



PROJET DE RECHERCHE – RÉSULTATS

RENFORCEMENT DES CAPACITÉS D'ENSEIGNEMENT DANS L'UNIVERSITÉ EN HAÏTI

Financé par le Centre de recherches pour le développement international (CRDI Canada)

JOSIANNE BASQUE, Centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

FRANCE HENRI, Centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

PATRICK PELLETIER, École des sciences de l'administration, Université TÉLUQ, Montréal

PIERRE TOUSSAINT, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

PROJET DE RECHERCHE – RÉSULTATS

RENFORCEMENT DES CAPACITÉS D'ENSEIGNEMENT DANS L'UNIVERSITÉ EN HAÏTI

Décembre 2016

JOSIANNE BASQUE, centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

FRANCE HENRI, centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

PATRICK PELLETIER, École des sciences de l'administration, Université TÉLUQ, Montréal

PIERRE TOUSSAINT, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Ces travaux ont été exécutés à l'aide d'une subvention du Centre de recherches pour le développement international, établi à Ottawa, au Canada. Les opinions exprimées ne représentent pas nécessairement celles du CRDI ni de son Conseil des gouverneurs.



Canada

ISBN : 978-2-7624-2631-1

Université TÉLUQ

455, rue du Parvis
Québec (Québec) G1K 9H6
Canada

LE PROJET *RENFORCEMENT DES CAPACITÉS D'ENSEIGNEMENT DANS L'UNIVERSITÉ EN HAÏTI*

Le projet *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti*, financé par le Centre de recherches pour le développement international du Canada¹, a été réalisé par une équipe de chercheurs provenant de trois universités : la Télé-université du Québec (TÉLUQ), l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université d'État d'Haïti (UEH). Le projet, mené entre le 1^{er} janvier 2014 et le 30 juin 2016, avait comme finalité l'augmentation du taux de diplomation au 1^{er} cycle universitaire à l'UEH. L'un des moyens identifiés par l'UEH pour y parvenir consiste en l'amélioration de la supervision de mémoire et de travail de fin d'études grâce à l'implantation d'un programme de développement professionnel continu (DPC) destiné aux professeurs. Dans le projet, le DPC a valeur de changement. Il est défini comme une forme d'apprentissage professionnel par lequel des professionnels s'associent pour trouver des solutions à des problèmes rencontrés dans leur pratique. Ces derniers développent ainsi de nouvelles façons d'agir et de comprendre et peuvent transformer de manière radicale le contexte dans lequel s'inscrivent leurs actions.²

Le projet a été réalisé selon une méthodologie de recherche-action avec la collaboration des doyens de cinq Facultés et de deux dirigeants de l'UEH regroupés dans un comité local de pilotage du projet ainsi que de six professeurs provenant de six Facultés. Des rencontres avec les membres du comité de pilotage ont permis de recueillir des données sur la problématique que soulève le mémoire et le travail de fin d'études dans ses dimensions académiques, pédagogiques et administratives. Quant aux six professeurs, ils ont participé à six séances d'analyse et de modélisation de leur pratique de supervision. Ce travail a permis de mettre en évidence les activités qu'ils mènent, les principes qui les régissent, les ressources qu'ils utilisent, les productions qu'ils réalisent et les difficultés qu'ils rencontrent. Il avait pour but de susciter des apprentissages chez les professeurs et de favoriser la transformation de leur pratique.

D'autres données recueillies auprès des six professeurs proviennent d'entrevues et de débriefings sur l'expérience de modélisation. Enfin, un sondage en ligne mené auprès de 26 étudiants a permis d'obtenir leur point de vue sur le mémoire ou le travail de fin d'études.

CINQ DOCUMENTS ONT RÉSULTÉ DU PROJET, QUI SONT RASSEMBLÉS DANS LE PRÉSENT RAPPORT :

1. Analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle à l'Université d'État d'Haïti
2. Résultats d'un sondage mené auprès d'étudiants de l'Université d'État d'Haïti sur la supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle
3. La co-modélisation de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études en tant qu'activité de développement professionnel continu : rapport d'une expérience menée à l'Université d'État d'Haïti
4. Proposition d'une maquette de programme de développement professionnel continu en supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle dédié aux professeurs de l'Université d'État d'Haïti
5. Proposition d'une stratégie d'implantation du développement professionnel continu en supervision de mémoire et de travail de fin d'études pour les professeurs de l'Université d'État d'Haïti

1. www.idrc.ca/fr

2. Définition inspirée de Wells, G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18(1 et 2), 127-222; et retenue par Lebossé, C. et Richard, F. (dir.). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante : Avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche remercie le Centre de recherches pour le développement international du Canada pour le soutien financier ayant permis la réalisation du projet.

Nous adressons également nos vifs remerciements à Monsieur Fritz Deshommes, vice-recteur à la recherche à l'Université d'État d'Haïti (UEH) au moment du projet. Celui-ci a manifesté un grand intérêt envers ce projet et son soutien a été fort apprécié.

Nos remerciements vont également aux membres du comité local de pilotage du projet à l'Université d'État d'Haïti, qui ont livré leur point de vue lors de rencontres de groupe. Ceux-ci occupaient les fonctions suivantes au moment du projet :

- Monsieur Fritz Deshommes, vice-recteur à la recherche
- Monsieur Pierre Maxwell Bellfleur, secrétaire général, Faculté d'ethnologie
- Monsieur Jean-Yves Blot, vice-doyen à la recherche, Faculté d'ethnologie
- Monsieur Nixon Calixte, assistant directeur, Rectorat de l'UEH
- Monsieur Rogéda Dorcé Dorcil, doyen, Faculté de Linguistique appliquée
- Monsieur Predner Duvivier, vice-doyen aux affaires académiques, Faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire
- Monsieur Guy-Gérald Ménard, vice-doyen, Faculté des sciences humaines
- Monsieur Evens Toussaint, membre du Conseil de Direction, Faculté des Sciences.

Nous adressons nos plus sincères remerciements aux six professeurs de l'UEH qui ont généreusement accepté de participer à six séances de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle ainsi qu'à des entrevues portant sur le sujet.

Nos remerciements vont également aux 26 étudiants ayant répondu au sondage visant à recueillir leur point de vue sur le sujet et à en connaître davantage sur l'expérience vécue lors de cette étape dans leur cheminement d'études au 1^{er} cycle à l'UEH.

Un merci tout spécial à Monsieur Nixon Calixte qui a joué le rôle de collaborateur actif auprès de l'équipe des chercheurs québécois tout au long du projet. Nous remercions également toutes les autres personnes qui nous ont fourni des informations utiles pour l'alimenter.

Enfin, merci aux personnes suivantes qui ont assisté l'équipe à l'une ou l'autre étape du projet :

- Monsieur Pierre Koba Koundé, assistant de recherche
- Madame Natalie Bourcier, assistante de recherche
- Madame Delia Rogozan, assistante de recherche
- Madame Ange-Marie Clerjeune, secrétaire ayant produit les verbatims des entrevues
- Monsieur Karim Ait-Seddik, technicien au centre de recherche LICEF, TÉLUQ.

1

ANALYSE DE LA PRATIQUE DE SUPERVISION DE MÉMOIRE ET DE TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES DE 1^{ER} CYCLE À L'UNIVERSITÉ D'ÉTAT D'HAÏTI

FRANCE HENRI, centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

JOSIANNE BASQUE, centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

PATRICK PELLETIER, École des sciences de l'administration, Université TÉLUQ, Montréal

PIERRE TOUSSAINT, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Le projet *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti* a comme finalité l'augmentation du taux de diplomation au premier cycle universitaire à l'Université d'État d'Haïti (UEH). L'un des moyens envisagé par l'établissement pour y parvenir consistait en l'amélioration de la supervision de mémoire et de travail de fin d'études. Dans cette perspective, une analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études a été réalisée pour développer une meilleure compréhension de la pratique telle qu'elle est vécue par les professeurs, cerner les problématiques que cette pratique soulève et identifier les actions à entreprendre pour l'améliorer.

L'analyse de la pratique de supervision réalisée dans le cadre du présent projet a ceci de particulier qu'elle est basée sur un modèle de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études élaboré par six professeurs de l'UEH à partir de leur expérience et de leur connaissances en la matière. Des questionnaires académiques et des étudiants de l'UEH ont également participé au projet et contribué à enrichir les données recueillies auprès des professeurs.

Les résultats montrent que la tâche de supervision renvoie à une problématique complexe qui touche non seulement les professeurs, mais aussi les instances facultaires qui relèvent du rectorat. On note chez les professeurs le besoin pressant et le désir insistant d'avoir accès à des activités de développement professionnel pour améliorer leurs compétences en supervision d'étudiants. Par ailleurs, l'établissement attend d'eux qu'ils fassent preuve d'une plus grande responsabilité professionnelle et qu'ils soient plus nombreux à superviser des étudiants. Plusieurs voix s'unissent pour demander que le mémoire et le travail de fin d'études soient repensés dans le contexte du développement des programmes de 2^e et 3^e cycle et que les programmes de 1^{er} cycle actuel soient revus afin de mieux former les étudiants. Il est également souhaité que les Facultés exercent une meilleure gestion de la tâche professorale.

Propositions émanant des résultats de l'analyse

1. Statuer sur la nature du mémoire et du travail de fin d'études au 1^{er} cycle et sur son appellation.
2. Revoir et mettre à jour les programmes d'études de 1^{er} cycle.
3. Statuer sur les compétences requises chez le professeur pour s'engager dans la supervision de mémoire.
4. Produire dans chaque faculté des guides sur la supervision pour les étudiants et les professeurs.
5. Élaborer et offrir à l'échelle de l'UEH un programme de développement professionnel continu destiné aux professeurs.
6. Faciliter et assurer le suivi du développement professionnel continu des professeurs
7. Développer des mécanismes de gestion de la tâche professorale.
8. Utiliser des ressources en libre accès pour surmonter la rareté des ressources documentaires, pédagogiques et technologiques.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	1
1. La pratique professionnelle et son analyse	1
2. Cadre d'analyse de la pratique professionnelle	2
2.1 Intention dominante de l'analyse de la pratique	2
2.2 Théories de référence	3
Le socioconstructivisme	3
La représentation des connaissances	4
L'approche ergonomique du travail	4
2.3 L'objet analysé	6
3. Dispositif d'analyse	8
3.1 Caractéristiques du dispositif d'analyse	8
3.2 Profils des participants	8
3.3 Méthodes de recueil et traitement de données	9
Recueil de données auprès des professeurs	9
Recueil de données auprès des gestionnaires académiques	11
Recueil de données institutionnelles	11
DEUXIÈME PARTIE PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	13
4. La tâche de supervision du point de vue du prescripteur (l'institution)	13
4.1 La tâche prescrite	13
4.2 La tâche attendue	14
4.3 Points saillants de l'analyse	16
5. La tâche de supervision du point de vue du réalisateur (le professeur)	17
5.1 Décider de superviser des mémoires ou travaux de fin d'études	20
5.2 Accepter ou refuser de superviser un étudiant	22
5.3 Accompagner l'étudiant au plan cognitif	24
5.4 Accompagner l'étudiant au plan socioaffectif	28
5.5 Accompagner l'étudiant au plan logistique	30
5.6 Préparer l'étudiant à la soutenance	32
5.7 Évaluer le mémoire	33
5.8 Faire le suivi administratif	35
TROISIÈME PARTIE DISCUSSION ET PROPOSITIONS	36
6. Discussion	36
6.1 La supervision, une problématique complexe	36
6.2 Tension entre tâche redéfinie et tâche effective	37
7. Propositions	38

ANNEXES ----- 42

Annexe 1 - Questionnaire administré aux professeurs au début du projet -----	43
Annexe 2 - Guides de l'entretien individuel semi-structuré « avant » et « après »-----	50
Guide de l'entretien « avant » l'expérience de co-modélisation -----	50
Guide de l'entretien « après » l'expérience de co-modélisation -----	53
Annexe 3 - Guide de débriefing des séances de co-modélisation de la pratique-----	54

RÉFÉRENCES ----- 55

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Modèle générique d'une structure d'action (Basque et Callies, 2012).....	7
Figure 2 - Modèle principal de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études	19

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Analyse de la tâche du point de vue de l'approche ergonomique du travail.....	6
Tableau 2 - Synthèse du dispositif d'analyse de la pratique de supervision.....	12
Tableau 3 - Décider de superviser des mémoires ou travaux de fin d'études	20
Tableau 4 - Accepter ou refuser de superviser un étudiant	22
Tableau 5 - Accompagner l'étudiant au plan cognitif	24
Tableau 6 - Accompagner l'étudiant au plan socioaffectif.....	28
Tableau 7 - Accompagner l'étudiant au plan logistique	30
Tableau 8 - Préparer l'étudiant à la soutenance.....	32
Tableau 9 - Évaluer le mémoire	33
Tableau 10 - Faire le suivi administratif	35

INTRODUCTION

Le projet *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti* entend apporter des éléments de solution à la problématique liée au faible taux de diplomation au premier cycle universitaire à l'UEH. L'amélioration de la supervision de mémoire et de travail de fin d'études a été identifiée comme un des moyens d'augmenter le nombre de diplômés. Dans cette perspective, une analyse de la pratique de supervision a été réalisée poursuivant trois objectifs : (1) fournir une meilleure compréhension de cette pratique telle qu'elle est vécue, (2) cerner les problèmes qu'elle soulève et (3) identifier les actions à entreprendre pour l'améliorer.

L'analyse de la pratique de supervision réalisée dans le cadre du présent projet a ceci de particulier qu'elle est basée sur un modèle de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études élaboré par six professeurs de l'UEH à partir de leur expérience et de leurs connaissances en la matière. Des gestionnaires académiques et des étudiants de l'UEH ont également participé au projet et contribué à enrichir les données recueillies auprès des professeurs.

Le rapport rend compte des résultats de ce travail d'analyse et formule des propositions visant l'amélioration de la pratique de supervision. Le document est organisé en trois parties. Dans la première partie, nous définissons d'abord les concepts de pratique professionnelle et d'analyse de la pratique professionnelle, puis nous exposons le cadre conceptuel et théorique utilisé pour guider l'analyse et, finalement, nous décrivons le dispositif mis en place pour réaliser l'analyse. Dans la deuxième partie, nous présentons les résultats de l'analyse de la pratique de supervision. Pour terminer, dans la troisième partie, nous discutons les résultats et formulons des propositions.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

1. LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ET SON ANALYSE

On peut définir la pratique professionnelle comme l'application de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité tout en se conformant à des prescriptions. Elle renvoie aux procédés utilisés pour s'acquitter de la tâche. En ce sens, la pratique comporte une double dimension. Elle est à la fois la règle d'action et sa mise en œuvre, « d'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués » (Beillerot, 2003). Les pratiques sont donc des objets complexes qui ne peuvent être compris que par l'analyse. Pour les analyser, on cherche alors à découper l'action pour mettre en évidence les procédures et faire émerger les valeurs, les concepts et les idées qui orientent et organisent les actions. Cet exercice consiste essentiellement à formaliser les compétences implicites construites dans l'action. Elles sont mises en mots et transformées en savoirs communicables, validés par le groupe et transmissibles à d'autres (Fernandes, 2009).

