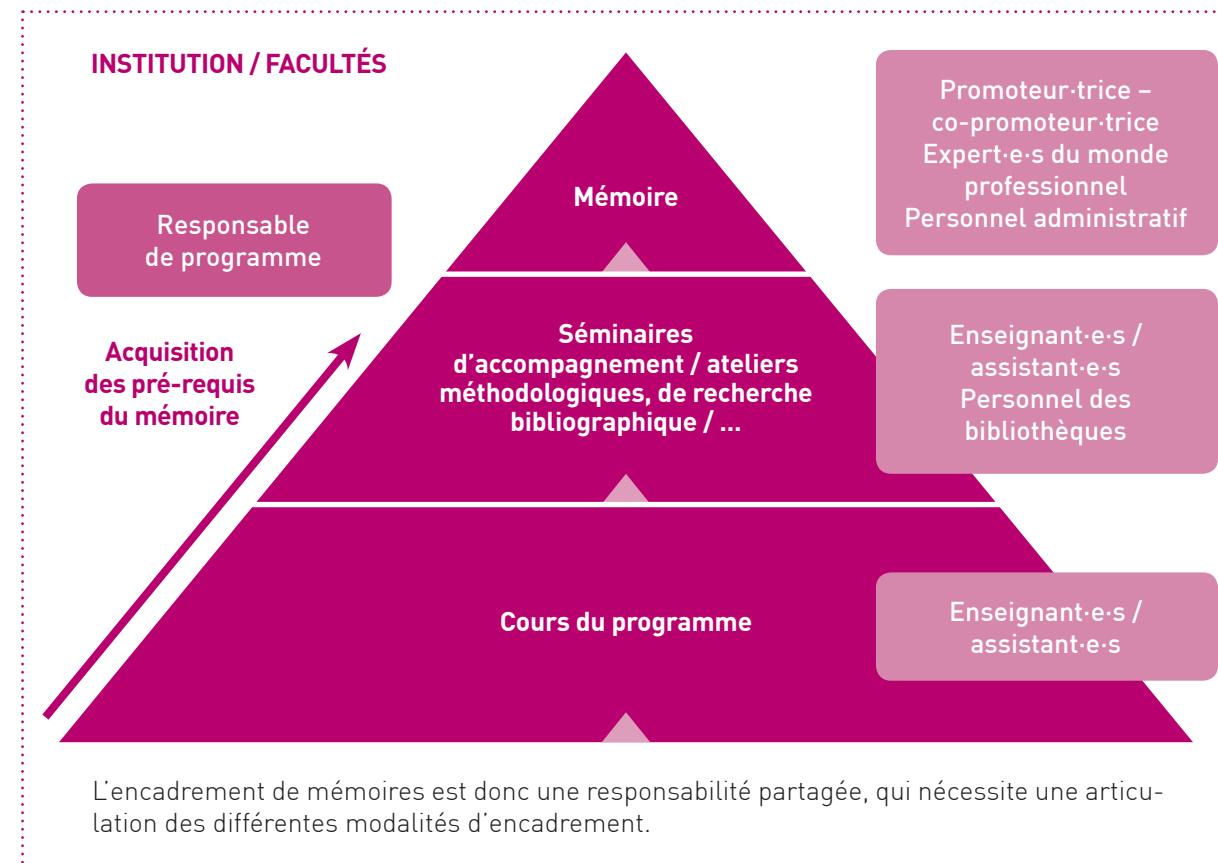
Qu'est-ce que l'étudiant-e attend ?
Jusqu'où le-la guider, en tenant compte de l'importance de lui laisser de l'autonomie ?

➤ p. 28-34



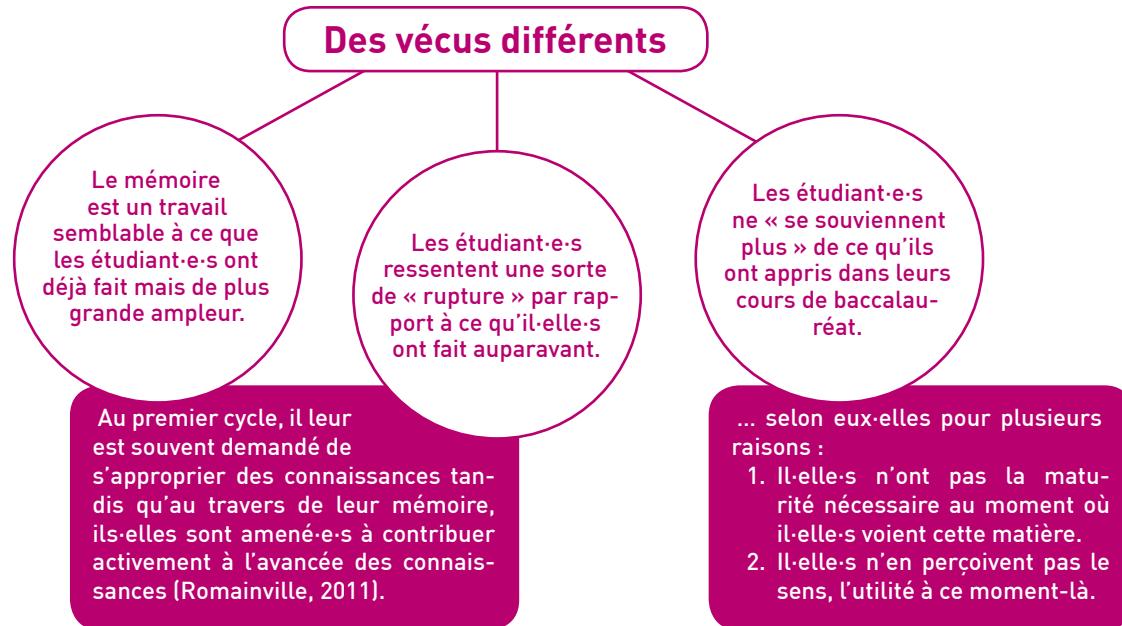
Comment encadrer et soutenir l'étudiant-e dans l'atteinte des AA visés par le mémoire ?

DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ENCADREMENT DES MÉMOIRES :



3.1. Préparer l'étudiant-e avant le mémoire

L'un des points importants est de s'assurer que l'étudiant-e est préparé-e au mémoire, qu'il-elle a développé, lors de son cursus, les compétences nécessaires.



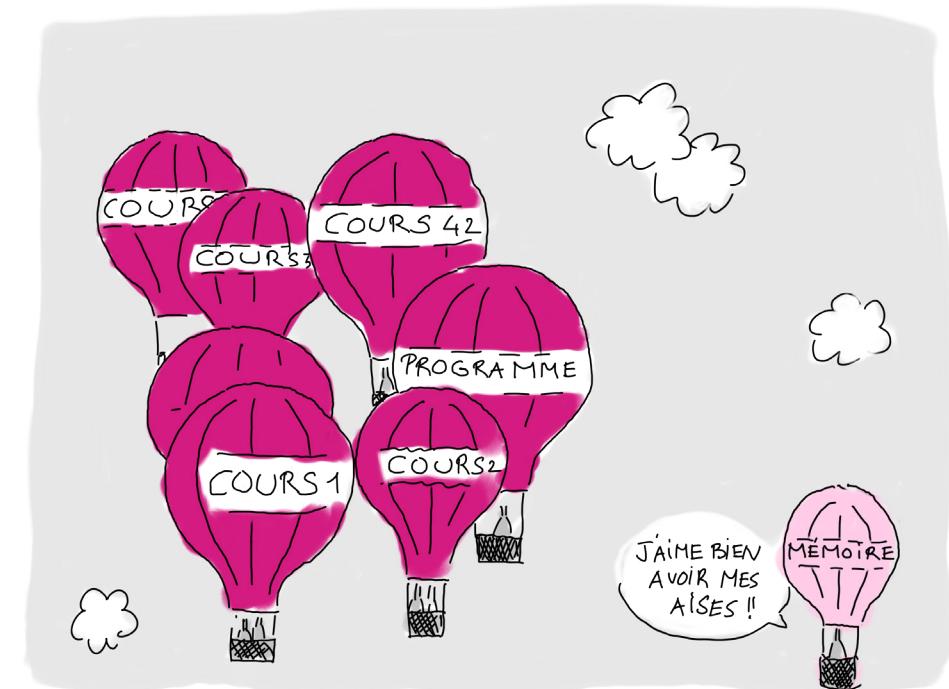
Réfléchir à la manière dont les prérequis sont travaillés et développés tout au long du cursus permettrait de décharger le-la promoteur-trice. Ceci est d'autant plus important qu'il-elle est amené-e à encadrer un grand nombre de mémorant-e-s.

3.1.1. DANS LES COURS DU PROGRAMME

Il est important de définir, en regard des AA visés par le mémoire :

- ✓ **Quelles compétences et acquis sont des prérequis nécessaires au mémoire**
- ✓ **Au travers de quelles activités de formation ils sont travaillés**

- ➔ Importance de mobiliser les différent-e-s acteur-trice-s de la faculté qui sont en relation avec l'étudiant-e dans le cadre de son mémoire.
- ➔ Importance de l'approche-programme et de la responsabilité collective.





Le Projet Nexus (Université McGill, <https://www.mcgill.ca/tls/projects/nexus>) vise à approfondir, dès le premier cycle, la compréhension qu'ont les étudiant-e-s de la démarche de recherche au travers des cours du programme.

OBJECTIFS :

- promouvoir les liens entre recherche, enseignement et apprentissage dans les cours
- exposer les étudiant-e-s, dès le baccalauréat, aux pratiques de recherche et développer leurs compétences

COMMENT ?

Grâce à un réseau regroupant des membres de différentes facultés qui réfléchit à la manière de développer chez les étudiant-e-s :

- **La conscience que la connaissance est dynamique**
Un enseignant lors de son cours sur les synapses du cerveau apprend aux étudiant-e-s que la production des savoirs est un processus continu, en évolution, et que le contenu du cours correspond à l'état actuel des connaissances.
- **Des compétences de recherche** (organisation, analyse de données, interprétation, etc.)
Dans certains cours, les étudiant-e-s de première et deuxième année travaillent en groupe pour conduire un projet de recherche semblable aux projets menés par les ingénieurs dans leur travail.
- **La compréhension de ce qu'est la recherche**, au travers de discussions et de rédactions
Des étudiant-e-s interviewent des enseignant-e-s afin de voir comment ceux-celles-ci utilisent dans leurs recherches les principes étudiés au cours.