L'analyse de la pratique s'inscrit dans le champ de la formation continue et du développement professionnel. Les approches d'analyse de la pratique peuvent se départager en deux catégories,

l'observation des pratiques par un observateur objectif extérieur et l'analyse du discours des praticiens sur leur pratique et leurs expériences professionnelles. Cette dernière approche retenue dans le projet invite les praticiens à faire eux-mêmes l'analyse de leurs pratiques. Elle repose sur le partage des savoir-faire professionnels, sur les discussions qui s'ensuivent et sur les retours réflexifs, individuels et collectifs qu'elle sollicite. La dynamique d'échange qui en émerge aide le praticien à élaborer une meilleure conceptualisation de sa propre pratique, à lui donner un sens et à l'améliorer. Le retour réflexif joue un rôle important à cet égard. Il se veut pour le praticien une expérience de reconstruction des savoirs dans le but d'appréhender la réalité dans une autre perspective et de transformer sa pratique (Bessette & Duquette, 2003).

L'analyse de la pratique permet ainsi de décrire ce que le praticien sait de sa pratique. Elle procure une source de connaissance et de renseignements sur l'action qui peuvent induire des transformations ou les modifications de la pratique. Ce qui permet de dire que les processus menant à la transformation ou à la modification de la pratique constituent un processus d'apprentissage.

Le travail d'analyse est réalisé le plus souvent dans le cadre de groupes dont les membres exercent la même profession impliquant des dimensions relationnelles importantes (par exemple, enseignants, psychologues, travailleurs sociaux, etc.) et en présence d'un animateur. Le groupe offre un lieu qui permet de faire, avec d'autres, un retour sur soi dans le contexte professionnel et de bénéficier de la richesse des interactions du groupe. L'analyse des pratiques est ainsi collective ; elle suppose l'interaction et constitue un moment de formulation de représentations partagées par le groupe dans une influence réciproque entre les membres (Morandi, 2005). Dans cette approche d'analyse, la pratique est envisagée dans toute la subjectivité qui l'accompagne à travers le discours du praticien (Lagadec, 2009). Ce que l'analyse de la pratique permet de connaître, ce sont ce que les praticiens peuvent dire de leur pratique, ce qu'ils perçoivent et ressentent.

2. CADRE D'ANALYSE DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Nous présentons dans cette partie les trois principales composantes du cadre d'analyse : l'intention dominante de l'analyse, les théories de référence et l'objet analysé.

2.1 Intention dominante de l'analyse de la pratique

Marcel *et al.* (2002) ont identifié dans les écrits au moins trois intentions dominantes, intimement liées, pouvant orienter l'analyse des pratiques. Nous les résumons brièvement.

L'analyse peut être menée avec une intention de production de connaissances sur les pratiques. Cette première intention à visée épistémique est propre à la recherche. Elle exploite l'analyse pour sa valeur heuristique menant à la découverte de nouveaux faits ou de nouvelles théories. L'analyse peut aussi avoir comme intention la formation, le développement professionnel et la construction identitaire du praticien. Ce deuxième type d'analyse est fréquemment utilisé comme stratégie de formation dans les programmes de formation des enseignants. Selon une troisième intention, l'analyse permet, entre autres, de construire une compréhension de la pratique, d'étudier ses dysfonctionnements, de susciter une prise de conscience des stratégies d'action des praticiens et d'apporter des réponses aux problèmes. Cette dernière intention s'appuie sur deux postulats : (1) la transformation s'opère par des changements de l'action et des principes d'action et (2) l'évolution est étroitement liée à la formation et au développement professionnel.

Compte tenu de la problématique traitée dans ce projet, l'analyse de la pratique se rattache à la troisième intention et vise principalement la transformation et l'évolution des pratiques de supervision ainsi que le développement professionnel continu des enseignants. Les résultats de l'analyse devraient permettre de formuler des propositions relatives aux moyens à mettre en œuvre pour favoriser et encourager le développement de nouvelles pratiques ou l'accommodation des pratiques actuelles.

2.2 Théories de référence

Trois approches théoriques sont mobilisées en appui à l'analyse de la pratique de supervision. Le socioconstructivisme fournit le cadre pour appréhender l'apprentissage qui sous-tend l'évolution et le développement de nouvelles pratiques. Selon cette approche, le conflit sociocognitif qui survient des échanges entre praticiens favorise la construction de nouvelles connaissances individuelles et collectives. La représentation des connaissances explicites et tacites mobilisées dans la pratique sous forme non verbale, tels des modèles graphiques, se veut également une approche qui favorise l'apprentissage. Elle permet un traitement approfondi des connaissances, lequel peut susciter chez le praticien un conflit cognitif et entraîner la modification des représentations. L'approche ergonomique du travail, retenue pour sa valeur instrumentale, propose un cadre d'analyse capable de rendre compte de manière globale et intégrale de la pratique professionnelle dans ses dimensions objective et subjective de la tâche, à savoir ce qui est prescrit, attendu et effectivement réalisé.

Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme prend appui sur la théorie constructiviste de Piaget selon laquelle l'apprentissage résulte de constructions mentales de l'apprenant. Les constructions mentales ou structures cognitives s'élaborent dans l'interaction permanente entre le sujet et les objets de son environnement par un processus d'assimilation. Ce processus se voit perturbé lorsque le sujet rencontre un obstacle. Il doit alors s'accommoder, c'est-à-dire modifier ses schèmes et les réorganiser pour répondre à la situation. L'apprentissage se fait alors par un processus d'accommodation qui permet d'élaborer des nouveaux schèmes qui vont générer l'action. L'œuvre de Vygotsky (1985) ajoute une nouvelle dimension à l'apprentissage – qui, selon la théorie socioconstructiviste, ne se limite plus aux processus cognitifs – en attribuant une dimension sociale aux processus cognitifs régissant l'apprentissage. Ainsi, l'apprentissage se construit non seulement dans l'interaction entre le sujet et les objets de son environnement, mais aussi dans l'interaction sociale entre les individus et groupes d'individus.

Le modèle théorique du socioconstructivisme, largement utilisé pour l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants, peut être illustré à l'aide du concept central du conflit sociocognitif (Marcel *et al.*, 2002). Pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait obstacle qui prenne la forme d'un conflit dans et par le groupe. À partir d'une situation professionnelle problématique, un groupe est formé pour analyser ses pratiques et identifier des solutions. Chaque membre est alors amené à confronter ses propositions de résolution de problèmes aux propositions des autres propositions membres. L'apprentissage se construit individuellement et collectivement à travers les confrontations de propositions, et même dans l'antagonisme des acteurs. Le conflit sociocognitif qui surgit remet en cause certains schèmes professionnels et permet d'en élaborer de nouveaux qui soient mieux adaptés.

La représentation des connaissances

La connaissance est une structure interne particulière à chaque personne. Celle-ci serait composée d'unités cognitives distinctes, appelées « connaissances », emmagasinées en mémoire selon des formats variés (concepts, propositions, schémas, règles, images, etc.) (Désilets, 1997). Parmi ces connaissances, certaines sont explicites, d'autres implicites.

Les connaissances explicites, formelles et codifiées, se traduisent par le langage et par l'écriture pour être rendues visibles. L'acquisition de ces connaissances se fait alors de manière délibérée. Les connaissances tacites sont quant à elles des connaissances dont l'individu n'a pas conscience. Elles ne sont pas verbalisables et donnent lieu à un sentiment fort d'intuition; en effet, sans être conscient de ces connaissances, un individu est quand même capable de les utiliser (Nadeau & Fisher, 2011). L'acquisition des connaissances implicites se produit donc à l'insu de l'individu. Ce sont généralement des connaissances complexes (par exemple, structures complexes de règles).

La représentation des connaissances au moyen de diagrammes, tableaux, cartes conceptuelles, modèles ou toute autre forme de représentation non verbale peut favoriser l'acquisition de connaissances tant explicites qu'implicites. Dans les deux cas, la représentation s'élabore à partir d'une verbalisation. Les connaissances explicites déjà formalisées et codifiées sont rappelées et partagées alors que les connaissances implicites non verbalisées devront être soumises à un exercice d'extériorisation ou d'explicitation verbale. Ce type d'exercice de verbalisation peut prendre la forme de séances de co-modélisation des connaissances au cours desquelles les praticiens en interaction construisent une représentation de connaissances qu'ils mobilisent dans leur pratique professionnelle sous forme de modèle graphique. Cette méthode de représentation a fait ses preuves pour l'explicitation et l'acquisition de connaissances (Basque, 2013, Basque et Callies, 2012, Basque et Pudelko, 2010). Elle permet le traitement approfondi des connaissances et de leurs relations, l'établissement des liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures et suscite éventuellement les conflits cognitifs et la modification des représentations.

L'approche ergonomique du travail

L'application de l'approche ergonomique du travail (Leplat, 2002, 2004) se justifie à partir du principe voulant que l'enseignant soit un professionnel et que le travail qu'il réalise relève d'un métier, c'est-à-dire qu'il a des buts à atteindre sous certaines conditions par la réalisation de tâches à accomplir qui lui sont prescrites. Nous retenons principalement de cette approche les notions de *tâche* et d'*activité* telles que développées pour l'analyse de l'activité des enseignants par Rogalski (2003) dont les travaux s'appuient largement sur ceux de Leplat (2004, 1997)

Pour Rogalski (2003), tâche et activité se distinguent de la manière suivante. La *tâche* est « ce qui est à faire; le but qu'il s'agit d'atteindre sous certaines conditions » (p. 349). Les buts peuvent alors se formuler du point de vue de l'enseignant (par exemple, apprendre à lire aux enfants) ou celui de l'apprenant (par exemple, que l'élève ait appris l'alphabet). L'*activité* est « ce que développe un sujet lors de la réalisation de la tâche » (p. 349). Ceci inclut les actes extériorisés, les décisions, la gestion du temps, la fatigue, le stress, etc. Une part de l'activité découle de la tâche. Mais l'activité ne se résume pas à « ce qui est à faire ». Elle dépasse la tâche dans ce sens que le praticien peut faire des choix, prendre des décisions pour l'adapter à la situation.

Les notions de tâche et d'activité sont envisagées à partir de deux points de vue. D'abord, le point de vue du *prescripteur* qui constitue « un système ». Les prescriptions proviennent de différentes sources : l'institution, les autorités hiérarchiques, les énoncés statutaires du métier, les programmes d'études, etc. Le deuxième point de vue est celui du *réalisateur* de la tâche, en la personne de l'enseignant. La tâche se définit différemment pour chacun de ces points de vue.

Du côté du prescripteur, la tâche se décline en tâche prescrite et tâche attendue.

- *La tâche prescrite.* Ce sont les buts et les conditions pour l'atteinte des buts, qui sont explicités dans les textes prescriptifs et les énoncés de l'institution. La tâche se traduit également dans les moyens donnés à l'enseignant. Elle est définie comme une tâche indépendante de celui qui la réalise ; elle est externe et imposée. Elle correspond ainsi à un ensemble de prescriptions, définies de l'extérieur pour atteindre des objectifs particuliers (Guérin *et al.*, 1991, cité dans Veyrac Merad-Boudia, 1998).
- *La tâche attendue.* Elle renvoie au contenu réel des attentes du prescripteur qui servent de base à l'évaluation de l'action. Toutes les composantes de la tâche prescrite ne sont pas obligatoirement attendues. C'est l'esprit de la tâche du point de vue du prescripteur qui prévaut alors que la tâche prescrite en serait la lettre. Rogalski (2007) souligne que les attentes ne sont pas toujours explicites, ce qui est problématique.

Du côté du réalisateur de la tâche, on distingue la tâche redéfinie et la tâche effective.

- *La tâche redéfinie.* C'est la représentation que se fait l'enseignant du but visé, des contraintes et des ressources dont il dispose. Cette représentation peut être individuelle ou collective. C'est la traduction des prescriptions en intentions d'action et en opérations. Elle peut différer de la tâche attendue et de la tâche prescrite. Dans sa redéfinition de la tâche, l'enseignant traduit son autonomie. L'analyse de l'activité des enseignants s'intéresse ainsi à la manière dont ils interprètent les prescriptions en fonction des moyens dont ils disposent et des exigences qu'ils se donnent, mais aussi en fonction de leurs buts personnels (Goigoux, 2007). La tâche redéfinie peut être explicitée par l'enseignant au cours d'entretiens ou de questionnaires.
- *La tâche effective.* Elle correspond à ce que le sujet – l'enseignant – fait réellement, à ce qu'il a accompli. Elle peut différer de celle qu'il pense s'être fixée (tâche redéfinie) et ne peut que s'inférer de l'activité de l'enseignant (Rogalski, 2003). Intervient ici la notion d'activité qui est déterminée par la tâche effective en termes de buts visés, de moyens mis en œuvre et des contraintes respectées (ou non). L'activité est ce qui se réalise en contexte avec les apprenants.

Le tableau 1 résume les différentes déclinaisons de la tâche du point de vue de l'approche ergonomique.

Tableau 1 - Analyse de la tâche du point de vue de l'approche ergonomique du travail
Source : d'après (Rogalski, 2003)

ANALYSE DE LA TÂCHE DE L'ENSEIGNANT	
Prescripteur (système éducatif et institution)	
Tâche prescrite • Buts • Conditions et moyens donnés à l'enseignant pour l'atteinte des buts liés à sa tâche	Tâche prescrite, explicitée sous deux formes • Textes prescriptifs • Énoncés de l'institution
Tâche attendue • Attentes du prescripteur • Contenu réel des attentes qui servent de base à l'évaluation de l'action • Esprit de la tâche du point de vue du prescripteur	Identification de la tâche attendue • Inférée à partir des contrôles de l'activité de l'enseignant par le prescripteur • Ne correspond pas en tout point à la tâche prescrite • N'est pas toujours explicite
Réalisateur (enseignant)	
Tâche redéfinie • Représentation que se fait l'enseignant des buts, des contraintes et des ressources dont il dispose • Traduction des prescriptions en intentions d'action et en opérations • Représentation individuelle ou collective	Identification de la tâche redéfinie • Explicitée par l'enseignant au cours d'entretiens ou de questionnaire • À partir de l'analyse des représentations de l'enseignant
Tâche effective • Ce qui est accompli par l'enseignant	Identification de la tâche effective • Inférée à partir de l'activité de l'enseignant • Peut différer de la tâche redéfinie

2.3 L'objet analysé

Dans le cadre du présent projet, l'analyse de la pratique professionnelle de supervision de mémoire et de travail de fin d'études s'est concentrée sur l'action qui s'y rapporte, incluant les conditions de son exercice.

La pratique professionnelle est un objet complexe où interviennent de nombreux paramètres d'analyse qui s'influencent mutuellement. Elle est conceptualisée dans ce projet en tant qu'action de l'enseignant, avec ses intentions, ses compétences, son insertion sociale dans le milieu de travail et ses responsabilités. La pratique renvoie également à la situation de travail dont le sujet n'est pas le seul maître des buts et des moyens, aux contraintes ainsi qu'aux tâches à accomplir qui lient à un prescripteur.

La pratique comme objet analysé se concentre sur l'action éclairée par la situation. L'action est analysée en groupe. Elle est objectivée, découpée et détaillée dans son fonctionnement; elle est expliquée par la situation. L'analyse s'intéresse au processus de résolution de problème mis en œuvre, aux comportements et aux raisonnements, qu'ils soient productifs ou défensifs. Elle vise ainsi à décrire les façons de poser le problème et de définir les décisions à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser. Ce travail d'analyse est mené dans une perspective réflexive et conduit le praticien à une auto-évaluation de ses compétences et à la transformation ou à la modification de sa pratique. Il permet de cerner les effets de l'action et participe au développement professionnel des praticiens (Wittorski, 2004)

Tel que le montre la figure 1, l'analyse de l'action principale (dans notre cas : la supervision de mémoire et de travail de fin d'études) se déploie en sous-actions auxquelles sont associés des acteurs, des principes ou intentions et des stratégies, des problèmes et des défis.

Cette représentation graphique est réalisée à l'aide d'un logiciel utilisant une technique particulière de construction de cartes de connaissances, appelée « modélisation par objets typés » (MOT) (Paquette, 2002).

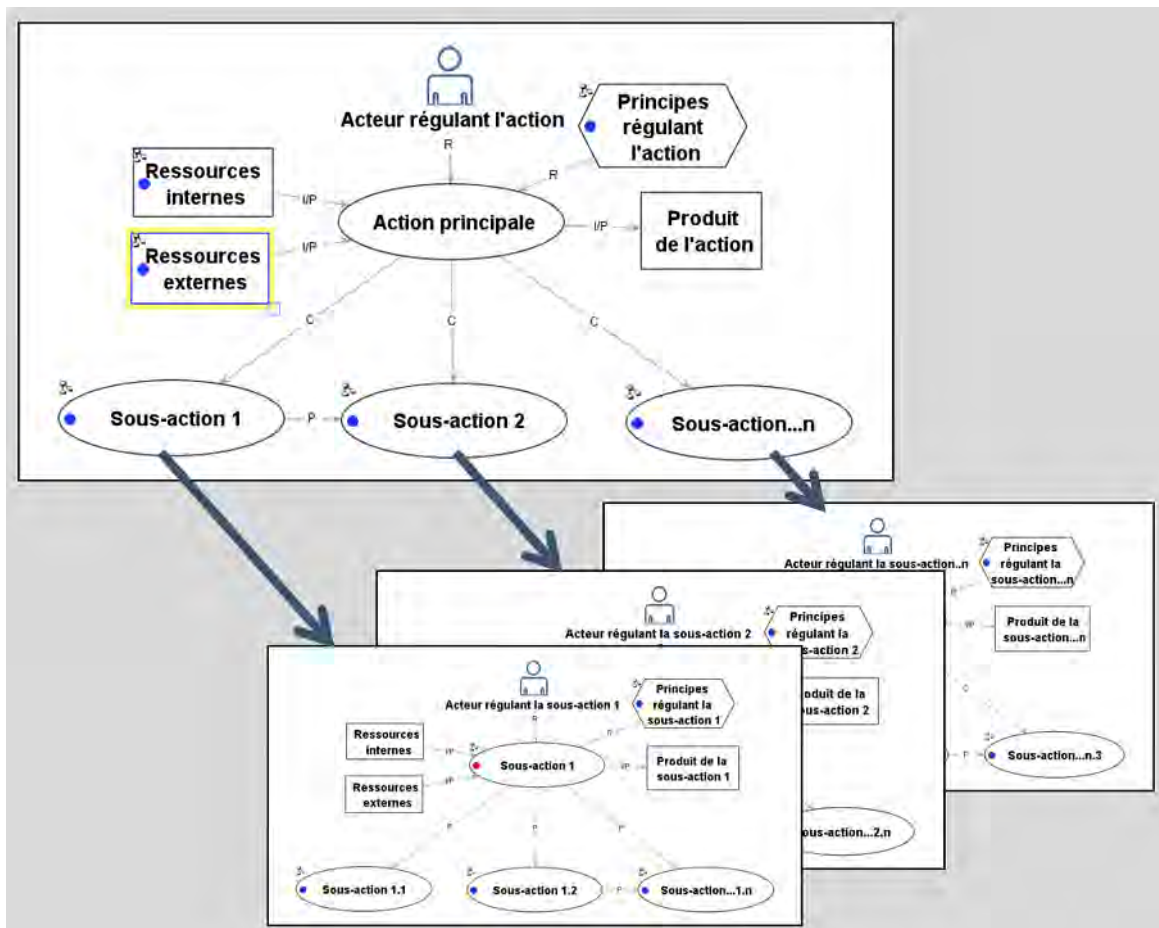


Figure 1 - Modèle générique d'une structure d'action (Basque et Callies, 2012)

Légende des liens

C : est composé de. **R** : Régit. **I/P** : est intrant à l'action ou est un produit de l'action, selon la direction du lien.

3. DISPOSITIF D'ANALYSE

3.1 Caractéristiques du dispositif d'analyse

À partir de la littérature sur les dispositifs d'analyse des pratiques, Pudelko (2015) en distingue deux types utilisés en recherche. Les premiers dispositifs sont marqués par la finalité épistémique et sont utilisés pour construire des modèles théoriques de la pratique, susceptibles d'être vérifiés sur une base empirique. Les seconds dispositifs sont de type pragmatique. Ils s'inscrivent dans le paradigme réflexif et misent sur les interactions de groupe. Ils sont utilisés dans le but de former des enseignants ou de transformer les collectifs et les conditions de travail. Dans ces dispositifs, l'analyse réalisée par les enseignants leur permet de construire des modèles *pour* la pratique.

Dans ce projet, le dispositif élaboré pour analyser la pratique est à visée pragmatique. Il se fonde principalement sur la verbalisation *a posteriori* de l'activité professionnelle en contexte réel. Dans cette perspective, le dispositif mise principalement sur la participation d'enseignants praticiens. Il comprend également la participation de gestionnaires académiques et d'étudiants. Ce choix allait permettre un recueil de données permettant d'explicitier et de rendre compte des conditions de la pratique.

Dans les sections qui suivent, nous présentons les participants au projet et nous décrivons les données recueillies et leur traitement.

3.2 Profils des participants

Trois groupes d'acteurs ont participé au projet : six professeurs, cinq gestionnaires académiques et 26 étudiants. Ces participants proviennent de cinq facultés et un institut de l'UEH: Faculté des Sciences, Faculté de Linguistique Appliquée, Faculté des Sciences Humaines, Faculté d'Ethnologie, Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire et Institut d'Études et de Recherches Africaines d'Haïti.

Professeurs

Six professeurs ont participé aux séances de co-modélisation. Tous sont à l'emploi de l'UEH à plein temps. Ils ont été désignés par leur Faculté ou Institut sur la base de leur expérience et de leur engagement en supervision de mémoire ou de travail de fin d'études. L'un d'eux détient un doctorat, deux poursuivent actuellement des études doctorales et les trois autres détiennent un grade de 2e cycle. Deux d'entre eux ont plus de 25 ans d'expérience comme professeur à l'UEH; deux autres y sont en emploi depuis plus de 15 ans ; les deux autres ont respectivement 7 ans et 2 ans d'expérience à l'UEH. Parmi ces six professeurs, trois ont occupé des postes de responsabilité : direction de département, responsable de programme de formation et membre d'un conseil de direction.

Leur expérience de supervision d'étudiants est variée, allant de 2 à plus de 50 étudiants. Deux d'entre eux ont indiqué qu'au moment du projet, ils supervisaient 12 étudiants et les autres, moins de 10. Le nombre d'heures par mois consacrées à la supervision d'étudiants varie de 8 à 24 heures. Le temps consacré à la supervision occupe donc entre 10 % et 33 % de leur tâche globale.

Gestionnaires académiques

Les cinq gestionnaires académiques sont les doyens ou des membres représentants des cinq Facultés participantes membres du comité de pilotage du projet : Faculté des Sciences, Faculté de Linguistique Appliquée, Faculté des Sciences Humaines, Faculté d'ethnologie, Faculté d'Agronomie et Médecine Vétérinaire.

3.3 Méthodes de recueil et traitement de données

Six techniques ont été utilisées pour le recueil de données : questionnaire, entretien individuel, entretien de groupe, co-modélisation, débriefing et analyse de documents institutionnels. Les données quantitatives, peu nombreuses, ont été compilées. Les données qualitatives ont été soumises à une analyse de contenu. Le logiciel NVivo a été utilisé cet effet.

L'analyse de contenu sert à décrire et à déchiffrer la signification de toute forme de communication (textes, images, discours). Les techniques d'analyse visent à établir la signification et à permettre une compréhension éclairée des données traitées. Dans le cas qui nous concerne, l'analyse de contenu a été réalisée à l'aide de la technique d'analyse catégorielle. Cette technique fut appliquée aux textes institutionnels, aux transcriptions des entretiens avec les professeurs et les gestionnaires académiques, aux questions ouvertes du questionnaire ainsi qu'au modèle de la pratique de supervision et aux questions ouvertes du questionnaire. La technique de l'analyse catégorielle opère à deux niveaux. Le premier niveau de l'analyse s'emploie à la compréhension du sens explicite de la communication. Le second niveau vise la mise en lumière d'une signification implicite révélant un autre message exprimé à travers le message explicite ou se juxtaposant au premier.

Recueil de données auprès des professeurs

Quatre méthodes ont été utilisées pour le recueil des données auprès des professeurs : le questionnaire pour l'obtention de données socioprofessionnelles, l'entretien individuel « avant » et « après », la co-modélisation et le débriefing.

1) Le questionnaire administré au début du projet

Un questionnaire a été administré aux six professeurs lors de la première rencontre en présence (voir annexe 1). Il visait à recueillir des données sur leur situation socioprofessionnelle ainsi que sur leur expérience de la supervision de mémoire et de travail de fin d'études. Des questions ouvertes portaient sur leurs attentes face au projet, leur familiarisation avec l'usage de représentations graphiques et leur représentation initiale de l'activité de co-modélisation à venir.

2) L'entretien individuel semi-structuré « avant » et « après »

Avant les séances de co-modélisation, des entretiens individuels ont été réalisés avec les six professeurs ayant accepté de participer au projet. Ils étaient invités à poser un regard factuel et évaluatif sur leur pratique. Ils étaient d'abord amenés à décrire leur pratique de manière concrète, à identifier les problèmes et à en dégager les causes et les conséquences. Puis dans une perspective évaluative, ils devaient se pencher sur les forces et les faiblesses de leur pratique et sur les manières de l'améliorer. Ces données ont servi à enrichir le modèle de la pratique de supervision.

Les six séances de co-modélisation une fois terminées, les professeurs se sont prêtés à des entretiens individuels. Ils étaient invités à faire un bilan de leur expérience. Il s'agissait de vérifier si la pratique analysée en groupe et sa représentation sous forme de modèle graphique favorisaient des prises de conscience, l'élaboration d'une conception nouvelle et personnelle de leur pratique et des manifestations de transformation ou de modification de la pratique. Ces données ont permis de savoir dans quelle mesure la co-modélisation avait suscité des transformations ou des améliorations de la pratique.

Les guides de ces entretiens sont présentés à l'annexe 2.

3) Les séances de co-modélisation

Nous avons souligné plus haut le double statut de la co-modélisation dans ce projet : comme stratégie de développement professionnel continu et comme méthode de recueil des données.

La co-modélisation comme technique de recueil de données permet à chaque praticien du groupe de décrire son action de supervision en la détaillant en sous-actions et de verbaliser les connaissances théoriques qu'il possède au sujet de sa pratique. L'exercice invite non seulement à partager et à échanger sur les pratiques, mais aussi à rendre compte de la réalité du terrain (embûches, problèmes et défis) et d'exprimer des besoins.

La technique de *Modélisation par Objet Typé* (MOT) utilisée pour la co-modélisation permet de construire, au fil des échanges et du partage, une représentation graphique de la pratique.

Six séances de co-modélisation ont été menées, dont deux en présence à l'UEH et quatre à distance. La première séance en présence à l'UEH fut l'occasion de rappeler le but du projet et de préciser les objectifs des séances de co-modélisation. Ce fut également l'occasion de présenter le logiciel de modélisation (MOT), de convenir du déroulement des séances et de faire un premier exercice de modélisation. Les séances réalisées à distance l'ont été par vidéoconférence. L'animation était assurée par la responsable du projet en présence des trois autres chercheurs de l'équipe. L'un d'eux manipulait le logiciel et construisait le modèle à partir du discours des professeurs au fur et à mesure des échanges. La durée des séances a varié entre 1 heure et 1 heure 30 minutes.

Le modèle graphique de la pratique de supervision élaboré au cours de ces séances fournit un inventaire d'actions, sous-actions, principes d'action, ressources, problèmes et défis qui composent la pratique.

Les données textuelles contenues dans le modèle graphique ont été soumises à une analyse de contenu selon la méthode de l'analyse catégorielle. Après chaque séance, les chercheurs procédaient à une condensation des données (Miles et Huberman, 2003). Il s'agissait surtout de trier, distinguer et organiser les données recueillies au cours de chaque séance afin de pouvoir en tirer une modélisation vérifiable par les praticiens lors de la séance suivante. Au terme des six séances, une autre condensation était réalisée sur l'entièreté du modèle. L'opération visait la centration et la simplification du modèle. Une dernière condensation a été opérée lors de la « documentation » du modèle ; il s'agissait de traduire par écrit le modèle graphique ; d'en faire un texte suivi compréhensible pour tout lecteur. Cette mise en texte avait pour but d'élever le niveau d'abstraction du modèle afin d'en tirer des conclusions finales et vérifiables par les praticiens.

Les trames sonores des quatre vidéoconférences ont été réécoutées au besoin après les séances de co-modélisation pour intégrer dans le modèle les éléments qui, en séance, n'auraient pas été inscrits dans le modèle.

Les données recueillies sur la pratique après des professeurs sont composées d'éléments relevant de la tâche redéfinie. D'autres éléments de la pratique tels les ressources, les problèmes, les difficultés et les défis permettent d'inférer la tâche effective de supervision.

4) Le débriefing sur l'expérience de co-modélisation

Lorsque le temps le permettait, un débriefing était mené à la fin des séances de co-modélisation à distance. Les professeurs étaient invités à faire un retour réflexif sur le déroulement de la séance et sur les éléments de la pratique de supervision dont ils venaient de rendre compte et de s'exprimer sur l'expérience qu'ils venaient de vivre. Ces débriefings permettent de recueillir des données tant sur la pratique que sur la valeur formatrice de la co-modélisation, sur son acceptabilité et sur les conditions d'application. Le guide des débriefings est présenté à l'annexe 3.

Recueil de données auprès des gestionnaires académiques

5) L'entretien de groupe avec des gestionnaires académiques

Le but de cet entretien était de recueillir des données sur la problématique de supervision telle que perçue et analysée par les gestionnaires.

L'analyse s'intéresse aux propos des gestionnaires pour comprendre la manière dont ils définissent la problématique de supervision à l'UEH : la nature des problèmes, les causes, les obstacles qui empêchent de progresser ou d'atteindre la situation désirée, les solutions.