(Chromik et al., 2011)

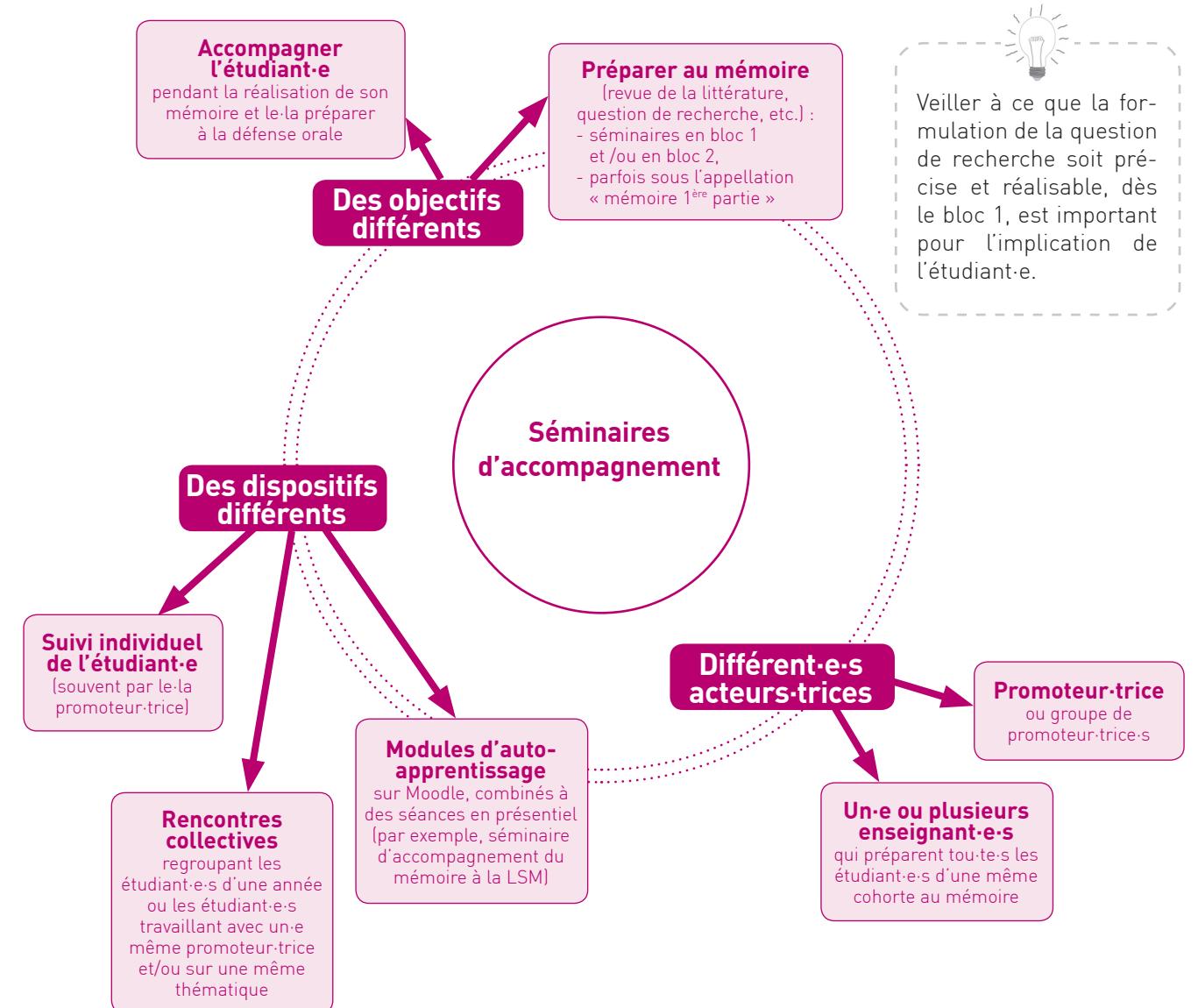


A l'UCL, Pierre Baudewyns (faculté des sciences économiques, sociales et de communication – ESPO) travaille, par exemple, au développement des compétences de lecture, écriture et évaluation critiques chez les étudiants, dès le baccalauréat dans le cours « Séminaire du travail universitaire ».

Plus d'informations : <https://oer.uclouvain.be/jspui/handle/123456789/266>

3.1.2. DANS LES SÉMINAIRES D'ACCOMPAGNEMENT DU MÉMOIRE

Le « séminaire d'accompagnement », une variété de pratiques ...



Veiller à ce que la formulation de la question de recherche soit précise et réalisable, dès le bloc 1, est important pour l'implication de l'étudiant-e.

EXEMPLES DE SÉMINAIRES COLLECTIFS...

En faculté des bioingénieurs (AGRO), **les étudiant-e-s présentent**, devant les autres étudiant-e-s et les chercheur-se-s du laboratoire, **leur recherche** en anglais à deux reprises :

- ✓ EN DÉBUT DE BLOC 2 – l'**objectif** du mémoire, la **question de recherche**, l'état de l'art, etc.
- ✓ EN FIN DE BLOC 2 – les **résultats** du travail de l'étudiant-e, la discussion, etc.

INTÉRÊTS :

- Préparation à la défense orale
- Feedbacks d'autres étudiant-e-s, du-de la promoteur-trice et des chercheur-se-s

En faculté de philosophie, arts et lettres (FIAL), Laurent Verslype organise, avec ses collègues, un « **colloque des mémorant-e-s** » lors duquel les **étudiant-e-s de bloc 1 et de bloc 2** présentent l'état d'avancement de leur mémoire.

INTÉRÊTS :

- Échéances pour les étudiant-e-s dès le bloc 1
- Prise de conscience de ce qui est attendu du mémoire par les étudiant-e-s de bloc 1
- Feedbacks (d'autres étudiant-e-s, du-de la promoteur-trice, de doctorant-e-s et postdoctorant-e-s)
- Préparation à la défense orale

A l'école de pharmacie (FARM), **un parcours de l'étudiant-e a été mis en place avec différentes échéances** tout au long du mémoire :

- ✓ présentation du sujet et séance de questions-réponses collective
- ✓ travail synthétisant l'objectif et la démarche scientifique
- ✓ défense orale exposant l'intérêt et la pertinence du sujet devant un binôme d'assistant-e-s et un groupe de mémorant-e-s
- ✓ rédaction d'un premier rapport.

INTÉRÊTS :

- Échéances
- Feedbacks d'assistant-e-s et étudiant-e-s
- Préparation à la rédaction et la défense orale

Dans le master en sciences de l'éducation (FOPA), les **étudiant-e-s mettent en œuvre la démarche de recherche en groupe lors d'un séminaire**, avant de la réaliser, seul-e-s ou en duo, au moment de leur mémoire.

INTÉRÊT :

Pour un public d'adultes en reprise d'études, cela permet de se familiariser avec la démarche de recherche.



POINTS FORTS DE CES TYPES DE DISPOSITIFS

- ✓ Les étudiant-e-s y voient plusieurs avantages :
 - Avoir des **échéances** et être poussé-e-s à travailler toute l'année
 - **Echanger avec d'autres** étudiant-e-s et ...
 - ... avoir le soutien de leurs pairs
 - ... comparer leur progression dans le mémoire à celle des autres [Où en sont-ils-elles ? Sont-ils-elles dans les temps ?]
 - ... avoir des feedbacks utiles d'autres étudiant-e-s et de chercheur-se-s
 - **Critiquer d'autres travaux et prendre ainsi distance** par rapport à son mémoire
- ✓ Prendre connaissance, par imprégnation, des normes implicites et habitudes partagées par les chercheur-se-s d'une discipline (voir notamment Romainville, 2011).
- ✓ **Maximiser les ressources** en regroupant les étudiants (par exemple, donner les consignes à tou-te-s) et limiter ainsi, dans une certaine mesure, la charge des encadrements, parfois nombreux pour un-e même promoteur-trice.

POINTS D'ATTENTION

- ✓ Recevoir des **commentaires pertinents**, précis
- ✓ Veiller à la **cohérence entre les consignes** du-de la responsable du séminaire et du-de la promoteur-trice
- ✓ Être vigilant-e au **climat** qui règne dans ces séminaires
 - Renforcer la motivation des étudiant-e-s en **favorisant la coopération** et en évitant la compétition, par exemple :
 - éviter de comparer les performances des étudiant-e-s entre eux-elles
 - mettre l'accent sur les progrès des étudiant-e-s et sur les moyens d'augmenter leur maîtrise.

3.2. Comment soutenir l'implication des étudiant-e-s dans la réalisation du mémoire ?

En 2009-2010, le taux de dépôt différé du mémoire (i.e., remise du mémoire au-delà de la session de septembre) était de 17% parmi les étudiant.e.s de l'UCL.

(Dupont, Meert, Galand & Nils, 2011)

PLUSIEURS FACTEURS CLÉS SONT LIÉS À LA REMISE DU MÉMOIRE DANS LES TEMPS :

- **Les étudiant-e-s qui se sentent capables (sentiment d'efficacité) de réaliser les différentes tâches liées au mémoire**
 - s'efforcent d'autant plus de travailler sur celui-ci et remettent de ce fait davantage leur mémoire dans les temps.
- **Le soutien du-de la promoteur-trice et de l'institution**
 - sont liés à la perception qu'ont les étudiant-e-s de leurs capacités à mener à bien leur mémoire.
- **L'absence de soutien de la part des pairs et les conflits de rôle** (= le fait d'avoir des difficultés à concilier le mémoire avec les autres rôles et tâches que l'on remplit dans la vie)
 - sont liés au dépôt différé du mémoire.

Les difficultés liées au conflit de rôles seraient particulièrement présentes dans le cas d'adultes en reprises d'études.

(Dupont et al., 2014)

Par ailleurs, le dépôt différé peut également être lié à une **surcharge du programme de formation**. Il est important de veiller à l'éviter une telle surcharge (RGGE UCL, 2017-2018) et de s'assurer que quelqu'un traite cette question en faculté / dans le programme.

Par ailleurs, les auteurs n'ont pas trouvé de lien significatif entre le fait de percevoir le sens du mémoire et le dépôt différé du mémoire.

→ **Mais un lien significatif entre le fait de percevoir le sens du mémoire et l'utilisation de stratégies de traitement en profondeur.**

Au plus les étudiant.e.s perçoivent le sens du mémoire, au plus il.elle.s utilisent de stratégies en profondeur, ce qui pourrait se traduire en une plus grande qualité du mémoire produit.

(Dupont et al., 2014)

Stratégies de traitement en profondeur = stratégies telles qu'essayer de comprendre le sens de la matière, faire des liens entre cette matière et les connaissances antérieures de l'étudiant-e, etc.