Au début du projet, une rencontre en présence de 3 heures a eu lieu avec les cinq doyens des Facultés participantes sous forme d'échange libre. Les données recueillies ont été soumises à une analyse de contenu. Elles ont été validées au cours de la deuxième rencontre sur le terrain (décembre 2014) avec les gestionnaires sur la base d'un texte préparé par les chercheurs. Peu de doyens ont pu y assister, mais des représentants ou des vice-doyens y ont participé. Ils ont pu valider les résultats de l'analyse des données recueillies lors de la première rencontre, qui mettent en évidence les problèmes académiques, pédagogiques et administratifs qui affectent l'effort de supervision et la qualité des prestations des professeurs.

Ces résultats se situent du côté du prescripteur de la tâche. Elles permettent d'une part de décrire la situation générale dans laquelle la tâche de supervision est réalisée et d'autre part de définir la tâche prescrite et la tâche attendue.

Recueil de données institutionnelles

6) Analyse de la documentation institutionnelle relative à la supervision du mémoire de 1er cycle

Les documents suivants ont été transmis par les Facultés.

- Faculté des Sciences
 - Projet de sortie, section génie civil. Étude de la rue Delmas (2014), 9 pages
- Faculté de Linguistique Appliquée : 5 documents
 - Période de dépôt d'avant-projets de mémoire (2012), 4 pages

- Dépôt du texte de mémoire. Procédure formelle (s.d), 1 page
- Formulaire du procès-verbal de la soutenance (s.d.), 1 page
- Règlements relatifs au mémoire (s.d.), 5 pages
- Grille d'évaluation des soutenances de mémoire pour l'obtention de la licence (s.d.), 3 pages
- Faculté des Sciences Humaines : 2 documents
 - Cahier FASCH 1 Règlements de mémoire de licence (s.d.), 7 pages
 - Cahier FASCH 2, Règlements de fonctionnement académique (1997), 7 pages
- Faculté d'ethnologie : 1 document
 - Guide mémoire des étudiants (1998), fascicule, équivalant à 4 pages format lettre 8 1/2 x 11
- Faculté d'Agronomie et Médecine Vétérinaire : 1 document
 - Recommandations pour la réalisation du mémoire de fin d'études à la FAMV (2002), 22 pages avec 4 pages d'annexes.

Les documents institutionnels varient de 4 à 22 pages. Le plus ancien remonte à 1997 et le plus récent est daté de 2014. Les données que nous en avons tirées décrivent le cadre administratif du mémoire ou du travail de fin d'études, la nature de ces travaux, le contenu et le règles de présentation. Elles permettent d'inférer la tâche prescrite de supervision de mémoire.

Tableau 2 - Synthèse du dispositif d'analyse de la pratique de supervision

Intention dominante de l'analyse	• Transformation, modification, évolution des pratiques • Développement professionnel et professionnalisation
Théorique de référence	• Socioconstructiviste : apprentissage social • Approche ergonomique du travail : analyse de la tâche/activité • La représentation des connaissances
Objets analysés	• Actions de supervision • Situation dans laquelle la supervision est réalisée
Participants	• Six professeurs • Cinq gestionnaires académiques
Sources de données	<i>Professeurs</i> • Questionnaire : données socio-professionnelles • Entretiens individuels avant /après • Séances de co-modélisation de la pratique en groupe • Débriefings après les séances de co-modélisation <i>Gestionnaires académiques</i> • Entretien de groupe avec des gestionnaires <i>Documents institutionnels</i> • Documents institutionnels d'information sur le mémoire et le travail de fin d'études, sur sa réalisation ainsi que sur le cadre réglementaire
Données et traitement	<i>Données</i> • Transcriptions des échanges verbaux avec les professeurs et les gestionnaires académiques • Modèle de la pratique supervision élaboré par les professeurs <i>Traitement</i> • Compilation des données quantitatives • Analyse catégorielle des données qualitatives

DEUXIÈME PARTIE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats de l'analyse des données portant sur la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études sont regroupés selon les différentes déclinaisons de la tâche telles que définies par l'approche ergonomique développée par Rogalski (2003), à savoir la tâche prescrite et attendue du point de vue du prescripteur (l'institution), et la tâche redéfinie et effective du point de vue du réalisateur (le professeur).

Nous présentons ces résultats sous forme de tableaux. Ce choix permet de mettre en parallèle les déclinaisons de la tâche et de faire apparaître les similitudes ou les écarts entre, d'une part, la tâche prescrite et la tâche attendue du côté du prescripteur et, d'autre part, la tâche redéfinie et la tâche effective du côté du réalisateur.

Chaque tableau est suivi d'un commentaire mettant en évidence les points saillants de l'analyse.

4. LA TÂCHE DE SUPERVISION DU POINT DE VUE DU PRESCRIPTEUR (L'INSTITUTION)

La définition de la tâche prescrite aux professeurs par l'institution est tirée de l'analyse des documents institutionnels et des propos recueillis lors de la rencontre avec les cinq gestionnaires académiques, doyens des Facultés participantes au projet. La tâche attendue est décrite à travers une analyse de la situation que font les cinq mêmes gestionnaires. Cette analyse met en lumière la complexité du problème.

4.1 La tâche prescrite

La tâche prescrite selon cinq documents institutionnels transmis par les Facultés

Les sujets traités dans ces documents sont sensiblement les mêmes, mais plus ou moins détaillés d'un document l'autre. Leur contenu présente un ensemble de prescriptions de nature réglementaire et procédurale qui s'appliquent à l'avant-projet de mémoire ou du travail de fin d'études ainsi qu'au mémoire ou au travail de fin d'études comme tels.

- Démarche administrative pour l'inscription à l'avant-projet et au mémoire ainsi que pour leur réalisation.
- Organisation et structure du texte de l'avant-projet de mémoire et du mémoire. Dans les documents, les parties et les chapitres qui doivent figurer dans le mémoire correspondent en tout point à ce qui est exigé d'une recherche scientifique. À cela s'ajoutent des consignes sur les points suivants.
 - Règles de mise en page, nombre de pages.
 - Soutenance, évaluation du mémoire par un jury et critères d'évaluation.
 - Méthodologie (rubrique développée dans trois documents).
 - Choix du sujet : très encadré dans deux documents, simplement mentionné dans les trois autres.
 - Choix du conseiller ou un superviseur mentionné dans deux documents.

- Huit principaux aspects sur lesquels porte l'assistance du superviseur sont mentionnés dans un document.
- Trois principales responsabilités de l'étudiant mentionnées dans un document.

La tâche prescrite selon les gestionnaires académiques

La supervision de mémoire ou de travail de fin d'études fait partie intégrante de la tâche du professeur régulier, employé à temps plein à l'UEH. Cette tâche n'est pas optionnelle. Elle n'est toutefois pas prescrite pour les vacataires.

La supervision doit permettre à l'étudiant de réaliser un mémoire ou un travail de fin d'études qui permet à ce dernier :

- d'approfondir un thème de sa discipline,
- de former son mode de pensée,
- de maîtriser des techniques de recherche,
- d'améliorer ses compétences en communication.

Dans le contexte actuel de l'UEH, les gestionnaires académiques estiment que les objectifs de formation doivent être revus et redéfinis. Lorsque l'UEH n'offrait que des programmes de 1^{er} cycle, le mémoire ou le travail de fin d'études avait un sens et trouvait sa justification. Il était un moyen d'habiller à la recherche les étudiants qui allaient quitter l'université. Mais avec l'offre de programmes de 2^e et 3^e cycle qui se développe à l'UEH, les gestionnaires estiment que la vocation du mémoire et du travail de fin d'études de 1^{er} cycle doit être repensée. Cette réflexion doit être faite dans les Facultés et au niveau de la haute direction de l'UEH. Si la réflexion conduit au maintien du mémoire et du travail de fin d'études, deux questions vont se poser. Doit-on exiger que l'exercice qui clôt le 1^{er} cycle prenne la forme d'un projet de recherche comme c'est le cas actuellement ? L'exercice doit-il être normalisé ou peut-il varier d'une Faculté à l'autre ou en fonction du domaine disciplinaire ? Les gestionnaires académiques considèrent qu'un consensus devra s'établir à ce sujet.

4.2 La tâche attendue

Un plus grand nombre de professeurs devraient accepter de superviser des étudiants

Moins de 10 % du nombre d'étudiants inscrits soutiennent le mémoire ou réalisent le projet de fin d'études. Ce problème, difficile à résoudre, s'explique par la situation précaire qui prévaut à l'UEH. Une partie de la solution consisterait en l'augmentation du nombre de superviseurs. À cet effet, les attentes des gestionnaires se replient sur les professeurs. Ces derniers devraient faire preuve de responsabilité professionnelle et être plus nombreux à s'engager dans la tâche de supervision.

Les gestionnaires sont toutefois conscients que leurs attentes envers les professeurs ne peuvent être satisfaites pour plusieurs raisons.

- Le nombre de professeurs à temps plein à l'emploi à l'UEH est insuffisant. Si tous s'y mettaient, ils n'arriveraient pas à répondre à la demande.
- La complexité du problème augmente du fait que peu d'entre eux détiennent un doctorat et très peu mènent activement une activité de recherche.

- L'activité de recherche des professeurs ne génère pas suffisamment de projets de recherche dans le cadre desquels les étudiants pourraient réaliser le mémoire ou le travail de fin d'études.

Ainsi, des attentes additionnelles sont formulées envers les Facultés : une meilleure gestion académique et un encadrement académique des professeurs mieux structuré, l'incitation des vacataires à superviser des étudiants, une meilleure préparation des étudiants à réaliser le mémoire ou le travail de fin d'études et un meilleur soutien financier. L'établissement est également sollicité pour l'amélioration de ses infrastructures.

Gestion et encadrement académique plus rigoureux

Dans les Facultés où cela est nécessaire, les gestionnaires s'attendent à ce que des interventions soient faites pour encourager les professeurs à superviser plusieurs étudiants et ainsi faire respecter la prescription. Dans cette perspective, il serait nécessaire :

- de mettre en œuvre un mécanisme d'évaluation des professeurs associé à une gestion de carrière misant sur la capitalisation des travaux liés à la recherche et à la formation à la recherche ;
- de repenser les programmes de formation pour mieux préparer les étudiants au mémoire et au travail de fin d'études.

Incitation des vacataires à superviser

Les vacataires ne sont pas tenus de superviser des étudiants. L'établissement reconnaît et apprécie que certains d'entre eux acceptent de le faire, et cela, bénévolement. Toutefois, il est fortement souhaité que :

- les vacataires puissent être plus nombreux à superviser des étudiants ;
- l'établissement dispose des moyens financiers pour rémunérer ceux qui accepteraient de superviser des étudiants.

Les étudiants, un problème

Les étudiants, pour un grand nombre, sont mal préparés à entreprendre la réalisation du mémoire. Les programmes d'études ne leur permettent pas d'acquérir les connaissances requises.

Plusieurs étudiants sont dans une situation financière précaire. Les Facultés ne sont pas en mesure de leur offrir des bourses. Ils se voient dans l'obligation de travailler et de relever le lourd défi de concilier travail, études et famille.

Des infrastructures inadéquates

L'université souffre d'une pénurie grave de locaux, laboratoires, équipement informatique et bibliothèques.

4.3 Points saillants de l'analyse

La tâche de supervision de mémoire, une prescription implicite dans les documents institutionnels

Les documents institutionnels qui ont été analysés s'adressent aux étudiants. Ils visent principalement à les informer des exigences du mémoire. Ils décrivent de manière explicite la démarche administrative de réalisation du mémoire ainsi que l'organisation et la structure du mémoire, précisant les parties et chapitres qui doivent figurer dans le mémoire.

La supervision en tant que tâche prescrite peut être inférée à partir de la prescription à laquelle l'étudiant doit se conformer. De manière implicite, il est compris dans les documents que le superviseur choisi par l'étudiant se doit de l'accompagner à chacune des étapes de la réalisation du mémoire jusqu'à la soutenance et s'assurer que le mémoire répond aux exigences de la Faculté tant dans sa forme que dans son contenu. La tâche de supervision ainsi prescrite implicitement dans les textes institutionnels couvre les volets cognitif, réglementaire et administratif de la réalisation du mémoire.

Le caractère obligatoire de la tâche de supervision de mémoire affirmé par les gestionnaires

La supervision de mémoire est prescrite comme une tâche obligatoire pour tous les professeurs réguliers de l'UEH. La tolérance semble régner pour ceux qui ne respectent pas la prescription et aucune conséquence ne s'ensuit.

Les vacataires, pour leur part, ne sont pas soumis à l'obligation de superviser des étudiants.

La tâche attendue, un effort partagé de la part des professeurs et de l'établissement

Bien que la supervision soit obligatoire, ce n'est pas la majorité des professeurs qui s'y engagent. Peu de professeurs possèdent la formation académique généralement requise pour superviser des recherches (Ph.D.) alors que quelques autres ont développé sur le tas des compétences en la matière. Les gestionnaires ont donc des attentes réduites par rapport à l'engagement des professeurs dans la supervision de mémoire.

La tâche attendue assortie d'attentes envers l'établissement et les Facultés

Toutefois, les gestionnaires constatent que l'encadrement des professeurs dans les Facultés devrait être plus systématique afin qu'un plus grand nombre d'entre eux supervisent des étudiants. Ils souhaitent qu'un effort partagé soit consenti de la part des professeurs et des Facultés. D'un côté, ils font appel à la responsabilité et aux compétences professionnelles des professeurs et d'un autre, ils souhaitent une gestion plus rigoureuse de la tâche des professeurs dans les Facultés.

Questionnement sur la pertinence de la supervision de mémoire

Les gestionnaires s'interrogent sur la pertinence des objectifs du mémoire de recherche et du travail de fin d'études en tant qu'activité de clôture des études de 1^{er} cycle. Le mémoire institué alors que l'UEH n'offrait pas encore de programmes de 2^e cycle a-t-il toujours sa raison d'être ? Les gestionnaires sont d'avis que la nature de l'activité de clôture des études de 1^{er} cycle devrait être soumise à la réflexion et qu'elle pourrait éventuellement être modifiée et actualisée.

Valeur réflexive et potentiellement productive de l'analyse faite par les gestionnaires académiques

Les gestionnaires académiques n'hésitent pas à évaluer de manière lucide et objective les problèmes de fonctionnement de leurs propres Facultés. Ils mettent en évidence trois aspects sur lesquels les Facultés devraient se pencher : (1) une meilleure gestion académique de la carrière professorale ; (2) de meilleures conditions en soutien à la tâche de supervision et (3) la révision et mise à jour des programmes de premier cycle et la redéfinition éventuelle de l'activité de clôture des programmes de premier cycle.

Le développement professionnel continu, un élément de solution qui n'est pas envisagé

Bien qu'il soit reconnu qu'un bon nombre de professeurs ne sont pas suffisamment préparés à superviser des mémoires, la formation ou le développement professionnel des professeurs n'est pas mentionné comme l'une des voies qui s'impose par les gestionnaires pour résoudre les problèmes liés à la supervision des mémoires.

La tâche de supervision, un problème complexe pour l'institution

La tâche de supervision, prescrite et attendue du point de vue du prescripteur, renvoie à un problème complexe où s'entrecroisent diverses problématiques : la supervision de mémoire ou de travail de fin d'études, une tâche obligatoire qui ne s'impose pas comme une composante de la tâche professorale ; le niveau des compétences professionnelles des professeurs qui doit impérativement être relevé alors qu'aucun dispositif à cet effet n'est prévu ; la rareté des ressources documentaires, pédagogiques, technologiques, matérielles qui, pour être surmontées, requerrait un effort financier dont l'UEH ne dispose pas ; la gestion académique qui ne peut s'exercer de manière rigoureuse dans le contexte actuel ; et la pertinence du mémoire comme activité de clôture des études de 1^{er} cycle à remettre en question dans la perspective du développement des programmes de 2^e et de 3^e cycles à l'UEH .

5. LA TÂCHE DE SUPERVISION DU POINT DE VUE DU RÉALISATEUR (LE PROFESSEUR)

Après l'analyse de la tâche de supervision du point de vue du prescripteur (l'institution), nous présentons les résultats de l'analyse de la tâche telle qu'elle a été faite par les six professeurs qui ont participé au projet. Selon notre cadre théorique, ces professeurs exprimaient le point de vue du réalisateur de la tâche.

Rappelons que la tâche du point de vue du réalisateur recouvre deux volets : 1) la tâche redéfinie par le professeur et 2) la tâche effective qui correspond à ce que le professeur réalise effectivement. La tâche redéfinie concerne donc l'ensemble des interventions qui composent sa pratique de supervision, telle qu'il se la représente. La tâche effective est inférée par nous, analystes et auteurs du rapport, à partir des problèmes, embûches, défis auxquels les professeurs sont confrontés et à partir des conditions institutionnelles d'exercice de la pratique de supervision rapportée par les professeurs.

L'analyse réalisée par les six professeurs indique que la supervision peut être découpée en huit grands ensembles d'actions (figure 1).

1. Décider de superviser des mémoires ou de travaux de fin d'études

2. Accepter de superviser ou non un étudiant qui le sollicite
3. Accompagner l'étudiant au plan cognitif
4. Accompagner l'étudiant au plan socioaffectif
5. Accompagner l'étudiant au plan logistique
6. Préparer l'étudiant à la soutenance
7. Évaluer le mémoire ou le travail de fin d'études
8. Faire le suivi administratif du mémoire.

Les résultats de l'analyse de la pratique de supervision de mémoire sont présentés sous forme de huit tableaux présentés à la suite de la figure 1. Ceux-ci mettent en parallèle les composantes de la tâche redéfinie et de la tâche effective de supervision. Chacun de ces tableaux est suivi d'un commentaire mettant en évidence les points saillants de l'analyse.

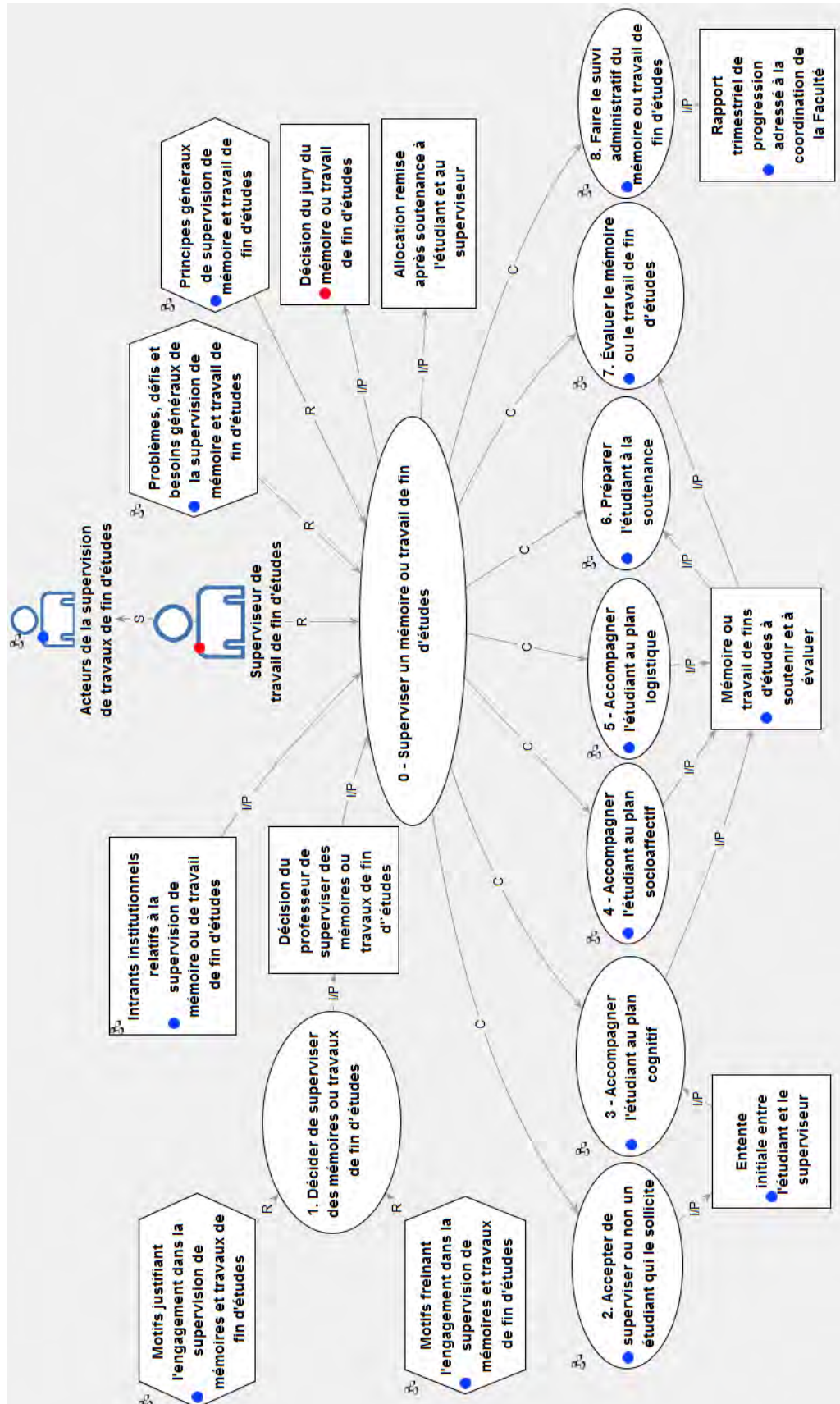


Figure 2 - Modèle principal de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études

5.1 Décider de superviser des mémoires ou travaux de fin d'études

Tableau 3 - Décider de superviser des mémoires ou travaux de fin d'études

DÉCIDER DE SUPERVISER DES MÉMOIRES OU TRAVAUX DE FIN D'ÉTUDES	
TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR	TÂCHE EFFECTIVE DU PROFESSEUR
Motifs favorables à la décision de s'engager dans la supervision d'étudiants • Maintien d'une expertise disciplinaire. • Contribution à la recherche. • Contribution au développement des étudiants. • Contribution au développement de l'université et du pays. • Satisfaction du devoir accompli. • Plaisir personnel de faire ce travail. • Petite allocation versée après la réussite de la soutenance. Motifs défavorables à la décision de s'engager dans la supervision d'étudiants • Manque de disponibilité. • Absence d'obligation formelle de superviser des étudiants. • Manque de locaux et de services adéquats. • Pour les vacataires : absence de rémunération pour l'accomplissement cette tâche, Dans le cas d'une décision positive, le professeur ou le vacataire communique sa disponibilité à sa Faculté. Son nom apparaîtra sur la liste des superviseurs.	Peu de professeurs s'engagent dans la supervision En l'absence de suivi par les autorités académiques des Facultés, les professeurs n'ont pas à rendre compte de manière systématique de leur décision de superviser ou non des étudiants. Le questionnement menant à la décision de superviser ou non des étudiants est peu fréquent chez les professeurs.

Points saillants de l'analyse

La supervision de mémoire, une tâche optionnelle pour les professeurs, optionnelle et non rémunérée pour les vacataires

L'analyse de la tâche, telle que redéfinie par le professeur, met en lumière le questionnement auquel les professeurs se soumettent individuellement. Les motifs qui influencent de manière positive la décision de s'engager dans la supervision de mémoire sont nobles. Ils témoignent d'une responsabilité professionnelle et personnelle authentique envers l'étudiant, l'institution et le pays.

Toutefois, les motifs défavorables à la supervision semblent avoir plus de poids puisque peu des professeurs acceptent de s'y engager. Mis à part le manque de disponibilité (motif intrinsèque), deux motifs extrinsèques dominent le choix de ne pas s'engager dans la tâche de supervision : (1) pour les professeurs, l'absence d'obligation formelle de superviser des mémoires, ce qui en ferait une tâche optionnelle aux yeux de plusieurs et (2) pour les vacataires, l'absence de rémunération, ce qui n'incite pas à l'engagement.

Le questionnement pour un engagement réfléchi dans la supervision de mémoire, une démarche peu coutumière

Dans la réalité, le questionnement menant à la décision de s'engager dans la supervision, évoqué dans la tâche redéfinie, ne fait pas partie de la pratique effective. Cette démarche souhaitable selon les professeurs ne fait pas écho auprès du plus grand nombre.

Parmi les motifs autour desquels le questionnement est construit, on note que la compétence en supervision n'a pas été évoquée comme un motif à considérer dans le questionnement et la prise de décision.

5.2 Accepter ou refuser de superviser un étudiant

Tableau 4 - Accepter ou refuser de superviser un étudiant

ACCEPTER OU REFUSER DE SUPERVISER UN ÉTUDIANT	
TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR	TÂCHE EFFECTIVE DU PROFESSEUR
Le superviseur sollicité par un étudiant s'engage dans une double évaluation Il évalue l'étudiant en fonction: • du sujet de recherche ou du projet retenu par l'étudiant (avant-projet); • de la motivation et du sérieux de l'étudiant, du soutien financier dont il bénéficie et de sa disponibilité pour réaliser le mémoire ou le travail de fin d'études. Il s'autoévalue en tant que superviseur en fonction : • de son intérêt pour le sujet de l'étudiant; • de ses propres connaissances et compétences disciplinaires par rapport au sujet de l'étudiant; • de sa disponibilité. En cas de résultats négatifs à la suite de cette double évaluation, le superviseur refuse la supervision ou envisage de s'adjoindre un co-superviseur. Dans le cas d'une décision positive, le superviseur négocie une entente initiale (contrat pédagogique) avec l'étudiant et la transmet à l'administration. Ce contrat inclut : les étapes du travail, le calendrier de réalisation, la fréquence des rencontres, les modalités de communication, les rétroactions du superviseur sur les productions de l'étudiant, le traitement de ces rétroactions par l'étudiant. Les discussions entre le superviseur et l'étudiant autour de ce contrat ont pour but de mener à une compréhension partagée des attentes et des obligations ainsi qu'à un engagement mutuel.	Le superviseur est confronté à un triple défi • Gérer les demandes pressantes des étudiants auxquelles le superviseur a du mal à résister. • Prendre la bonne décision pose problème en raison de l'imprécision du sujet ou du projet de l'étudiant ; il peut y avoir absence d'avant-projet ou faiblesse de celui-ci. Ainsi, l'appariement étudiant/ superviseur n'est pas toujours optimal lorsque le superviseur est poussé à prendre une décision sans savoir exactement sur quoi porte le mémoire ou le travail de fin d'études. • La négociation du contrat pédagogique dépasse souvent les capacités des professeurs par manque de connaissances sur la nature du contrat et la difficulté à négocier avec l'étudiant. La formulation d'une entente initiale de supervision avec l'étudiant est donc souvent absente.

Points saillants de l'analyse

Une double évaluation éclairante difficilement réalisable

Telle que redéfinie, la décision d'accepter ou de refuser de superviser un étudiant résulte d'une double évaluation faite avec sérieux, s'appuyant sur des critères qui concernent l'étudiant et le professeur dans ses compétences de superviseur. Dans le cas de résultats positifs, le professeur dans son rôle de superviseur entreprend des discussions avec l'étudiant pour l'établissement d'un contrat pédagogique.

La double évaluation et la négociation du contrat pédagogique que le superviseur souhaiterait réaliser apparaissent toutefois difficilement réalisables. En raison de la rareté des superviseurs, les étudiants exercent de vives pressions sur les superviseurs disponibles afin d'être acceptés même s'ils n'ont pas en main un avant-projet dûment rédigé. Les superviseurs répondent favorablement et généreusement à la demande de supervision sans être certains de l'appariement optimal entre étudiant et superviseur. Par ailleurs, la négociation du contrat pédagogique qui doit suivre l'acceptation s'avère une démarche peu connue et maîtrisée de la part des superviseurs.

5.3 Accompagner l'étudiant au plan cognitif

Tableau 5 - Accompagner l'étudiant au plan cognitif

ACCOMPAGNER L'ÉTUDIANT AU PLAN COGNITIF VISER LES CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES ET MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDIANT	
TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR	TÂCHE EFFECTIVE DU PROFESSEUR
Aider l'étudiant à préciser son projet à partir de l'avant-projet Le superviseur doit : • se documenter sur le sujet de l'étudiant; • vérifier la compréhension qu'a l'étudiant de son avant-projet; • faire des recommandations pour une reformulation du projet; • recommander des ressources liées au sujet du projet. Une fois précisé, la description du projet inclut la finalité du travail, l'originalité, la problématique, les objectifs, la méthodologie et les questions d'éthiques s'il y a lieu. La description du projet doit également fournir une liste bibliographique, un plan de réalisation et un échéancier.	Aider l'étudiant à préciser son projet à partir de l'avant-projet L'aide à la définition du projet pose une difficulté au superviseur : • lorsque le superviseur n'a pas une connaissance approfondie du sujet retenu par l'étudiant; • lorsque plusieurs étudiants travaillent sur un même sujet.
Faire un diagnostic de l'étudiant Le superviseur pose un diagnostic sur des connaissances et des compétences portant sur les aspects suivants : • le sujet du mémoire retenu par l'étudiant, • la méthodologie de la recherche, • la recherche documentaire, • la rédaction scientifique, • la maîtrise du français. Il recommande des activités et des ressources pour renforcer les connaissances et les compétences de l'étudiant.	Faire un diagnostic de l'étudiant Certains superviseurs démontrent une capacité limitée à évaluer les connaissances et les compétences de l'étudiant en raison d'une méconnaissance des critères à appliquer pour évaluer l'étudiant. D'autres superviseurs ont des connaissances disciplinaires insuffisantes en rapport avec le sujet choisi par l'étudiant, ce qui rend le diagnostic difficile. Dans les deux cas, il est difficile pour le superviseur de donner une rétroaction appropriée à l'étudiant pour l'aider à améliorer ses connaissances et à renforcer ses compétences.