Par exemple :

- en essayant d'en comprendre le sens,
- en faisant des liens entre cette matière, les connaissances antérieures de l'étudiant-e, etc.



Expliciter les attendus (AA) du mémoire peut aider l'étudiant-e à **percevoir la finalité et donc le sens du mémoire**.

En quoi les compétences développées lors de la réalisation du mémoire sont importantes pour le marché de l'emploi ?

→ L'acquisition de « compétences disciplinaires en lien avec la recherche » et d'une capacité de prise d'initiative personnelle, sont d'ailleurs jugées favorablement dans le cadre de leur insertion socio-professionnelle par d'ancien-ne-s étudiant-e-s de l'UCL (enquête ISP, 2017).

QUELLES PISTES POUR SOUTENIR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ DES MÉMORANT.E.S, QUI SEMBLE CLÉ POUR LEUR IMPLICATION ?

(Dupont et al., 2014 ; Galand & Vanlede, 2004)



- **Communiquer aux étudiant-e-s ce qui est attendu d'eux-elles**
→ Quels sont les AA visés par le mémoire ?
- **Fournir des feedbacks clairs avec des pistes d'amélioration**
→ Où l'étudiant-e se situe-t-elle par rapport aux AA visés, que doit-il-elle encore acquérir ?
- **Aider l'étudiant-e à anticiper la structure du mémoire**
→ Quelle est la structure attendue ? Quels sont les étapes et le planning conseillé ?
- **Veiller à ce que les étudiant-e-s perçoivent le mémoire comme quelque chose d'atteignable ...**
→ Présenté comme une « œuvre majeure », un « chef-d'œuvre » ou le « couronnement de leurs études », le mémoire peut :
 - Être perçu comme un challenge et motiver certain-e-s étudiant-e-s
 - En décourager d'autres, surtout si ceux-celles-ci ont rencontré plusieurs difficultés lors de leur parcours académique

Pour les aider à percevoir qu'ils-elles ont les moyens d'y arriver :

- ✓ Fixer avec les étudiant-e-s des objectifs intermédiaires, à court terme, perçus comme réalisables par eux-elles
 - ✓ Pointer les acquis déjà développés, les ressources à mobiliser
 - ✓ Faire passer le message que l'étudiant-e est capable d'atteindre son but
- Et donc ... **préparer les étudiant-e-s au mémoire dans les cours du programme** afin de s'assurer qu'ils-elles développeront les prérequis nécessaires.



L'IMPLICATION DES ÉTUDIANTS DANS LA RÉDACTION DU MÉMOIRE

Les promoteur-trice-s observent de nombreuses difficultés chez les étudiant-e-s lors de la rédaction de leur mémoire.

QUE FAIRE POUR SOUTENIR LES ÉTUDIANT.E.S DANS CETTE ÉTAPE ?



Creuser la question du rapport à l'écriture des étudiant.e.s dès les premières rencontres (Prégent, 2001) :

- **Amener l'étudiant-e à s'exprimer sur le sujet : aime-t-il-elle écrire ? Pourquoi ?**
- **Porter un diagnostic initial en proposant à l'étudiant-e de soumettre un texte qu'il-elle a rédigé**
→ Rendre explicite les attentes/les représentations du/de la promoteur-trice et de l'étudiant-e
- **Inciter les étudiant-e-s à aller consulter des mémoires en bibliothèque**
→ Préciser en quoi l'exemple donné/conseillé correspond aux attentes ou, au contraire, n'y répond pas du tout

Soutenir la persévérance des mémorant.e.s en discutant des stratégies à mettre en place (Tremblay Wragg, Mathieu-C. & Belleville, G., 2017) :

- **Définir des objectifs de rédaction clairs et réalistes**
- **Oser écrire même si on ne se sent pas « inspiré-e »**
- **Identifier les stratégies de procrastination** (par exemple, ne pas s'arrêter de chercher des articles pour repousser le début de la rédaction)
- **S'engager dans la rédaction avec d'autres étudiant-e-s pour se sentir soutenu-e et maintenir sa motivation ...**

3.3. Encadrer l'étudiant-e dans la réalisation de son mémoire

3.3.1. LES RÔLES DE CHACUN·E ET LES ATTENTES RÉCIPROQUES

Un décalage existe souvent entre les représentations et attentes des étudiant-e-s et promoteur-trice-s :

Etudiant-e	Promoteur-trice(s)
Découvrir les règles et attentes implicites ...	
<p>Pas toujours conscient-e que l'on attend de lui-elle une certaine autonomie.</p> <p>Pas toujours au clair avec les exigences, les règles d'écriture implicites, les critères d'évaluation, les étapes du mémoire, etc.</p>	<p>Attend de l'étudiant-e qu'il-elle prenne ses responsabilités et soit autonome dans la réalisation des tâches qu'implique le mémoire.</p>
Des représentations du mémoire différentes ...	
<p>Ne voit par exemple pas la rédaction comme une compétence qui se travaille tout au long du processus du mémoire, mais comme une étape finale de celui-ci.</p> <p>...</p>	<p>Peut considérer que la compétence de rédaction est une compétence à développer, à travailler dès le début du mémoire ou qu'elle doit être acquise préalablement au mémoire.</p> <p>...</p>
Une vision des rôles différente ...	
<p>Dans beaucoup de cas, souligne l'importance de sa relation avec le-la promoteur-trice, du soutien de celui-celle-ci.</p> <p>...</p>	<p>N'en est pas toujours conscient-e et peut se centrer sur le contenu, la réalisation du mémoire, sa finalisation.</p> <p>...</p>

(Gremmo & Gérard, 2008 ; Prégent, 2001; Romainville, 2011)



PISTES D'ACTION

- ✓ Discuter, au début du suivi, des modes de fonctionnement de chacun-e, promoteur-trice et étudiant-e.
- ✓ Se renseigner sur les besoins de l'étudiant-e.
- ✓ Communiquer les limites du-de la promoteur-trice (par exemple, préciser la disponibilité, fixer le cadre).
(Prégent, 2001)

Lors d'une formation, une enseignante suggérait :

- d'envoyer quelques questions aux étudiant-e-s pour préparer la première rencontre : *Comment l'étudiant-e voit-il-elle le rôle du-de la promoteur-trice ? A quoi l'étudiant-e s'engage-t-il-elle pour mener à bien son mémoire ? Quel est, selon l'étudiant-e, le plus gros défi lié à la réalisation de son mémoire ?*
- de s'engager, du côté du-de la promoteur-trice, à réfléchir à ce qu'il-elle attend de l'étudiant-e et ce à quoi il-elle s'engage pour que la collaboration se passe bien. Cela permet **à l'étudiant-e de prendre conscience du rôle qu'il-elle joue dans la réalisation de son mémoire** (« cela vient de lui-elle »).

→ Il est également important de s'assurer lors de premiers entretiens de la **connaissance des règles éthiques**, notamment afin **d'éviter le plagiat** et de citer toutes les sources consultées.

Ressources : <https://uclouvain.be/fr/etudier/plagiat>

3.3.2. COMMENT CONCILIER LE BESOIN D'ÊTRE GUIDÉ·E ET LE BESOIN D'AUTONOMIE DE L'ÉTUDIANT·E ?

Les étudiant·e·s rapportent avoir besoin :

- **d'une certaine autonomie, de pouvoir faire des choix quand il s'agit de leur mémoire**
- **mais aussi d'être guidé·e·s**

De plus, les besoins varient d'un·e étudiant·e à l'autre, et tout au long du processus de réalisation du mémoire.

Prégent (2001) identifie deux pics dans l'encadrement :

- au début du mémoire, lors de la conceptualisation et la planification
- à la fin du mémoire, au moment de la rédaction

Trouver le bon niveau de guidance n'est pas facile...

Comment concilier besoin d'autonomie et besoin d'être guidé·e·s, qui peuvent sembler à priori contradictoires ?

POINTS D'ATTENTION



Au-delà des ajustements que l'on peut faire dans le soutien offert aux étudiant·e·s, il se peut qu'un « style » de promoteur·trice (ou le paradigme dans lequel s'inscrit son travail) convienne mieux à certain·e·s étudiant·e·s qu'à d'autres.

→ **Dans ce cas, un relai peut être fait vers un·e autre promoteur·trice**

Selon la théorie de l'autodétermination, soutenir l'autonomie et fournir de la guidance sont compatibles ...

SOUTIEN À L'AUTONOMIE

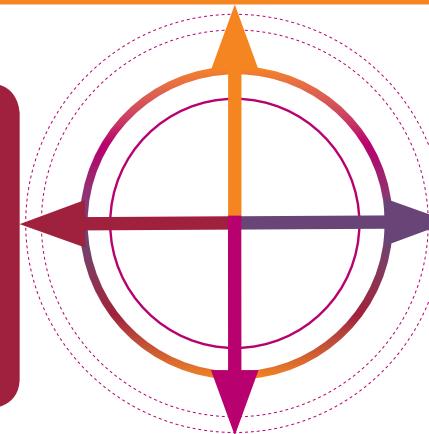
Permettre aux étudiant·e·s de déterminer leurs propres comportements et buts, veiller à la congruence entre les motivations de l'étudiant·e et les activités proposées.

Concrètement ...

- Offrir des choix : sujet, méthode utilisée, etc.
- Prendre en compte la perspective de l'étudiant·e : comment imagine-t-il-elle son mémoire ? Qu'attend-t-il-elle du·de la promoteur·trice ?
- Favoriser la prise d'initiative : demander à l'étudiant·e comment il-elle ferait les choses, etc.
- Expliquer la pertinence, le sens du mémoire. Qu'est-ce que cela peut apporter à l'étudiant·e ?

CHAOS

- Être confus ou contradictoire dans les consignes données aux étudiant·e·s
- Ne pas expliciter clairement ce qui est attendu du·de la mémorant·e (AA, rôles de chacun·e, etc.)
- Ne pas donner de précisions sur les moyens, ressources que le·la mémorant·e peut utiliser
- Laisser trop de liberté ...



STRUCTURE

La quantité et la clarté des informations fournies à l'étudiant·e :

- Communiquer les attendus du mémoire
- Guider lors de la réalisation (planning, moyens, ressources à mobiliser, ...)
- Donner des feedbacks informatifs (que faut-il encore améliorer ?)

CONTRÔLE

Mettre la pression sur les étudiant·e·s pour les amener à penser, se comporter de la manière souhaitée par l'enseignant·e.