ACCOMPAGNER L'ÉTUDIANT AU PLAN COGNITIF VISER LES CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES ET MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDIANT	
TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR	TÂCHE EFFECTIVE DU PROFESSEUR
Expliquer à l'étudiant les exigences à satisfaire et leur niveau, en rapport avec la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études En l'absence de normalisation des exigences pour la réalisation des mémoires ou des travaux de fin d'études, le superviseur a tendance à définir ses propres exigences.	Expliquer à l'étudiant les exigences à satisfaire et leur niveau, en rapport avec la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études Les superviseurs n'ont pas tous la même conception du mémoire. Certains posent des exigences très élevées répondant à celles du mémoire de 2^e cycle alors que d'autres se contentent d'un niveau qui se situe en deçà de ce que l'on attend d'un travail de 1^{er} cycle. Dans ce contexte, les professeurs souhaitent que les exigences soient normées tout en admettant que ces exigences peuvent varier d'une Faculté à l'autre en fonction de la discipline. Gérer le manque de préparation des étudiants Le superviseur est confronté au manque de préparation des étudiants à réaliser le mémoire et dispose de peu de moyens pour y remédier. • Les étudiants sont peu informés des exigences à satisfaire pour réussir le mémoire. • Ils ont des compétences disciplinaires et méthodologiques insuffisantes. • Ils éprouvent de la difficulté à conceptualiser leur projet. • Ils démontrent une incompréhension du travail à réaliser et de la posture intellectuelle à adopter. • Ils ne comprennent pas très bien le rôle du superviseur, la nature de ses interventions et les rapports à entretenir avec lui. En conséquence, les exigences que le superviseur pose par rapport au travail à réaliser ne sont pas toujours comprises par l'étudiant. Ceci affecte la qualité des productions et rend la progression du travail laborieuse.

ACCOMPAGNER L'ÉTUDIANT AU PLAN COGNITIF VISER LES CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES ET MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDIANT	
TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR	TÂCHE EFFECTIVE DU PROFESSEUR
	Selon l'analyse qui précède, les professeurs estiment que les programmes d'études devraient offrir une meilleure préparation à la réalisation du mémoire, surtout en méthodologie. Parallèlement, une réflexion s'impose sur la pertinence du mémoire de recherche au 1^{er} cycle.
La rétroaction, moyen privilégié d'accompagnement cognitif La rétroaction constitue une sorte d'évaluation formative du travail. Elle porte sur les productions de l'étudiant sous forme de commentaires ou de propositions de modifications.	La rétroaction, moyen privilégié d'accompagnement cognitif Le superviseur se retrouve souvent en attente de remise de productions par les étudiants dont le rythme de travail n'est pas constant.
<i>Maîtriser les outils de rétroaction</i> Le superviseur doit avoir une maîtrise de base du courrier électronique et du traitement de texte car les étudiants utilisent ces outils pour produire et transmettre leurs productions.	<i>Maîtriser les outils de rétroaction</i> La lecture à l'écran des productions transmises par les étudiants est laborieuse pour certains de même que l'utilisation des fonctions d'annotation, de commentaires ou de révision. Ces difficultés ont une incidence sur la communication entre superviseur et étudiant, sur la qualité des rétroactions et sur le suivi et la progression du travail de l'étudiant.
Accompagner l'étudiant dans la progression de son projet Le superviseur demande que l'étudiant soumette progressivement et régulièrement les différentes parties de son travail.	Accompagner l'étudiant dans la progression de son projet Pour plusieurs raisons hors du contrôle du superviseur (raisons personnelles, financières, professionnelles et autres), les étudiants ont un rythme très irrégulier et s'absentent souvent. La progression du projet est souvent compromise et difficile à suivre par le superviseur.

Points saillants de l'analyse

La tâche redéfinie couvre les aspects cruciaux de l'accompagnement cognitif

L'accompagnement cognitif tel que redéfini porte sur un ensemble assez complet et bien défini d'interventions du superviseur. Ce sont principalement l'aide à la définition du projet, le diagnostic des compétences de l'étudiant, la définition des exigences auxquelles le travail de l'étudiant doit se conformer, la rétroaction sur les productions de l'étudiant et le soutien dans la progression du travail. Ces interventions visent essentiellement à renforcer les compétences de l'étudiant et à augmenter la qualité de ses productions.

La tâche effective n'apparaît toutefois pas aussi complète que la tâche redéfinie.

Des connaissances disciplinaires et méthodologiques insuffisantes de la part de certains superviseurs et un manque de préparation de l'étudiant

Les interventions visant à aider l'étudiant sur le plan cognitif font appel aux compétences disciplinaires et méthodologiques du superviseur, insuffisantes chez plusieurs. Le diagnostic des faiblesses des étudiants n'est pas fait de manière systématique. Chez certains superviseurs, le faible niveau de maîtrise des outils de rétroaction limite la rétroaction sur les productions en quantité et en qualité.

Dans plusieurs cas, les étudiants sont, pour leur part, jugés par les superviseurs mal préparés pour réaliser le mémoire. Les exigences que le superviseur pose par rapport au travail ne sont pas toujours comprises. L'aide à la progression du projet devient problématique dans la mesure où les raisons qui interviennent sur la qualité et le rythme de travail de l'étudiant sont hors du contrôle du superviseur.

5.4 Accompagner l'étudiant au plan socioaffectif

Tableau 6 - Accompagner l'étudiant au plan socioaffectif

ACCOMPAGNER L'ÉTUDIANT AU PLAN SOCIOAFFECTIF VOIE LA PERSÉVÉRANCE DE L'ÉTUDIANT	
TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR	TÂCHE EFFECTIVE DU PROFESSEUR
Offrir un soutien à la motivation Dans le cadre de ses échanges avec l'étudiant, le superviseur fait valoir à l'étudiant les avantages de réaliser le mémoire : • les possibilités d'emploi après l'obtention du diplôme; • la possibilité d'accéder aux études de second cycle; • les retombées sociales de son travail. Dans le cadre d'ateliers thématiques et de présentations des productions des étudiants, le superviseur voit à créer une dynamique d'échanges entre les étudiants pour stimuler leur intérêt. Le superviseur redouble d'attention et fait des interventions plus soutenues et plus ciblées dans deux cas particuliers : • lorsque l'étudiant manifeste des signes de découragement face à l'effort; • lorsque l'étudiant a trouvé un emploi, qu'il se désintéresse du mémoire et qu'il risque d'abandonner	Offrir un soutien à la motivation Les facteurs de démotivation sont nombreux pour l'étudiant et sont la cause de nombreux abandons. En particulier : • le peu de débouchés sur le marché de l'emploi; • la précarité financière; • l'insuffisance de la formation antérieure de l'étudiant qui rend la réalisation du mémoire particulièrement laborieuse : ○ faiblesses en français (communication orale et écrite); ○ compétences informationnelles et méthodologiques insuffisantes; ○ connaissances approximatives dans le domaine de leur projet; ○ méconnaissance des principes éthiques de la recherche. Les facteurs cognitifs liés à la formation insuffisante sont difficiles à surmonter sur le plan socioaffectif. Ce sont des obstacles sérieux à la réussite et des sources de démotivation sur lesquels les interventions de soutien socioaffectif du superviseur ont un effet limité.
Développer une relation positive avec l'étudiant • Le superviseur s'emploie à établir un lien de confiance et de proximité avec l'étudiant. • Il s'adapte à la personnalité de l'étudiant et tente d'instaurer une dynamique de collaboration avec lui. • Il adapte le ton des échanges avec l'étudiant selon le mode de communication utilisé (échanges par texto, plus familiers).	Développer une relation positive avec l'étudiant Le développement d'une relation positive avec l'étudiant n'apparaît pas aux yeux de plusieurs superviseurs comme un aspect fondamental de l'accompagnement socioaffectif. Ils ne semblent pas conscients que cette relation se construit à travers la communication. Ils sont en attente d'initiatives de l'étudiant pour entrer en contact avec lui. En l'absence de relation positive, la parole du superviseur n'est pas toujours respectée au

ACCOMPAGNER L'ÉTUDIANT AU PLAN SOCIOAFFECTIF VOIE LA PERSÉVÉRANCE DE L'ÉTUDIANT	
TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR	TÂCHE EFFECTIVE DU PROFESSEUR
• La relation superviseur/étudiant se développe différemment selon l'âge du superviseur, sa fonction dans la Faculté et sa personnalité.	point où certains étudiants refusent de faire ce qui est demandé par le superviseur.

Points saillants de l'analyse

Soutien à la motivation, ouverture sur une approche proactive

Tel que redéfini par l'enseignement, l'accompagnement socioaffectif est appréhendé avec ouverture et adopte une approche proactive. En soutien à la motivation, le superviseur valorise la réalisation du mémoire en tant que tremplin vers l'emploi, que contribution sociale et que voie d'accès aux études de 2^e cycle. Ses interventions sont soutenues lorsqu'il sent un désintérêt ou une démotivation. Pour stimuler l'étudiant, il s'emploie à développer une relation positive avec lui et à créer une dynamique d'échanges entre étudiants.

Soutien à la motivation, repli vers une approche réactive

Nombreux sont les étudiants qui, démotivés, abandonnent le mémoire pour des raisons qui sont le plus souvent hors du contrôle du superviseur. Se sachant démunie de moyens pour renverser la situation, le superviseur n'entrevoit pas le développement d'une relation forte et positive comme véhicule efficace pour soutenir la motivation de l'étudiant. Le superviseur est plutôt en attente d'initiatives de la part de l'étudiant et éprouve une baisse de motivation par rapport à l'étudiant.

5.5 Accompagner l'étudiant au plan logistique

Tableau 7 - Accompagner l'étudiant au plan logistique

ACCOMPAGNER L'ÉTUDIANT AU PLAN LOGISTIQUE VOIE À DÉFINIR LES CONDITIONS TEMPORELLES ET MATÉRIELLES DE LA RÉALISATION DU PROJET ET DE LA SOUTENANCE	
TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR	TÂCHE EFFECTIVE DU PROFESSEUR
<i>Aider la gestion du temps</i> Le superviseur accompagne l'étudiant dans la préparation d'un calendrier des rencontres et l'organisation des rencontres. • Il révisé au besoin l'échéancier du projet et garde trace de l'avancement du projet. • Il insiste sur le respect du calendrier et sur la régularité des rencontres et des communications afin de pouvoir suivre l'évolution de son travail et d'être informé de ses difficultés.	<i>Aider la gestion du temps</i> La gestion du temps est soumise à de nombreux aléas en raison des disponibilités changeantes et du non-respect du calendrier des rencontres. • Les étudiants peuvent s'absenter à plusieurs reprises et durant de longues périodes pendant la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études. • Les superviseurs ne sont souvent pas disponibles aux périodes prévues au calendrier.
<i>Aider l'organisation matérielle</i> Le superviseur ne peut faire d'interventions sur l'organisation matérielle qui relève de l'établissement : • manque d'espaces de rencontres et d'espaces de travail pour les étudiants; • accès limité aux ordinateurs et à l'internet sur le campus, aggravé par le fait que plusieurs étudiants ne disposent pas d'ordinateur ou de connexion internet à la maison; • mauvaise qualité de la connexion internet sur le campus qui limite l'accès aux ressources documentaire, en particulier celles de la bibliothèque numérique.	

Points saillants de l'analyse

Le superviseur, partenaire de la gestion du temps

La tâche redéfinie envisage le superviseur comme partie prenante du projet de mémoire. Il s'assure que l'étudiant fait une bonne planification de son projet et des rencontres qu'il aura avec lui. Ils conviennent d'un commun accord de l'échéancier. Le superviseur garde trace de son avancement et veut être informé des difficultés.

La gestion du temps, soumise à de nombreux aléas

Dans la réalité, pour le superviseur, la gestion du temps est soumise à de nombreux aléas, ce qui l'empêche de respecter le calendrier de rencontres avec l'étudiant. De la même manière, l'étudiant manque d'assiduité. Il a lui aussi un agenda dont la priorité ne semble pas être la réalisation du mémoire.

L'aide à l'organisation matérielle, hors de portée pour le superviseur

Le superviseur ne peut faire d'interventions en soutien à l'organisation matérielle, laquelle relève de l'établissement (accès aux locaux pour rencontrer l'étudiant, aux ordinateurs, à internet, aux bibliothèques).

5.6 Préparer l'étudiant à la soutenance

Tableau 8 - Préparer l'étudiant à la soutenance

PRÉPARER L'ÉTUDIANT À LA SOUTENANCE VOISE À ASSURER QUE LA SOUTENANCE SE DÉROULE COMME IL SE DOIT	
TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR	TÂCHE EFFECTIVE DU PROFESSEUR
<i>Informar, vérifier, répéter</i> Le superviseur se doit de faire les interventions suivantes. • Il explique à l'étudiant en quoi consiste la soutenance et précise les critères d'évaluation en s'inspirant des documents fournis par la Faculté. • Il vérifie le support matériel qui sera utilisé lors de la présentation orale. • Il invite l'étudiant à faire devant lui un essai ou une répétition de la présentation orale. • Il invite l'étudiant à faire un essai à blanc pour obtenir du feedback. • Il propose à l'étudiant d'assister à d'autres soutenances. • Il vérifie que le support matériel qui sera utilisé par l'étudiant est adéquat.	<i>Préparer l'étudiant à la soutenance</i> Le superviseur fait les interventions suivantes. • Il explique à l'étudiant en quoi consiste la présentation orale et lui présente les critères d'évaluation • Il indique que les critères varient selon la composition du jury. • Il propose à l'étudiant de faire un essai à blanc. Mais le superviseur n'est pas toujours disponible pour assister à cet essai. • Certains superviseurs ne se préoccupent pas de préparer l'étudiant à la présentation orale ou ne vérifient pas le support matériel de présentation préparé par l'étudiant. • Certains superviseurs ne maîtrisant pas les technologies qui peuvent être utilisées comme support à la présentation (par exemple, une présentation Power Point) et ne peuvent accompagner les étudiants sur cet aspect.

Points saillants de l'analyse

La préparation à la soutenance, soumise à une attention variable

La préparation de l'étudiant à la soutenance, telle que redéfinie par le professeur, est prise en main complètement par le superviseur. Il fournit à l'étudiant l'information sur le déroulement et les critères d'évaluation, fait toutes les vérifications nécessaires, s'assure que l'étudiant puisse répéter sa présentation et y participe.

Dans la réalité, le superviseur assure la préparation de l'étudiant sans toutefois l'accompagner de manière étroite. Le superviseur ne vérifie pas tout et ne participe pas nécessairement à la répétition de sa présentation.