Concrètement :

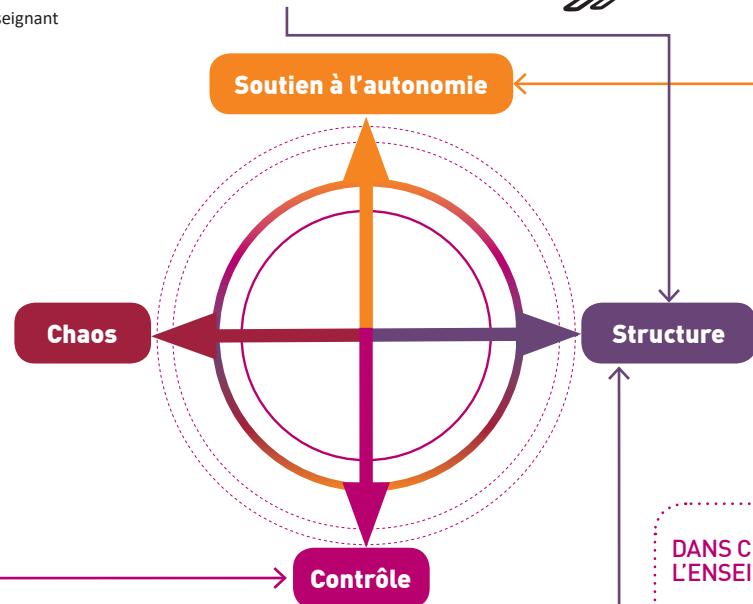
- Imposer des deadlines
- Imposer une question de recherche
- Contrôler chaque étape
- Imposer de suivre la procédure du·de la promoteur·trice ...

Inspiré de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2008), adapté par Frenay & Hospel (2017)

EXEMPLES ...

« Les sujets de mémoire sont proposés par les promoteur-trice-s. Le choix est donc limité mais il faut que cela reste dans les capacités d'encadrement. Donc souvent, on écoute la demande mais on va la faire converger vers quelque chose qui se fait chez nous. Cela nous permet d'encadrer au mieux les étudiant-e-s. »

Entretien avec un enseignant



« Certain.e.s mémorant.e.s sont très autonomes et prennent les choses en main. Pour d'autres, c'est plus difficile. Ce n'est pas évident de trouver le bon niveau de guidance. Comme promoteur, j'essaie de leur donner des indications sur la manière de faire, de les pousser dans leur raisonnement en résistant à la tentation de résoudre les problèmes à leur place. »

(adaptée de Todd et al., 2006, p.171)

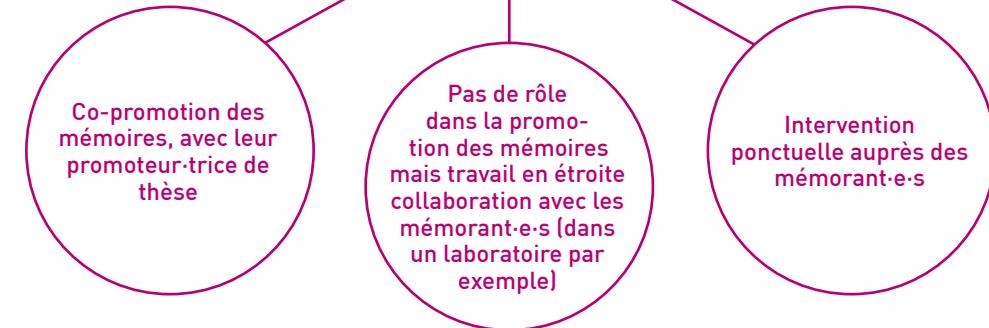
DANS CET EXTRAIT, L'ENSEIGNANT-E ESSAIE :

- de donner de la structure aux étudiant-e-s (en leur donnant par exemple des indications sur la manière de faire),
- tout en évitant d'adopter des pratiques de contrôle (comme par exemple résoudre les problèmes à leur place ou leur imposer une manière de faire).

Ce n'est pas une question facile qui demande, comme le montre l'extrait, des ajustements et une réflexion sur ses pratiques d'encadrement.

3.4. Le rôle des assistant-e-s et doctorant-e-s dans l'encadrement de mémoires

Des rôles différents d'une faculté à l'autre



Notons que les assistant-e-s animent parfois des ateliers de préparation au mémoire (problématisation, formulation d'une question de recherche, méthodes statistiques, etc.).

POINTS D'ATTENTION



- Mobiliser les assistant-e-s/doctorant-e-s dans l'encadrement des mémoires peut être un bon moyen de **maximiser les ressources**.
→ Il est toutefois important d'avoir certaines balises. Par exemple, veiller à ce que le mémoire porte sur le sujet de la thèse, afin d'éviter à l'assistant-e de se disperser dans d'autres sujets de recherche.
- Dans le cas d'un mémoire en lien étroit avec une thèse, il y aura un réel enjeu à ce qu'il soit mené à bien, cela induira **une posture et un type d'encadrement particulier, davantage d'« expert-e »** (i.e., indications données sur la manière dont le-la mémorant-e doit réaliser la tâche).
🕒 (voir Massé (1998) In Frenay, M., & Paquay, L., 2011)
- Veiller à **la cohérence dans les consignes données par l'assistant-e /doctorant-e et le-la promoteur-trice**, afin d'éviter de la confusion chez le-la mémorant-e.
🕒 (ou le « chaos » évoqué à la p. 31 de ce cahier).

3.5. L'appui des bibliothèques

Les bibliothèques de l'UCL organisent régulièrement des **formations et des ateliers à destination des étudiant.e.s** aux différentes étapes de leur cursus.

Une grande partie de ces séances sont réalisées en synergie avec les enseignant.e.s.

Ces formations visent notamment à **développer les compétences informationnelles nécessaires pour accéder à l'information scientifique et rédiger sans plagier.**

→ Les bibliothécaires peuvent ainsi devenir des partenaires précieux dans l'accompagnement du mémoire.



En faculté des sciences de la motricité, par exemple, Sophie Patris, une bibliothécaire, a créé un **diaporama interactif du parcours du mémoire en kinésithérapie** (http://prezi.com/yrimoqmrkesu/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share), pour aider les étudiant.e.s à comprendre les principales étapes du mémoire et, en particulier, comment mener les étapes de la recherche bibliographique.

Sophie Patris enseigne également aux étudiant.e.s les connaissances et les compétences liées à la recherche documentaire dans le cadre d'un cours de méthodologie en sciences de la motricité. Enfin, elle accompagne plus particulièrement les étudiant.e.s qui réalisent un mémoire bibliographique.



L'évaluation du mémoire

COMMENT DONNER UNE APPRÉCIATION SUR LE NIVEAU DE MAITRISE DES AA PAR L'ÉTUDIANT·E ?

Cette étape d'évaluation est d'autant plus cruciale étant donné :

- ✓ Le nombre important de crédits attribués au mémoire dans le cursus universitaire
- ✓ Les compétences clés de la formation universitaire développées au travers du mémoire
- ✓ L'importance de l'articulation du mémoire avec les autres activités du programme qui développent des compétences communes

UNE ÉVALUATION ...

... **en cours de réalisation du mémoire** suivie par des feedbacks du·de la promoteur·trice.

→ Évaluation formative qui « vise à ajuster l'action pédagogique ou les stratégies de l'étudiant pour, si nécessaire, favoriser et améliorer son apprentissage ».

[carnet de l'enseignant, p. 108]

👉 *cfr partie de ce cahier consacrée aux pratiques d'encadrement.*

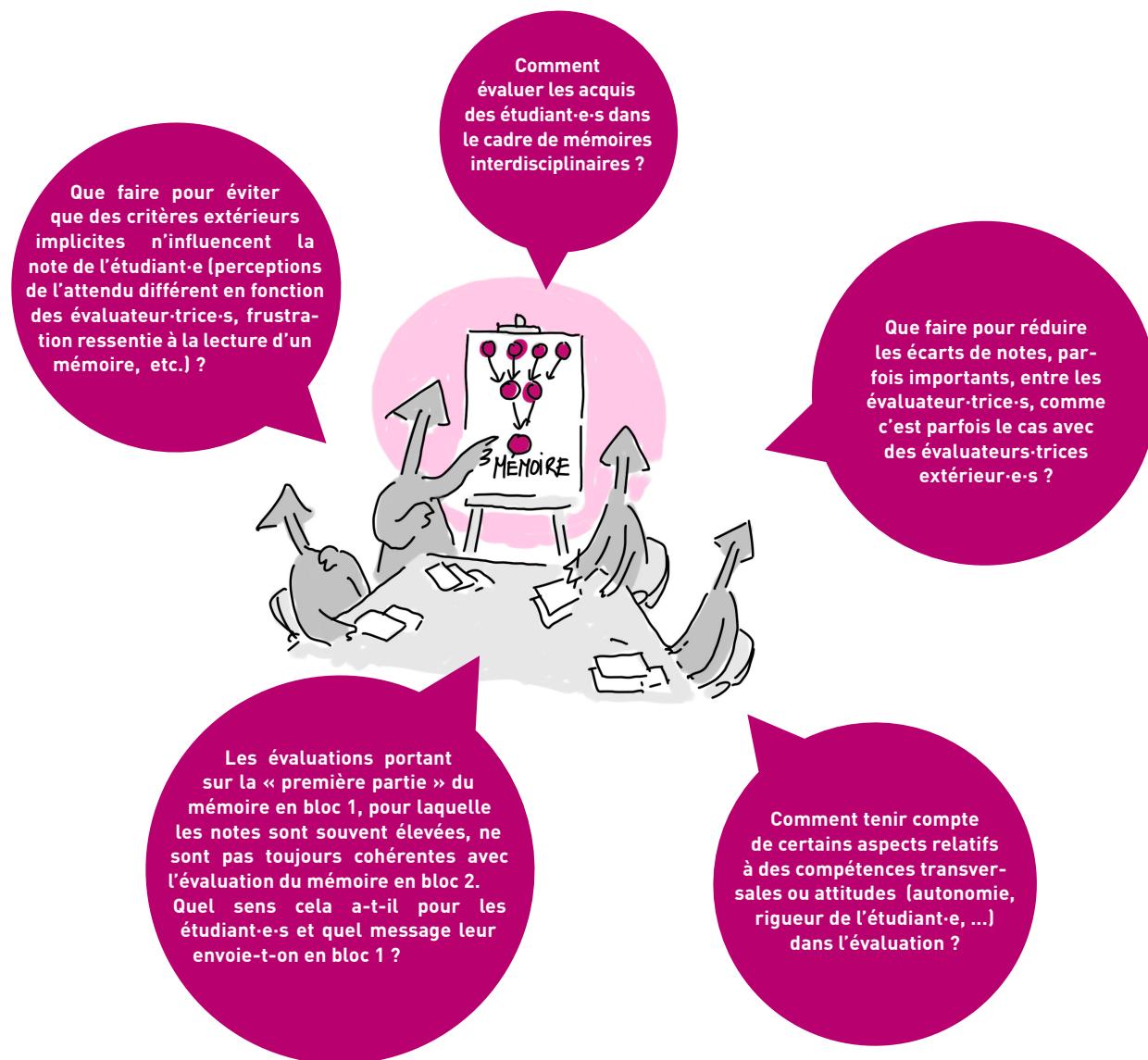
... **sur le produit final** (les rapports intermédiaires en bloc 1, le travail écrit, la défense orale, ...) **et le processus de réalisation du mémoire** (pro activité de l'étudiant·e, ...), conduisant à une note.

→ Évaluation certificative qui vise à prendre une « décision dichotomique de réussite ou d'échec relative à une période d'apprentissage ».

[carnet de l'enseignant, p. 108]

👉 *l'objet de ce chapitre*

4.1. Préoccupations et enjeux liés à l'évaluation du mémoire



CES PRÉOCCUPATIONS SONT LE REFLET D'ENJEUX IMPORTANTS LIÉS À L'ÉVALUATION DU MÉMOIRE :

- **L'équité entre étudiant-e-s**

Comment s'assurer que les performances des étudiant-e-s sont jugées de la même manière, en regard d'une cible identique et explicite ?

- **La subjectivité de l'évaluation**

L'objectivité dans l'évaluation est une illusion en ce sens qu'elle exigerait une exhaustivité des objectifs, des critères, etc. (Gérard, 2002).

La subjectivité y est donc inévitable et même nécessaire pour tenir compte d'aspects autres que ceux définis (par exemple dans une grille d'évaluation) pour nuancer dans certains cas la note de l'étudiant-e.

Par exemple, si l'originalité de la question de recherche n'est pas un critère de réussite requis pour le mémoire, il sera néanmoins pertinent de le valoriser pour les étudiant-e-s qui en font preuve.

→ ENJEU : éviter que la **subjectivité ne soit synonyme d'arbitraire**, en veillant à minimiser cette part de subjectivité par la mise en place d'un **processus d'évaluation rigoureux, critique et réfléchi**, afin d'en assurer la validité et la fiabilité (Gérard, 2002).

- **La validité de l'évaluation**

Est-on sûr d'évaluer ce que l'on veut évaluer ?

- **La fiabilité de l'évaluation**

Mesure-t-on ce que l'on veut évaluer avec précision ? Deux évaluateur-trice-s différent-e-s donnent-ils la même note ?

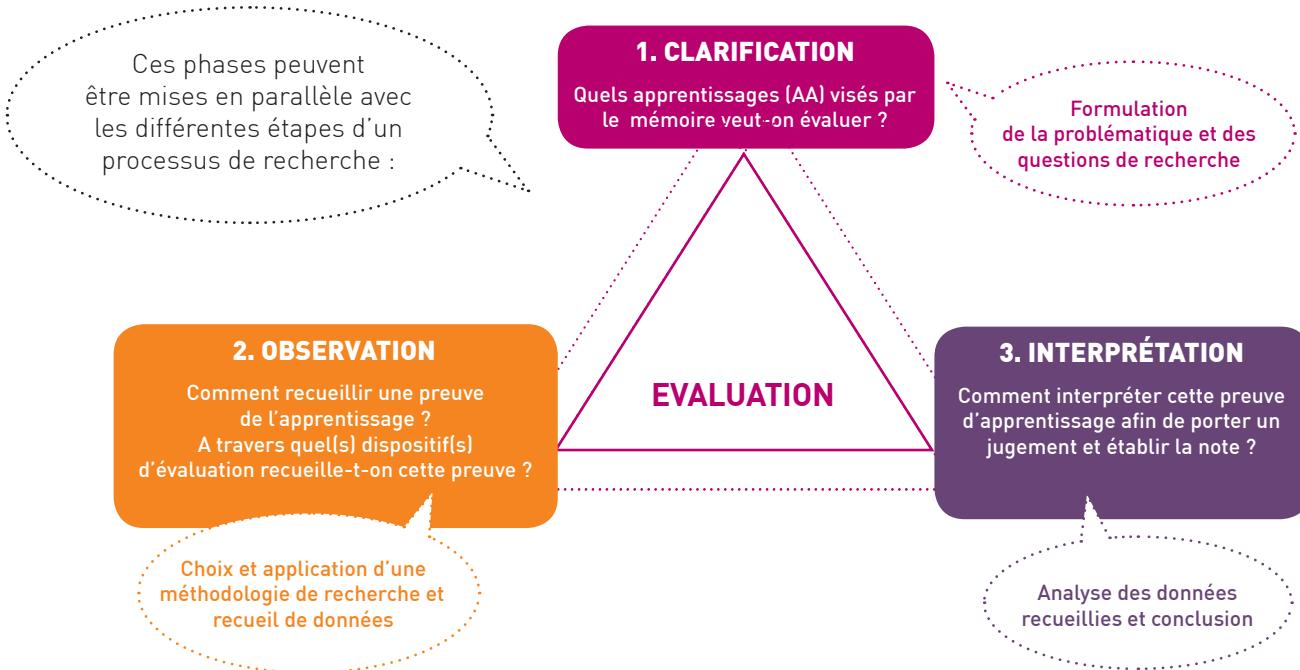
Des critères extérieurs (composition du jury, etc.) sont-ils par exemple en train d'entacher la note attribuée aux étudiant-e-s ?

4.2. Comment assurer une évaluation alignée, valide, fiable et équitable ?

LE MODÈLE D'ÉVALUATION EN TROIS PHASES :

Un outil pour concevoir, questionner et améliorer le processus d'évaluation.

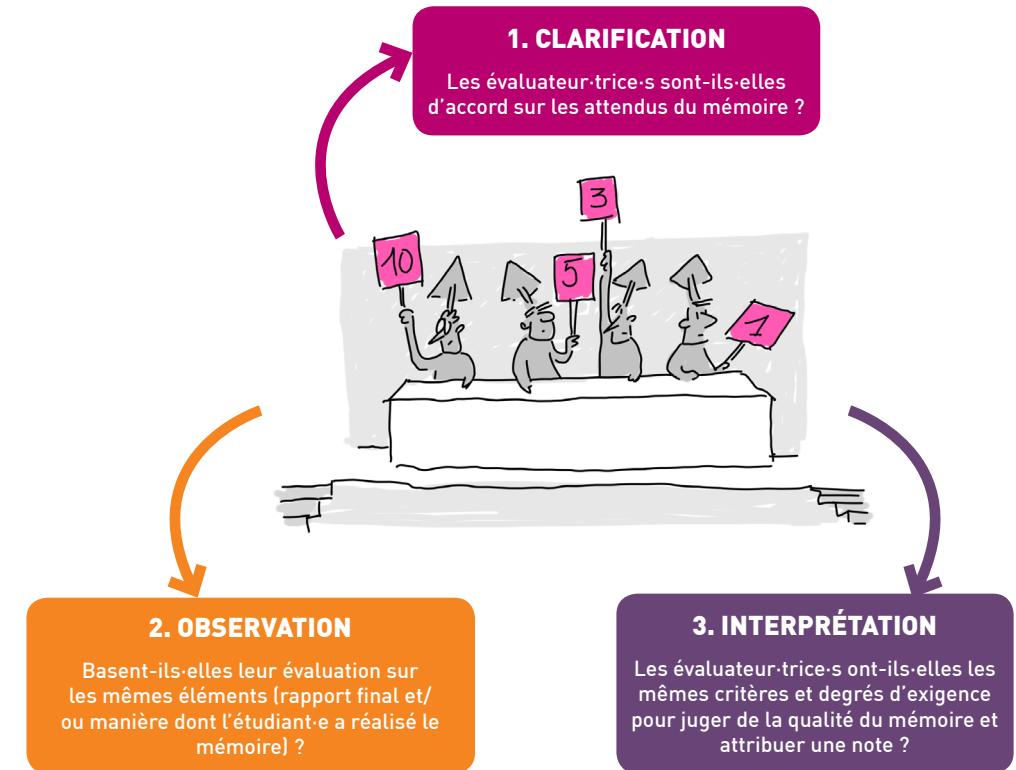
Ce modèle, adapté de Pellegrino, Chudowsky et Glaser (2001) par Berthiaume, David et David (2011), et que nous avons appliqué ci-dessous au mémoire, distingue **trois phases au processus d'évaluation**.



La prise en compte de ces étapes permet de **réduire la subjectivité de l'évaluation** et de mettre en place un **processus d'évaluation aligné aux AA visés, valide, fidèle et équitable**.

APPLICATION DU MODÈLE À UNE QUESTION CONCRÈTE :

Que faire pour réduire les écarts de notes, parfois très importants, observés entre évaluateur-trices ?



4.2.1 CLARIFICATION

Des écarts de note importants peuvent être le reflet de représentations différentes, chez les membres du jury, de ce qui devrait être acquis par les étudiant·e·s au terme du mémoire.

EXEMPLE:

pour certain·e·s, l'étudiant·e doit, par exemple, démontrer sa capacité à apporter une contribution originale aux connaissances existantes. Pour d'autres, l'originalité n'est pas indispensable à la réussite du mémoire.

Une première phase, selon le modèle, consiste à **définir et préciser les apprentissages visés chez les étudiant·e·s** par le mémoire (Berthiaume et al., 2011).

L'identification des AA a fait l'objet du précédent chapitre de ce cahier. Il est important de se référer à ces AA pour construire l'évaluation et en assurer ainsi la validité.

S'assurer de mener à bien cette phase de clarification peut aider à répondre à plusieurs préoccupations liées à l'évaluation.



UN AUTRE EXEMPLE :

Assurer une cohérence entre l'évaluation des activités du bloc 1 liées au mémoire (séminaires, etc.) et l'évaluation du mémoire en bloc 2.