5.7 Évaluer le mémoire

Tableau 9 - Évaluer le mémoire

ÉVALUER LE MÉMOIRE VOIE À FAIRE UNE ÉVALUATION SOMMATIVE DU TRAVAIL DE L'ÉTUDIANT	
TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR	TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR
Première évaluation, l'étape du dépôt Le superviseur évalue le mémoire en vue du dépôt : • s'il estime que le texte est satisfaisant, il autorise l'étudiant à le déposer; • s'il estime que le texte n'est pas abouti, il apporte son soutien à l'étudiant jusqu'à ce que le texte soit prêt pour le dépôt. L'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études en vue de la soutenance est sous la responsabilité d'une commission de lecture. Si la soutenance n'est pas autorisée, le superviseur accompagne l'étudiant dans l'exécution des modifications demandées par la commission, jusqu'à ce que le texte soit prêt pour la soutenance. Deuxième évaluation, la soutenance À l'issue de la présentation orale de l'étudiant, le jury procède à l'évaluation en se basant sur les critères définis par les membres. La délibération du jury se fait à huis clos et conduit, soit à l'échec, soit à la réussite sans modification, soit à la réussite avec modification. La soutenance est publique mais, sur demande de l'étudiant, elle peut être privée.	Première évaluation, l'étape du dépôt Tous les superviseurs n'apportent pas la même attention à l'étape du dépôt. Certains autorisent le dépôt du mémoire sans en avoir fait une évaluation rigoureuse au risque que le texte soit refusé par la commission de lecture. Déroulement de la soutenance L'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études peut s'avérer problématique. Les membres du jury dressent leurs propres critères qui peuvent varier considérablement d'un jury à l'autre. Dans certains cas, la subjectivité de membres intervient et entraîne des inégalités dans les évaluations. Certains superviseurs vivent mal l'évaluation et l'interprètent comme une remise en cause de ses compétences. Ils peuvent se sentir ébranlés et personnellement visé par les critiques formulées par le jury au sujet du travail de l'étudiant. Il arrive que les divergences d'opinions exprimées donnent lieu à des débats et dégénèrent en conflits épistémologiques, aux dépens de l'évaluation du travail de l'étudiant. Dans d'autres cas, la langue utilisée pour rédiger le mémoire ou le rapport peut influencer l'évaluation, alors que le choix entre le créole ou le français est permis et ne doit pas être pris en compte dans l'évaluation. Dans certaines Facultés, les professeurs ne sont pas invités à assister aux soutenances lorsqu'elles sont publiques.

Points saillants de l'analyse

Le dépôt

Le superviseur évalue le mémoire en vue du dépôt. Au besoin, il propose les modifications qu'il juge nécessaire et vérifie que l'étudiant les a bien intégrées.

Si la commission de lecture n'autorise pas la soutenance, le superviseur s'assurera que l'étudiant a bien fait les modifications demandées.

La responsabilité du superviseur prend fin au terme de cette étape. Il peut assister à la soutenance, mais ne participe pas à l'évaluation à titre de membre du jury.

Certains superviseurs autorisent le dépôt du mémoire sans en avoir fait une évaluation rigoureuse.

La soutenance

Le superviseur n'est pas impliqué dans la soutenance. L'évaluation du mémoire est sous la responsabilité du jury.

La soutenance peut être vécue comme une épreuve pour certains superviseurs qui se sentent ébranlés et personnellement visés par les critiques adressées à l'étudiant.

Il arrive que les divergences d'opinions exprimées donnent lieu à des débats et dégénèrent en conflits épistémologiques, aux dépens de l'évaluation du travail de l'étudiant.

La langue utilisée pour rédiger le mémoire, créole ou français peut influencer l'évaluation.

5.8 Faire le suivi administratif

Tableau 10 - Faire le suivi administratif

FAIRE LE SUIVI ADMINISTRATIF VISE LE SUIVI DU MÉMOIRE OU DU TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES À TRAVERS LES INSTANCES DE L'UNIVERSITÉ	
TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR	TÂCHE REDÉFINIE PAR LE PROFESSEUR
Le suivi administratif consiste à documenter chacune des étapes du mémoire dès le début, depuis la désignation du superviseur par la Faculté jusqu'à la remise du diplôme après soutenance. À la Faculté des Sciences Humaines, le suivi administratif s'exerce au moyen de rapports trimestriels de progression adressés à la coordination de la Faculté.	Dans plusieurs Facultés, il s'avère difficile de faire un suivi administratif de la réalisation des mémoires, car il n'y a pas d'inscription formelle à cette activité.

Points saillants de l'analyse

Le superviseur fait le suivi administratif du mémoire, depuis la désignation du superviseur par la Faculté jusqu'à la remise du diplôme après soutenance. Il transmet à sa Faculté des rapports trimestriels de progression.

Dans certaines Facultés où il n'y a pas d'inscription formelle au mémoire, le suivi ne fait pas partie des pratiques.

TROISIÈME PARTIE

DISCUSSION ET PROPOSITIONS

6. DISCUSSION

Rappelons que l'analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études visait trois objectifs : (1) fournir une meilleure compréhension de la pratique de supervision, (2) cerner les problématiques qu'elle soulève et (3) identifier les actions à entreprendre pour l'améliorer. Dans cette partie, nous discutons les résultats relatifs aux deux premiers objectifs. Le troisième objectif est traité dans la partie 7. *Propositions*.

Nous discutons dans un premier temps de la complexité de cette problématique qui interpelle au premier chef les instances de la gestion académique. Nous nous penchons par la suite sur la tension qui s'exerce entre la tâche de supervision telle que les professeurs se la représentent (tâche redéfinie) et telle qu'elle se vit au quotidien (tâche effective).

6.1 La supervision, une problématique complexe

Les résultats de l'analyse de la pratique de supervision indiquent que cette tâche renvoie à une problématique plurielle qui touche plusieurs niveaux de l'organisation. Elle interpelle en premier lieu les Facultés relevant du rectorat dans la prescription et la gestion de la tâche.

L'analyse de la tâche prescrite à partir de laquelle la pratique prend racine, montre que la supervision de mémoire et de travail de fin d'études, bien qu'elle soit obligatoire pour les professeurs employés à plein temps de l'UEH, ne s'impose pas comme composante à part entière de la fonction professorale. Se révèle alors une suite de problèmes imbriqués et interdépendants qui mettent en évidence la complexité de la situation.

La supervision de mémoire et de travail de fin d'études s'avère une obligation que le prescripteur ne peut imposer. En effet, les professeurs ne sont pas tenus de s'y engager, car il est admis que tous n'ont pas les compétences pour s'acquitter de cette tâche. La pénurie de ressources de supervision renvoie à un double problème. Problème de compétences inadéquates en supervision des professeurs actuellement en emploi qui, s'il était résolu, ne permettrait pas d'offrir à tous les étudiants l'encadrement prévu pour la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études dans la mesure où le problème lié à l'obligation pour les professeurs de s'acquitter de cette tâche n'est pas lui aussi résolu. Cette situation entraîne au sein des Facultés un problème de gestion de la charge de travail des professeurs et de son partage équitable. Les professeurs qualifiés pour superviser doivent se répartir les nombreuses demandes de supervision et se retrouvent en situation de surcharge de travail. On ne peut attendre de ces professeurs débordés la disponibilité qu'exige la supervision de mémoire et de travail de fin d'études. Le recours aux vacataires permet de lever quelque peu la pression exercée par la demande de superviseurs. Mais cette avenue, qui ne peut être qu'un palliatif temporaire, atteint ses limites car l'université ne dispose pas de fonds nécessaires pour rémunérer un plus grand nombre de vacataires.

Inapplicabilité du principe voulant que la supervision soit une tâche obligatoire, manque de compétences en supervision chez plusieurs professeurs, nombre insuffisant de professeurs pour répondre aux demandes des étudiants, surcharge des professeurs qualifiés qui s'engagent dans la supervision, manque de fonds pour rémunérer les vacataires pour augmenter la capacité de

supervision, questionnement sur la pertinence du mémoire de 1er cycle compte tenu du développement des programmes de 2e cycle à l'UEH, nécessaire révision des programmes de 1er cycle pour mieux préparer les étudiants. À cette liste de problèmes s'ajoute celui des infrastructures insuffisantes (bibliothèques, laboratoires, ordinateurs, accès internet, locaux, etc.).

Cette cascade de difficultés qui sert de toile de fond à la tâche de supervision entrave la qualité des prestations de supervision et montre la complexité de la problématique du problème auquel l'UEH est confrontée.

6.2 Tension entre tâche redéfinie et tâche effective

La supervision vécue par le professeur s'inscrit dans une dynamique marquée par la tension entre tâche redéfinie et tâche effective. C'est ce qu'a révélé l'analyse des pratiques des six professeurs qui ont participé aux séances de co-modélisation. Ils se sont livrés de manière authentique à cette analyse, qu'ils ont étayée d'observations sur les conditions dans lesquelles la tâche se réalise. Ils ont identifié les problèmes, les défis et les difficultés qui influencent la qualité de leur propre pratique et celle de leurs collègues.

La pratique redéfinie

La supervision, telle que redéfinie par les six professeurs, recouvre un ensemble d'interventions qui se classent sous les volets suivants : cognitif, sociocognitif, motivationnel, logistique et administratif. La description qui en a été faite correspond pour l'essentiel aux descriptions des bonnes pratiques d'encadrement et de supervision mentionnées dans la littérature (Prégent, 2001; Deschênes, 2007; Frenay et Romainville, 2013). On remarque toutefois que le volet métacognitif est absent. Dans l'ensemble, pour ces professeurs, la supervision est comprise « théoriquement » non seulement comme une relation d'aide intellectuelle mais aussi comme une relation humaine dont la qualité suppose un investissement soutenu de la part du superviseur et un travail soutenu de la part de l'étudiant. Tous deux, superviseur et étudiant, doivent faire preuve d'un engagement soutenu et d'une grande disponibilité.

La tâche redéfinie de supervision par les professeurs va bien au-delà de la prescription institutionnelle qui, par rapport au mémoire, se limite aux étapes administratives à franchir et aux exigences relatives à la structuration du mémoire, à sa mise en forme et à sa soutenance. Cette prescription institutionnelle est enrichie par les professeurs dans la redéfinition de la tâche qu'ils estiment devoir accomplir pour offrir aux étudiants un accompagnement de qualité pour la réalisation des mémoires.

La pratique effective

Dans la réalité, on observe un écart important entre la tâche redéfinie, laquelle idéalement devrait pouvoir être accomplie, et la tâche effective telle que vécue par les professeurs. Assortie d'un ensemble de problèmes, défis et difficultés qui réduisent la qualité de l'accompagnement des étudiants, la tâche effective est analysée selon deux points de vue : le premier point de vue concerne celui des professeurs qualifiés ayant la compétence pour superviser des étudiants et le second point de vue adopte une perspective collective sur la situation des professeurs.

Chez les professeurs qualifiés, on observe une insatisfaction face aux conditions d'exercice de la supervision qui limitent la qualité de leurs interventions. Conscients et résignés, ils se sentent démunis devant la précarité des ressources documentaires, technologiques, matérielles et

financières qui sévit à l'UEH. Ils se sentent impuissants devant des étudiants qui, trop souvent, n'ont pas la préparation nécessaire pour réaliser le mémoire. Ils ne s'estiment pas responsables de l'écart insoutenable entre tâche redéfinie et tâche effective, mais ils en souffrent. Ceci cause frustration et lassitude qui s'accroissent dans un contexte où ils ne trouvent pas le support qui devrait leur être accordé.

Le deuxième point de vue se développe par rapport aux compétences des professeurs pris collectivement. Pour eux, le remède à ce problème passe sans conteste par la formation et le développement professionnel. Parmi les besoins identifiés, les professeurs devraient pouvoir développer leurs compétences en méthodologie de recherche, en supervision de recherche, dans l'usage des technologies et dans l'établissement d'une relation positive avec les étudiants. Cette formation, ou développement professionnel continu, devrait être offerte par l'UEH. Elle permettrait à tous d'acquérir des connaissances communes et de développer une vision partagée des exigences à satisfaire lors de la supervision de mémoire et de travail de fin d'études. À terme, l'accompagnement des étudiants gagnerait en qualité et ces derniers seraient soumis aux mêmes exigences, quel que soit le superviseur qui les accompagne.

7. PROPOSITIONS

L'analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études permet de formuler des propositions visant l'amélioration de la supervision en vue de l'augmentation du taux de diplômés de 1^{er} cycle à l'UEH.

1. Statuer sur la nature du mémoire et du travail de fin d'études au 1er cycle et sur son appellation

Compte tenu du développement des programmes de 2^e et de 3^e cycle à l'UEH, il est proposé de

- 1) redéfinir le mémoire et le travail de fin d'études afin de statuer sur sa nature, ses exigences et ses critères d'évaluation afin que le travail de clôture des études de 1^{er} cycle soit en phase avec les programmes de 2^e cycle offerts par l'UEH;
- 2) statuer sur une appellation générique désignant ce qui tient lieu de travail de clôture des études de 1^{er} cycle.

2. Revoir et mettre à jour les programmes d'études de 1er cycle

La redéfinition du mémoire et du travail de fin d'études imposera de modifier les programmes d'études et de se donner des instances habilitées pour ce faire. À cette effet, il est proposé de

- 1) revoir les programmes d'études de 1^{er} cycle afin de mettre à jour leur contenu et de s'assurer qu'ils offrent la préparation requise pour la réalisation de l'activité de clôture des études;
- 2) créer des comités de programmes qui auront comme mandat de définir les composantes des programmes de 1er cycle : objectifs, compétences attendues,

contenus, structure, exigences liées à la supervision et à la réalisation de l'activité de clôture des études et approches pédagogiques à privilégier.³

3. Statuer sur les compétences requises chez le professeur pour s'engager dans la supervision de mémoire

Il est proposé que les Facultés se dotent d'un référentiel de compétences en matière de supervision qui servira de repère aux professeurs pour identifier leurs besoins de développement professionnel continu et pour orienter leur pratique.

4. Produire dans chaque Faculté des guides sur la supervision pour les étudiants et les professeurs

Il est proposé que chaque Faculté produise un guide à l'intention de ses étudiants et ses professeurs visant à les aider à :

- 1) préciser les devoirs et les responsabilités qui leur sont propres;
- 2) gérer la relation de supervision qui est au cœur de la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études;
- 3) cerner la spécificité et l'importance des divers volets de la supervision : cognitif, socio-affectif, logistique et administratif;
- 4) développer une compréhension partagée de la tâche professorale et plus spécifiquement la fonction de supervision d'étudiants.

À titre d'exemple, on peut consulter les guides d'autres universités.⁴

5. Élaborer et offrir à l'échelle de l'UEH un programme de développement professionnel continu destiné aux professeurs

Il est proposé aux Facultés de

- 1) recenser les besoins de développement professionnel continu de leurs professeurs en matière de supervision;
- 2) élaborer un plan de développement professionnel continu pour répondre aux besoins identifiés;
- 3) mettre en commun leurs besoins et leurs plans de DPC afin d'en dégager un plan collectif.

³ Pour plus de détails sur le mandat des comités de programme, on peut consulter le *Règlement des études de premier cycle* de l'UQAM, article 2, Organisation des études, et plus spécifiquement le point 2.1.2 Mandat du comité de programme de premier cycle, à l'adresse suivante : http://www.instances.uqam.ca/ReglementsPolitiquesDocuments/Documents/REGLEMENT_NO_5.pdf

⁴ Voici deux exemples de guides produits par des universités québécoises, soit celui de l'Université Laval (2008) et celui de HEC Montréal (Bourhis, 2014), disponibles aux adresses suivantes :

- http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques_alerion/Politique_encadrement_maitrise_doctorat.pdf
- http://www.hec.ca/etudiant_actuel/mon_programme/msc/memoire/La_relation_d_encadrement_M_Sc_Fre.pdf

Il est proposé au rectorat de

- 4) veiller à l'élaboration et à l'offre d'un programme de développement professionnel continu à l'intention de tous ses professeurs.

6. Faciliter et assurer le suivi du développement professionnel continu des professeurs

Il est proposé aux Facultés de prendre les mesures pour mettre en place les conditions visant à faciliter et encourager l'engagement des professeurs dans une démarche de développement professionnel continu, et plus spécifiquement en matière de supervision d'étudiants.