Préciser les AA du mémoire permet :

- ✓ de réfléchir à la **progression visée entre bloc 1 et bloc 2.**
- ✓ d'aboutir à une **évaluation plus précise et explicite des compétences et acquis attendus de l'étudiant·e, dès le bloc 1, en articulation étroite avec les attendus au terme du mémoire.**
- ✓ pour l'étudiant·e, de **comprendre ce qui est attendu de lui-elle et ce qu'il-elle doit encore acquérir.**

4.2.2 OBSERVATION

Des écarts importants de notes (cfr illustration p. 39) pourraient être dus à l'observation et donc l'évaluation, par les membres du jury, d'éléments différents :

- *Les lecteur·trice·s jugent en général le produit, le résultat final du mémoire*
→ *document écrit, etc.*
- *Le·la promoteur·trice base également son évaluation sur le processus de réalisation du mémoire*
→ *e.g., l'étudiant·e a-t-il-elle pris des initiatives ? A-t-il-elle bien progressé depuis le début du mémoire ?*

Or, des produits « mémoires » de qualité semblable chez deux étudiant·e·s peuvent cacher des conditions de réalisation parfois différentes. Un·e étudiant·e peut avoir fait preuve de beaucoup d'autonomie tandis qu'un·e autre peut avoir suivi les directives très précises de son·sa promoteur·trice.



Lors de cette deuxième étape, se pose donc la question de savoir **quelle stratégie est utilisée pour collecter les preuves de la maîtrise des AA** par les étudiant·e·s.

- Comment recueillir ces preuves ?
- Quel est l'objet de l'évaluation ?

Quelle stratégie d'évaluation met-on en place ?

Différentes méthodes existent pour évaluer la maîtrise des acquis d'apprentissage : QCM, questions ouvertes, exposés, etc.

DANS LE CAS DU MÉMOIRE :

- La rédaction d'un **document écrit** est une obligation décrétable* :
« Ce travail consiste, entre autres, en la rédaction d'un document écrit. »
- Le RGEE de l'UCL précise également :
« En plus du texte écrit, et dans toute la mesure du possible, l'étudiant devrait avoir la possibilité de faire un exposé oral de son travail et de le défendre. » (p. 48)

La **défense orale** est très fréquente. Elle prend souvent la forme d'une présentation orale de l'étudiant-e devant un jury, suivie d'une séance de questions-réponses.

- Dans certains cas, le mémoire vise au développement d'un **produit**, comme c'est le cas par exemple à l'école polytechnique de Louvain (EPL ; maquette, prototype, ...) ou à la faculté de santé publique (FSP; matériau éducatif, site web, ...).



* article 126 du décret paysage du 7 novembre 2013

Que faire pour remédier à des difficultés liées à cette étape d'observation ?

- **Expliciter les composantes évaluées, l'évaluateur-trice concerné-e et le poids** (pondération) que l'on veut attribuer à chaque composante dans la note finale de l'étudiant-e.

PAR EXEMPLE :

- a) Evaluation par le-la promoteur-trice de l'organisation et du respect du planning, des initiatives personnelles prises par l'étudiant-e (30% de la note totale).
- b) Evaluation du rapport écrit par le-la promoteur-trice et les lecteur-trice-s (50% de la note totale).
- c) Evaluation de la défense orale (20% de la note totale).

- **Articuler l'étape de clarification et d'observation**, afin d'assurer la pertinence de l'évaluation en regard des AA visés par le mémoire et la validité de l'évaluation.

« La stratégie d'évaluation permet-elle d'évaluer effectivement ce qu'elle prétend évaluer ? »

Pour ce faire, le **tableau d'alignement AA – évaluation** est un outil d'aide à la conception du dispositif d'évaluation.



➤ cfr. page 44

EXEMPLE ↘

Déterminons, à l'aide du **tableau d'alignement AA – évaluation**, les composantes de l'évaluation à partir desquelles les « AA mémoire » seront évalués :

1. Faire une revue de la littérature pertinente en regard de la problématique
2. Définir précisément sa question de recherche

		OBSERVATION				
		Les composantes de l'évaluation				
		Mémoire				
CLARIFICATION	Contribution au référentiel d'AA-progr.	AA spécifiques au mémoire		Processus	Rapport écrit bloc 1	Rapport final bloc 2
		AA-PRG.1.1 AA-PRG.1.2 AA-PRG.1.3 ...	AA mémoire	AA « Réaliser une revue de la littérature pertinente en regard de la problématique »	AA « Définir précisément sa question de recherche »	
				Premier jet de la question de recherche, la plus précise possible*		Formulation d'une question de recherche et d'hypothèses précises et falsifiables

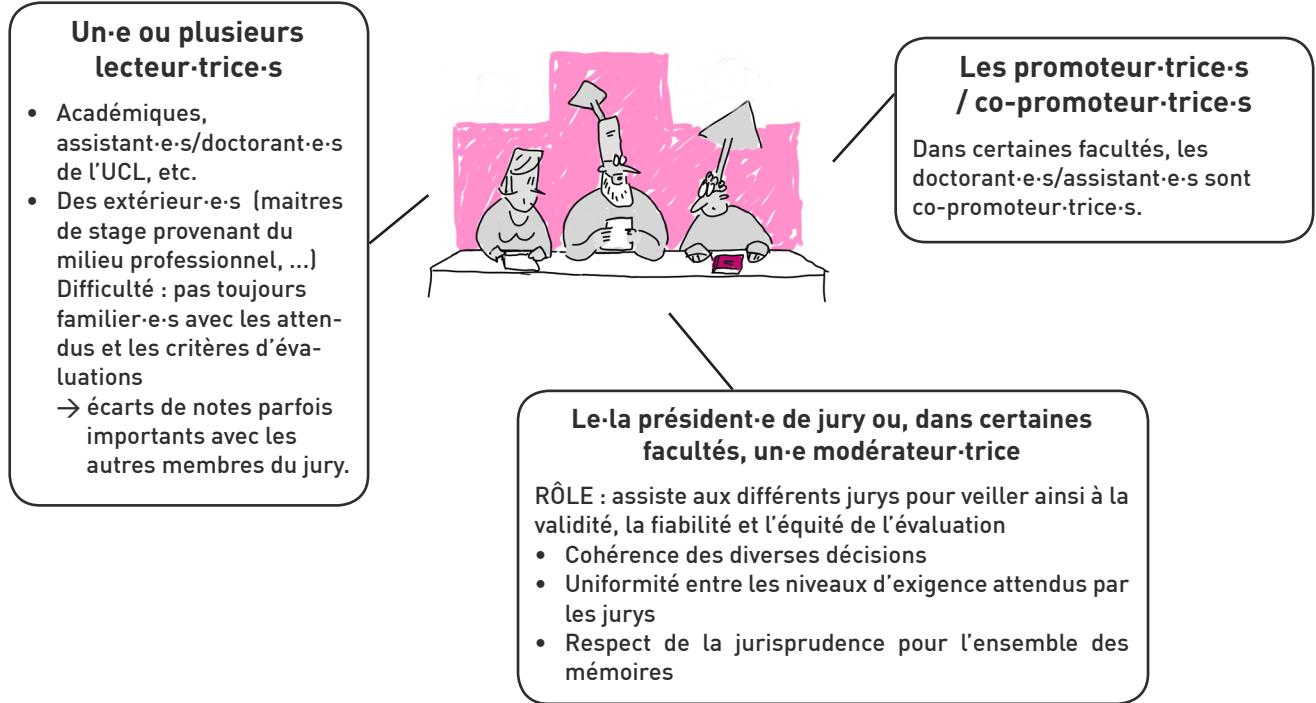
Adapté du tableau repris dans le carnet de l'enseignant, p.111

4.2.3 INTERPRÉTATION

Dans notre illustration (cfr p.39) : Les écarts de notes peuvent également être dus à des degrés d'exigence différents entre évaluateur-trice-s pour juger de la qualité du mémoire. *Ceux-celles-ci attendent, par exemple, des analyses des données plus ou moins poussées et précises de la part du-de la mémorant-e.* Dans ce cas, l'interprétation que chacun-e fait des preuves recueillies lors de la phase d'observation peut différer.

L'étape d'interprétation vise à **analyser et interpréter les preuves d'apprentissage** récoltées afin de **porter un jugement et d'établir la note.**

Dans le cas du mémoire, cela est réalisé par un **jury**, dont la composition et le fonctionnement sont régis par des règles spécifiques à chaque faculté.



* En outre, travaillés dans les séminaires d'accompagnement du mémoire, cfr p. 21-22

Quel est le fonctionnement des jurys dans les différentes facultés ?



LE·LA PROMOTEUR·TRICE ET UN·E LECTEUR·TRICE

- +** • coût limité en termes de personnel mobilisé
- • enjeux liés à la subjectivité de l'évaluation et à l'équité des évaluations entre des jurys très différents
- relations entre promoteur·trice et lecteur·trice (conflits, spécialisation / paradigmes différents) peuvent influencer l'évaluation



LE·LA PROMOTEUR·TRICE ET PLUSIEURS LECTEUR·TRICE·S

- +** • permet de baser la note sur davantage d'avis
- • biais liés à la composition des jurys (différents d'une évaluation à l'autre)
- plus coûteux en termes de ressources



UN JURY ÉLARGI, INCLUANT LES LECTEUR·TRICE·S D'AUTRES MÉMOIRES OU PRÉSENCE D'UN·E MODÉRATEUR·TRICE

- +** • équité des évaluations entre étudiant·e·s en évitant les biais liés à la composition des jurys
- • plus coûteux en termes de ressources humaines, de temps d'évaluation et de contraintes organisationnelles

Parfois, un **comité d'accompagnement** (promoteur·trice + deux accompagnateur·trice·s) comme c'est le cas par exemple à la FOPA.

→ **Comité impliqué dans l'encadrement** (réunion durant la réalisation du mémoire) **et dans l'évaluation.**

- +** • l'étudiant·e bénéficie de conseils du comité en cours de réalisation du mémoire.
- son travail est déjà connu des membres avant la lecture finale du mémoire.
- • plus coûteux au regard du nombre de personnes mobilisées (toutefois nombre de rencontres limité).

DU POINT DE VUE DES ÉTUDIANT·E·S...

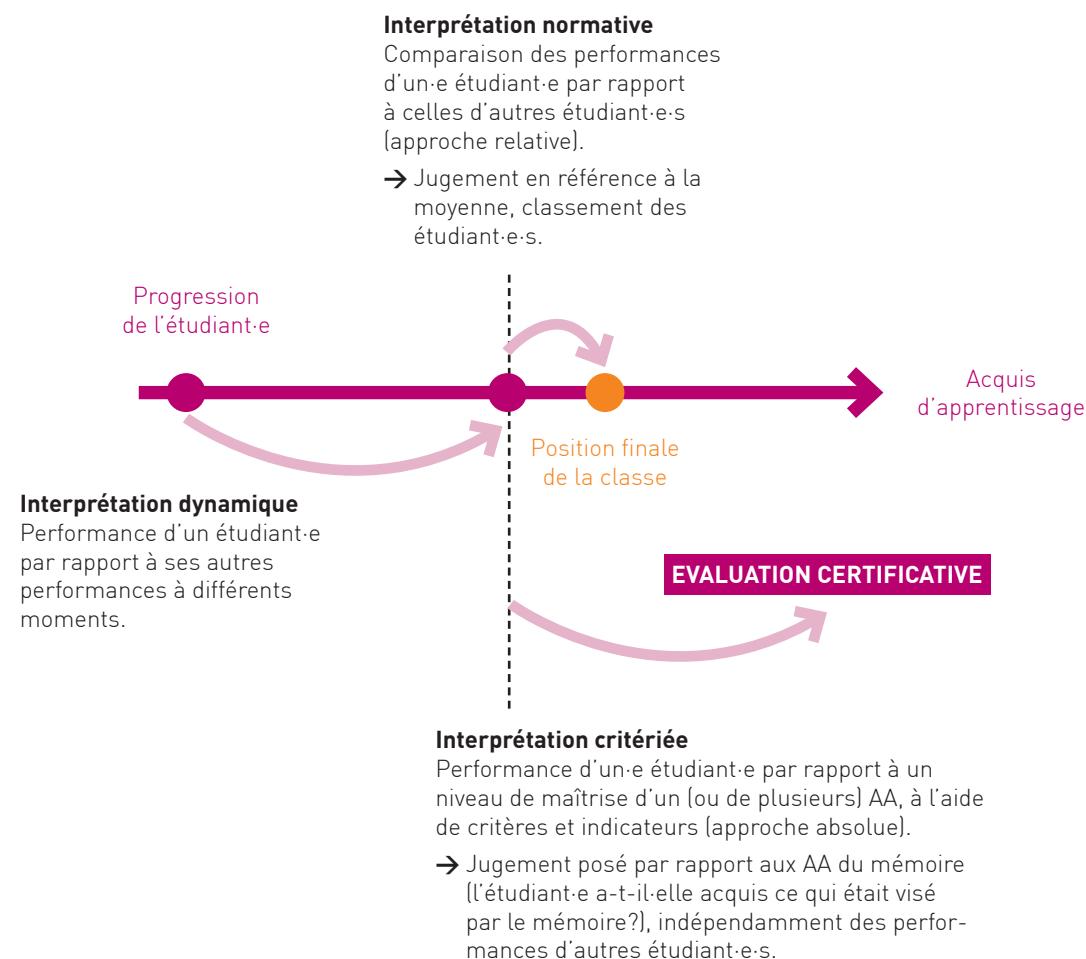
Lorsqu'il·elle·s ont le sentiment que les points attribués à leur mémoire sont davantage liés à la composition du jury qu'au travail fourni, les étudiant·e·s peuvent se démotiver. Ils ne voient plus l'intérêt de s'impliquer dans leur mémoire.

→ Pour garder leur motivation, les étudiant·e·s ont besoin de percevoir un lien entre leurs efforts, la qualité de leur mémoire, et la note finale attribuée.

Importance de disposer d'outils (grilles, etc.) pour s'assurer que tou·te·s les étudiant·e·s sont jugé·e·s sur base des mêmes critères et exigences, en particulier en l'absence de modérateurs·trices dans le jury.

Par rapport à quoi interpréter les preuves recueillies ?

Trois interprétations quant à la maîtrise des AA par les étudiant·e·s existent. Il est intéressant de les avoir en tête pour se rendre compte de la manière dont nous sommes en train de poser un jugement.



Comment s'assurer que l'interprétation soit alignée aux AA visés, soit valide, fiable et équitable ?

- **La composition et le fonctionnement** du jury (jury élargi, modérateur·trice, etc.) permet de :
 - ✓ Réduire la subjectivité de l'évaluation
 - ✓ S'assurer que les performances des étudiant·e·s soient jugées de manière équitable
- Certains **outils, comme les grilles d'évaluation**, permettent d'aller plus loin, quel que soit le type de jury...

LA GRILLE D'ÉVALUATION CRITÉRIÉE « RUBRICS », UN OUTIL QUI PERMET DE :



- **Réduire la subjectivité dans l'attribution de notes**, en ayant une explicitation commune de la qualité et des exigences attendues du mémoire pour poser un jugement
- **Aider les lecteur·trice·s à être au clair avec ce qui est attendu** des étudiant·e·s pour le mémoire
- **Assurer la validité, la fiabilité et l'équité** de l'évaluation des apprentissages (Berthiaume et al., 2011)

COMMENT ?

- **Définition de critères, de niveaux de maîtrise de ces critères et d'indicateurs** sur lesquels fonder son jugement
- **Évaluation centrée sur les performances de l'étudiant·e au regard des AA** (interprétation critériée), ce qui permet :
 - D'assurer une cohérence entre les objectifs visés et l'évaluation
 - D'éviter de se centrer sur la comparaison entre étudiant·e·s (interprétation normative)

EXEMPLE DE GRILLE CRITÉRIÉE ADAPTÉE AU MÉMOIRE

Concernant l'AA « Définir précisément la question de recherche qui sera étudiée » :

CRITÈRES

Dimensions au regard desquelles une production ou une prestation sera évaluée – en cohérence avec les AA visés.

ECHELLE DE NIVEAUX DE MAITRISE DES CRITÈRES

Permet de distinguer les niveaux (minimal, partiel, maximal, ...).

Les niveaux doivent être :

- limités (de 3 à 5), pour leur détermination sans hésitation
- inclusifs – l'atteinte d'un niveau présuppose l'atteinte des niveaux précédents.

	INACCEPTABLE	CORRECT	EXCELLENT
Définir la question de recherche	Moins de deux indicateurs présents parmi les suivants : - pertinence (ancrée dans la littérature scientifique) - clarté (compréhensible) - faisabilité (réaliste pour le mémoire)	Pertinence de la question + un des deux autres indicateurs présent (clarté, faisabilité)	Tous les indicateurs sont présents (pertinence, clarté, faisabilité)
Economie de l'énoncé	Majorité des mots imprécis et pas nécessaires	Majorité de mots précis, nécessaires	Rien ne peut être changé (aucun mot retiré – chaque mot est nécessaire)

SEUIL DE RÉUSSITE 10/20

INDICATEURS

Éléments observables (preuves, indices) qui qualifient le niveau de maîtrise du critère. Ces indicateurs doivent être discriminants (pour éviter le recouvrement entre deux niveaux pour un même critère).

COMMENT CONSTRUIRE UNE GRILLE PERTINENTE ET AIDANTE ?



- **Construite à partir des AA**
- **Incluant la définition d'un niveau minimal d'exigence** (au travers de critères minimaux et de perfectionnement ou d'un seuil de réussite minimal pour tous les critères) afin de s'assurer que la réussite des étudiant-e-s reflète l'atteinte de ce niveau minimal.
- **Aidante pour poser un jugement quant à la maîtrise des AA** : utiliser des indicateurs clairs qui ne laissent pas trop de place à l'interprétation que chacun-e peut faire des rubriques proposées, etc.
 - Par exemple, si nous prenons l'AA « Définir précisément la question de recherche qui sera étudiée ».
 - Quand peut-on considérer que la question de recherche est « définie précisément » ? Comment traduire cet attendu dans une grille ? Quels sont les éléments à prendre en considération ?
- **Simple et facile d'utilisation** : éviter de multiplier les critères ou les niveaux de maîtrise des critères lors de la construction de la grille. Trop complexe, elle devient inutilisable par les enseignant-e-s.
- **Co-construite** : avec les enseignant-e-s et évaluateur-trice-s extérieur-e-s (maitre de stage, professionnel, etc.) qui les utiliseront de manière à ce :
 - ✓ Qu'elle ait du sens
 - ✓ Que les critères importants au vu de la discipline apparaissent
 - Permet de s'assurer que la grille soit effectivement utilisée par les évaluateur-trice-s.

Adapté du carnet de l'enseignant, p. 114-115

Comment utiliser la grille Rubrics pour juger de la réussite de l'étudiant-e et lui attribuer une note ?

La réussite de l'étudiant-e doit traduire une maîtrise des acquis jugés essentiels. Dans ce but, il faut pouvoir sortir de la logique sommative, qui consiste à une simple addition de points, et qui peut mener à des **réussites** ou, dans le pire des cas, à des **échecs abusifs**. Si l'on suit cette logique, le risque est de voir par exemple un étudiant, accumulant des points sur des critères tels que la forme ou la présentation du mémoire, réussir alors que la profondeur de son analyse ou sa rigueur est jugée insuffisante.

QUE FAIRE ?

- Dans la grille Rubrics, l'identification d'un seuil minimal de réussite que doit atteindre l'étudiant par critère et de critères minimaux et de perfectionnement permet d'éviter cette situation.
- Des critères absorbant peuvent également être utilisés.
Un critère absorbant = « un critère dont l'importance est telle que sa non maîtrise mène automatiquement à l'échec ».

(Les mémos de l'IPM (2015) « La réussite à 10/20 »)

Dans le cadre du mémoire, le recours ou non au plagiat dans le mémoire (en référence au AA « Faire preuve d'éthique dans le processus de recherche ») peut être considéré comme un critère absorbant, le constat de plagiat menant à l'échec du mémoire.

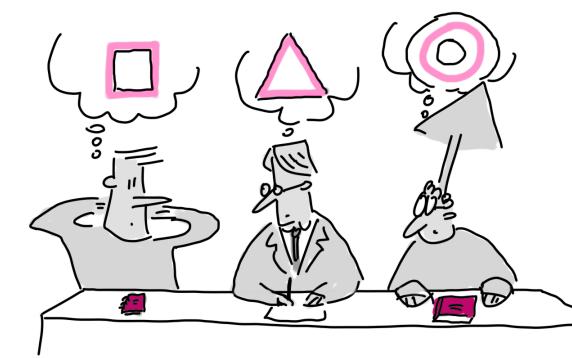
- Il s'agit donc de veiller à une évaluation globale, à sortir du cadre de la grille,
 - pour prendre une décision finale qui ne soit pas arithmétique
 - qui tienne compte cependant de l'ensemble des critères centraux et de paramètres difficiles à fixer dans une grille (proactivité, créativité, persévérance, etc.)

➤ Pour en savoir plus sur les questions liées à l'évaluation, voir le carnet de l'enseignant du LLL, p. 105 et suivantes.



La grille «rubrics» sera particulièrement utile pour **répondre à plusieurs des préoccupations** évoquées au début de ce chapitre :

- Dans le cas **d'un mémoire qui mobilise des savoirs interdisciplinaires**.
- **Face à des écarts de notes importants entre évaluateur-trice-s**, et notamment dans le cas de la participation d'évaluateur-trice-s extérieur-e-s à l'UCL (par exemple, maîtres de stage) dans les jurys, en leur fournissant des repères sur les attendus et les critères d'évaluation.
- **Lors de l'influence de critères extérieurs sur la note** (composition du jury, conflit promoteur-trice - lecteur-trice, émotions - frustrations ... - ressenties à la lecture du mémoire, etc.).





Les grilles critériées « rubrics » peuvent aussi être utilisées comme un outil ...

... pour accompagner l'étudiant-e :

- **Définir et communiquer les attendus** du mémoire à l'étudiant-e.
- **Donner du sens au mémoire**, à la lumière des acquis visés.
Qu'est-ce que l'étudiant-e développera lors de la réalisation de son mémoire et en quoi est-ce un apport dans sa formation et pour sa vie professionnelle future ?
- **Donner des retours à l'étudiant-e sur sa progression** en cours de réalisation du mémoire et lors d'évaluations intermédiaires.

... pour préparer l'étudiant-e au mémoire, avant le mémoire :

- Préparer l'étudiant-e dans les cours, les séminaires.
- Développer progressivement les compétences de recherche.
- Intégrer le mémoire dans le cursus de formation au sein d'une approche-programme et collégiale.



Conclusion

La réalisation du mémoire représente une opportunité pour l'étudiant-e de réaliser un projet qui lui est personnel et de développer des compétences essentielles comme futur-e diplômé-e et comme professionnel-elle.

Toutefois, la réalisation de cette activité de formation pose une série de défis, tant pour l'étudiant-e que pour les personnes qui l'encadrent et l'évaluent.

Ce cahier a pour but d'attirer l'attention du-de la lecteur-trice sur plusieurs enjeux en vue de proposer des clés et des pistes d'action pour accompagner au mieux les étudiant-e-s. Celles-ci ont émergé du travail des enseignant-e-s impliqué-e-s dans la communauté de pratique FDP2, des dispositifs analysés et de la littérature consultée.

Pour le-la promoteur-trice, trouver le bon équilibre dans la guidance proposée, être attentif-ve à l'aspect relationnel et à la communication des attentes semblent essentiels. Toutefois, cela est parfois mis en péril par le grand nombre de mémorant-e-s à encadrer, les autres charges et mandats académiques, une préparation insuffisante de l'étudiant-e en amont du mémoire, etc.

En ce sens, l'approche-programme est un bras de levier puissant. Si le promoteur occupe une place centrale dans l'encadrement du mémoire, cette responsabilité est cependant partagée par plusieurs autres acteurs-trices à l'échelle de la faculté et de l'institution. Il semble essentiel de travailler de manière collégiale avec les enseignant-e-s, le personnel des bibliothèques, les responsables de programme, les doyen-ne-s, etc. Réfléchir à l'organisation du programme et à la préparation de l'étudiant-e au mémoire, se doter de références communes, notamment lors de l'évaluation, sont des éléments qui permettent de dépasser les difficultés identifiées et de répondre aux enjeux liés à la réalisation du mémoire tels que la qualité de la formation et l'équité dans l'encadrement et l'évaluation.

Les conseils et les pistes d'action sont formulés comme autant d'invitations à réfléchir à l'accompagnement de l'étudiant dans cet exercice si particulier qu'est la réalisation du mémoire de fin d'études.

Pour en savoir plus ...

→ SUR DES QUESTIONS LIÉES AUX RÈGLEMENTS « MÉMOIRE » :

- Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (2013) : http://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/39681_005.pdf
- Règlement général des études et des examens 2017-2018 de l'UCL : https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/0ad46397-d6fd-4017-a8fc-f8009306ef11/RGEE2017-2018_CAC3072017.pdf?guest=true

→ SUR DES QUESTIONS LIÉES À L'ENCADREMENT :

- Belleville, G. (2014). Assieds-toi et écris ta thèse ! Trucs pratiques et motivationnels pour la rédaction scientifique. Les presses de l'Université Laval : Canada.
- Diaporama interactif du parcours du mémoire en kinésithérapie (Sophie Patris) : http://prezi.com/yrimoqmrkesu/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share
- Lutte contre le plagiat : <https://uclouvain.be/fr/etudier/plagiat>
- Nexus Project (McGill) : <https://www.mcgill.ca/tls/projects/nexus>
- Prégent, R. (2001). L'encadrement de travaux de mémoire et de thèse. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche. Presses internationales Polytechnique.
- Ressources utilisées dans le cadre du cours « Séminaire du Travail Universitaire » (P. Baudewyns) pour développer les compétences en lecture, écriture et évaluation critiques chez les étudiants : <https://oer.uclouvain.be/jspui/handle/123456789/266>
- Romainville, M. (2011). RESEAU 77: L'accompagnement de mémoire et de thèse. Service de Pédagogie Universitaire.
- Tremblay Wragg, E., Mathieu-C., S., & Belleville, G. (2017). Favoriser la persévérance chez les étudiants en rédaction de mémoire ou de thèse. Le Tableau, 6 (3). <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol6-no-3-favoriser-la-perserverance-chez-les-etudiants-en-redaction-de-memoire-ou-de>

→ SUR DES QUESTIONS LIÉES À L'ÉVALUATION :

- Daele, A. & Berthiaume, D. (2011). Choisir ses stratégies d'évaluation. Centre de soutien à l'enseignement (CSE). Université de Lausanne.
- « La réussite à 10/20 », Les mémos de l'IPM (2015), n°31.

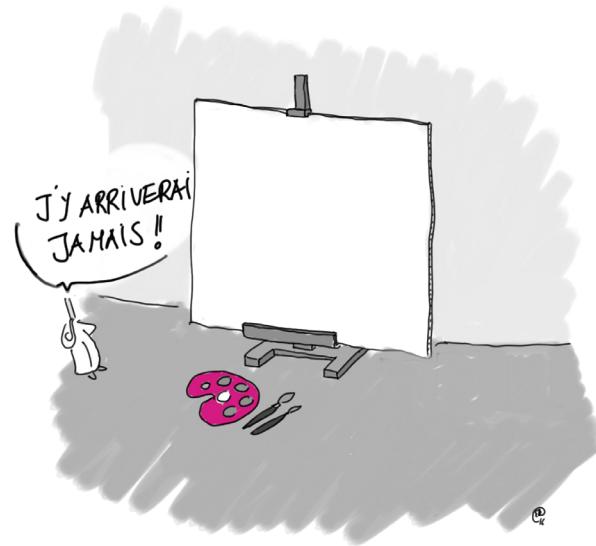
BIBLIOGRAPHIE

- Berthiaume, B., David, J. & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 27 (2), p.1-12.
- « La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit » (2016), Les cahiers du LLL, n°1.
- Carnet de l'enseignant : Voyage en pédagogie universitaire (2016). 208 pages. Louvain Learning Lab, Université catholique de Louvain.
- Chromik et al. (2011). Using coursework to enhance students understanding of research/scholarship. A report from the Inquiry Network. Teaching and Learning Services, McGill University.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory : A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49 (3), 182-185.
- Dupont, S., Galand, B. & Nils, F. (2014). Factors predicting postponement of a final dissertation: Replication and extension. Psychologica Belgica, 54(1), 33-54. doi: 10.5334/pb.ac
- Dupont, S., Galand, B., Nils, F & Hospel, V. (2014). Social context, self-perceptions and student engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSM-MD). Electronic Journal of Research in Psychology, 12(1), 5-32. doi: 1014204/ejrep.32.13081
- Dupont, S., Galand, B. & Nils, F. (2015). The impact of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediated pathways in the case of master's thesis. European Review of Applied Psychology, 65, 227-237. doi: 10.1016/j.erap.2015.08.003
- Dupont, S., Meert, G., Galand, B. & Nils, F. (2011). Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'étude ? Les Cahiers de recherche du Girsef, 85, p.1-24.
- Frenay, M. & Hospel, V. (2017). L'autonomie de l'étudiant. Présentation (diaporama) lors d'un séminaire LOCI, Université catholique de Louvain.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnel dans l'apprentissage et la formation. Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? Les cahiers de recherche en éducation et formation, 29, p. 1-21.
- Gérard, F.M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation, Antipodes, 156, p. 26-34.
- Gérard, L. (2010). La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 26 (2), p. 1-14.

Des ressources supplémentaires sont également disponibles sur le site du LLL.



- Gremmo & Gérard (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs. Jeux et enjeux de la direction de mémoire, Recherche et formation, 59, p. 49-58.
- « La réussite à 10/20 », les mémos de l'IPM. (2015), n°31.
- Massé, M. (1998). In Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. Recherche et formation, 67, p. 105-116.
- Romainville, M. (2011). RESEAU 77: L'accompagnement de mémoire et de thèse. Service de Pédagogie Universitaire.
- Todd, M., Smith, K. & Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation : Staff experience and perceptions. Teaching in Higher Education, 11(2), p. 161-173.
- Zintz, T., Serhadlioglu, E., & Braibant, J-M (2017). Enquête diplômé-e-s (Plan 2020). Université Catholique de Louvain.



Le mémoire, ou travail de fin d'études, occupe une grande place dans le cursus universitaire à l'UCL, de par le nombre de crédits qui lui est attribué et les compétences, typiques de la formation universitaire, qu'il vise à développer chez les étudiant·e·s (acquisition d'une démarche scientifique, synthèse de la littérature, esprit critique, etc). L'importance de cette activité de formation est d'ailleurs soulignée par de nombreux·ses acteurs·trices de la formation.

Toutefois, l'encadrement et l'évaluation du mémoire ne sont pas choses faciles et soulèvent beaucoup de questions. Comment encadrer au mieux chaque étudiant·e afin de lui permettre de développer les compétences visées, tout en tenant compte des contraintes existantes ? Comment s'assurer de l'équité entre étudiant·e·s, tant dans l'encadrement reçu que dans l'évaluation du mémoire ? Quelles solutions peuvent être apportées à la problématique du dépôt différé du mémoire ? etc.

Depuis mars 2016, une communauté de pratiques et de recherche travaille sur ces questions, grâce au soutien du Fonds de Développement Pédagogique de l'université (FDP2). Elle réunit des promoteurs·trices, des responsables de programmes, des doyen·ne·s, des bibliothécaires, issu·e·s de nombreuses facultés de l'UCL. Basé sur les travaux de cette communauté, ce cahier vise à donner des clés et des pistes d'actions pour dépasser les difficultés que posent l'encadrement et l'évaluation des mémoires.