7. Développer des mécanismes de gestion de la tâche professorale

Il est proposé aux Facultés de

- 1) mettre en place le plan de travail annuel des professeurs comme outil de gestion collective de la tâche professorale;
- 2) prévoir au plan de travail des professeurs des activités de développement professionnel continu;
- 3) statuer sur la place et la contribution des vacataires dans la supervision de mémoire et de travail de fin d'études.

8. Utiliser des ressources en libre accès pour surmonter la rareté des ressources

Il est proposé aux Facultés de faire preuve d'originalité, de créativité et d'innovation pour surmonter l'épineux problème de la rareté des ressources en recherchant des formules les moins coûteuses ou gratuites telles que les ressources en libre accès (ressources documentaires, pédagogiques, logicielles, technologiques, etc.), le partage des ressources et les services offerts gratuitement sur Internet.

ANNEXES

Annexe 1 - Questionnaire administré aux professeurs au début du projet

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS PARTICIPANTS (MARS 2014)

COORDONNÉES	
Nom	Prénom

1. FORMATION
1.1 Dernier diplôme obtenu (titre et discipline)
1.2 Année d'obtention
1.3 Nom de l'institution

2. SITUATION PROFESSIONNELLE	
2.1 Vous êtes à l'emploi de l'UEH depuis combien d'années?	
2.2 Quel(s) poste(s) avez-vous occupé(s) à l'UEH?	Indiquez le nombre d'années pour chaque poste.
Poste actuel _____	Nombre d'années _____
Poste précédent _____	Nombre d'années _____
Poste précédent _____	Nombre d'années _____
Poste précédent _____	Nombre d'années _____
2.3 Êtes-vous à l'emploi à l'UEH à temps plein ou à temps partiel?	
Temps plein ☐	
Temps partiel ☐	Nombre d'heures hebdomadaires _____

3.2 Quelles sont vos attentes face au projet?

This image shows a full page of handwriting practice paper. It features ten identical rows of horizontal guidelines. Each row is composed of three lines: a solid black line at the top, a dashed black line in the middle, and another solid black line at the bottom. These lines are evenly spaced across the entire page to help students learn letter height and placement. The background is white, and there are no margins or additional markings.

3.3 Envisagez-vous des problèmes ou des limites dans le déroulement du projet?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

4. LA SUPERVISION DE MÉMOIRES DE FIN D'ÉTUDES À L'UEH
4.1 Combien d'étudiants avez-vous supervisé depuis votre entrée à l'UEH? _____
4.2 Parmi ce nombre, combien ont terminé leur mémoire? _____
4.3 Combien d'étudiants supervisez-vous actuellement? _____
4.4 Combien de temps consacrez-vous à la supervision de mémoires? 4.1.1 nombre d'heures en moyenne par mois _____ 4.1.2 quel pourcentage de votre tâche ? _____
4.5 Quelles ressources utilisez-vous dans votre tâche de supervision? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
4.6 Ces ressources sont-elles facilement accessibles? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

4.7 Combien de collègues à votre avis sont engagés actuellement dans des supervisions de mémoires de fin d'études dans votre département? _____

4.8 Selon vous, quel pourcentage d'étudiants entreprend le mémoire de fin d'études dans votre département? _____

4.9 Selon vous, combien d'étudiants terminent le mémoire de fin d'études dans votre département? _____

4.10 Selon, vous, les étudiants ont-ils accès aux ressources requises pour réaliser leur mémoire (bibliothèque, ordinateur, Internet, etc.)?

4.11 Ont-ils les compétences pour exploiter ces ressources?

5. SÉANCES DE CO-MODÉLISATION

5.1 Quel moment de la semaine vous conviendrait le mieux pour participer aux séances de co-modélisation à distance? Indiquez vos choix par ordre de préférence :

1 - Jour/Heure : _____

2 - Jour/Heure : _____

3 - Jour/Heure : _____

5.2 Dans quelle mesure êtes-vous familier(ère) avec les cartes conceptuelles et les représentations graphiques? En avez-vous déjà utilisées ou produites? Si oui, à quelle(s) fin (s) et à quelle(s) occasion (s).

5.3 Pour vous, le travail de co-modélisation est :

Vous pouvez cocher plus d'un énoncé

- | | |
|--|--------------------------|
| • Un exercice facile | ☐ |
| • Un exercice difficile | ☐ |
| • Une activité de groupe intéressante | ☐ |
| • Une activité qui permet de réfléchir à la pratique | ☐ |
| • Un moyen d'améliorer ma pratique de supervision de mémoire | ☐ |
| • Un moyen de partager avec les collègues les problèmes que je rencontre | ☐ |
| • Un moyen de communiquer nos problèmes aux instances de décision de l'UEH | ☐ |
| • Autres (précisez) | |

6. AUTRES COMMENTAIRES

Y a-t-il d'autres points sur lesquels vous désirez vous exprimer?

This image shows a full page of blank handwriting practice paper. It features multiple sets of horizontal lines across the entire width of the page. Each set consists of three lines: a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. These sets are repeated vertically down the page, providing a guide for letter height and placement. The background is white, and the lines are dark gray or black. There is no text or other markings on the page.

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE PARTICIPATION.

Annexe 2 - Guides de l'entretien individuel semi-structuré « avant » et « après »

Guide de l'entretien « avant » l'expérience de co-modélisation

INTRODUCTION, MISE EN SITUATION

L'entretien vise à recueillir de l'information qui permet :

- de connaître en quoi consiste la supervision de mémoires de fin d'études pour vous, pour vos collègues, pour les étudiants et pour l'UEH
- de comprendre les conditions et le contexte dans lesquels la supervision de mémoires est réalisée
- d'identifier les aspects ce qui pourrait être améliorés.

L'entretien devrait durer entre 45 et 60 minutes.

Tel que mentionné dans le formulaire de consentement que vous avez signé, l'entretien est enregistré mais je vous rappelle que tout ce que vous allez dire sera traité de manière confidentielle, sans mentionner votre nom. Cela vous convient?

Je vais donc démarrer l'enregistreuse maintenant (vérifier qu'elle fonctionne bien).

L'entretien est divisé en deux parties. La première porte sur la pratique actuelle de supervision de mémoire : la vôtre et celle qui a cours à l'UEH et plus spécifiquement dans votre département. La seconde porte sur votre vision de ce qui pourrait être améliorée dans cette pratique.

PARTIE 1 - LA PRATIQUE ACTUELLE, LE VÉCU

1.1 Votre pratique

Motivation

1. Vous avez déjà supervisé des mémoires de fin d'études. Pourquoi avez-vous accepté de superviser des mémoires?
2. Dans quelle mesure est-ce important pour vous de superviser des mémoires de fin d'études?

Engagement dans la supervision

3. Parlez-moi de votre expérience?

Relance

Comment la supervision se déroule-t-elle, à partir du moment où vous entrez en contact avec l'étudiant jusqu'à la soutenance du mémoire?

- a. Choix du superviseur
- b. Contrat avec l'étudiant
- c. Fréquence des rencontres

- d. Déroulement des rencontres,
 - e. Modalités d'interaction
 - f. Qualité de la relation avec l'étudiant
 - g. Attentes envers les étudiants
 - h. Productions intermédiaires de l'étudiant
 - i. Rédaction du mémoire, etc.
4. Qu'est-ce qui vous intéresse le plus dans la supervision?
5. Souhaitez-vous continuer à superviser des mémoires? Pourquoi?
- Développement de la pratique, construction à travers le temps**
6. Comment vous êtes-vous initié ou formé à la pratique de supervision?

Relance

Comment avez-vous développé vos compétences en supervision de recherche? Quels ont été les points tournants dans le développement de vos compétences?

Conception du métier

7. Selon vous, quelle est la première responsabilité d'un superviseur de mémoire?

Relance

Y a-t-il d'autres responsabilités?

Assurance dans la pratique

8. Dans quelle mesure vous sentez-vous en confiance lorsque vous vous engagez dans une supervision? Avez-vous le sentiment d'être efficace?
9. Pouvez-vous me parler des problèmes ou des difficultés que vous éprouvez?
10. Y a-t-il des facilitants?

Degré de satisfaction face à la pratique

11. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de la manière dont se passe la supervision?

Relance

- a. Sur le plan pédagogique : par rapport à la formation des étudiants, aux apprentissages qu'ils réalisent, aux compétences qu'ils développent, aux bénéfices qu'ils en retirent
 - b. plan scientifique : par rapport à la contribution à l'avancement des connaissances
 - c. plan relationnel (relations avec les pairs, les étudiants, la hiérarchie)
12. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait des conditions organisationnelles liées au mémoire?

Relance

- a. Par rapport aux règles et procédures liées au déroulement du mémoire
 - b. Par rapport à la rémunération des activités de supervision
13. Mise à part la question de la rémunération, la supervision de mémoires est-elle valorisée à l'UEH? Êtes-vous satisfait de la reconnaissance qui est témoignée pour le travail et les efforts qu'implique cette tâche?

1.2 La pratique des autres

Homogénéité de la pratique

14. La supervision se déroule-t-elle de la même manière pour tous les collègues de votre département?
15. Vos collègues accordent-ils tous la même importance à la supervision de mémoires?
16. Vos collègues rencontrent-ils tous les mêmes difficultés?

17. Comment vos collègues ont-ils développé leurs compétences en supervision?
18. Dans quelle mesure croyez-vous qu'ils sont satisfaits des conditions d'exercice de la supervision? Pourquoi?

Partage de la pratique

19. La supervision de mémoires est-elle un sujet de discussions entre collègues? Pourquoi?
20. Souhaiteriez-vous échanger davantage avec vos collègues au sujet la supervision de mémoires? À quel sujet?

1.3 Les étudiants

Perception du superviseur par rapport aux étudiants

20. Selon vous, pourquoi les étudiants sont-ils peu nombreux à entreprendre le mémoire et à le réussir?
21. En général, qu'est-ce que les étudiants attendent d'un superviseur de mémoire?
22. En général, qu'est-ce que les superviseurs attendent des étudiants? Et vous?

PARTIE 2 - LA PRATIQUE SOUHAITÉE, LES CHANGEMENTS, LE FUTUR

2.1 Votre pratique

23. Quels changements souhaiteriez-vous apporter à votre pratique dans le futur?
24. Qu'est-ce qui vous aiderait à améliorer votre pratique de supervision de mémoires et vos compétences en la matière?

2.2 La pratique des autres

25. Pensez-vous que vos collègues souhaiteraient modifier leur pratique de supervision?
26. Qu'est-ce qui les aiderait à améliorer leur pratique et leurs compétences en la matière?

2.3 Les étudiants

27. Selon vous, les étudiants pourraient-ils ou devraient-ils prendre plus d'initiatives en regard de la réalisation de leur mémoire de fin d'études?
28. Si oui, lesquelles?
29. Quels changements pourraient ou devraient être apportés pour aider les étudiants qui s'engagent dans leur projet de mémoire?

2.4 L'institution, l'UEH

30. Quels changements devrait-on mettre en œuvre pour améliorer la situation?
 - a. À l'UEH?
 - b. Dans votre faculté?
 - c. Dans votre département?

2.5 Autres points

31. Y a-t-il d'autres points dont vous aimeriez parler?

Guide de l'entretien « après » l'expérience de co-modélisation

Question générale d'introduction (Opinion sur le projet)

1. Avec le recul, que pensez-vous, de manière générale, de l'idée de modéliser en petits groupes d'enseignants leurs pratiques de travail en matière de supervision de mémoire ou de travail de fins d'études?

Opinion sur les bénéfices de l'expérience

2. Quels bénéfices avez-vous personnellement tirés de cette expérience ?
 - a) Dans quelle mesure cette expérience vous a-t-elle permis d'apprendre sur des aspects liés à votre tâche de supervision de mémoire, autrement dit de développer ou de renforcer votre expertise ou encore de découvrir de nouvelles choses en rapport avec cette tâche?
 - b) Dans quelle mesure cette expérience a-t-elle eu une influence sur votre travail de supervision de mémoire?
3. Dans quelle mesure cette expérience a-t-elle répondu à vos attentes de départ envers ce projet?
4. Quels sont, selon vous, les bénéfices que l'UEH peut tirer de ce type de projet ?

Opinion sur la technique et le logiciel MOT

5. La présentation de la technique et du logiciel a-t-elle été adéquate pour vous permettre de participer pleinement à l'activité de co-modélisation?
6. Que pensez-vous de cette technique
 - a) pour représenter adéquatement votre tâche de supervision et celle de vos collègues?
 - b) pour favoriser la discussion avec des collègues autour de votre tâche?
 - c) pour favoriser le partage des pratiques entre collègues ?
 - d) Une expérience semblable de co-modélisation pourrait-elle être reprise avec d'autres collègues ?
7. Pensez-vous que certaines personnes pourraient éprouver des malaises à participer à une telle expérience de partage ?
8. Vous personnellement, avez-vous vécu des moments de malaise au cours de l'expérience ? Pouvez-vous m'en parler ?

Opinion sur le modèle et ses usages

9. Que pensez-vous du modèle produit au cours de cette expérimentation ?
10. Quelles seraient, selon vous, les usages institutionnels qui pourraient être faits du modèle que vous avez co-élaboré dans votre groupe ?

Conditions de réussite

11. Quelles recommandations feriez-vous pour améliorer les séances de co-modélisation?
12. Quels seraient les obstacles ou difficultés qui pourraient empêcher de bien représenter les pratiques de ces séances?

Conclusion

13. Avant de terminer l'entretien, avez-vous d'autres commentaires que vous aimeriez ajouter?

Annexe 3 - Guide de débriefing des séances de co-modélisation de la pratique

1. Que pensez-vous du déroulement de cette séance?
 - Y a-t-il des éléments qui vous semblent à améliorer?
2. Quel est votre degré de satisfaction face au modèle réalisé au cours de cette séance?
 - a. Y a-t-il des aspects du modèle avec lesquels vous ne vous sentez pas tout à fait à l'aise?
 - b. Quelles seraient les améliorations à faire au modèle?
 - c. Quelle serait, selon vous, la prochaine étape dans la suite du travail de construction du modèle?
3. Jusqu'à quel point diriez-vous que vous avez appris quelque chose aujourd'hui?
 - a. Comment décririez-vous ces apprentissages? Sur quoi ?

Des questions supplémentaires peuvent être définies entre chaque séance sur des aspects spécifiques du modèle en construction.

RÉFÉRENCES

- Basque, J. (2013). Supporting continuous professional learning in the academic staff through expertise sharing. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 116-134-311. Récupéré du site de la revue: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-basque/v10n1-basque-en>
- Basque, J. et Callies, S. (2012). Co-modéliser les connaissances mobilisées dans la pratique professorale pour favoriser l'intégration des nouveaux professeurs dans les universités. *Actes du colloque de l'AIPU - Partie 2. Trois-Rivières, Québec, Canada*, 493-500. Récupéré du site R-Libre: <http://r-libre.telug.ca/497/>
- Basque, J. et Pudelko, B. (2010). La comodélisation des connaissances par objets typés: Une stratégie pour favoriser le transfert d'expertise dans les organisations. *Revue Télescope*, 16(1), 111-129. Récupéré du site de la revue: http://www.telescope.enap.ca/telescope/docs/index/vol_16_no_1/telv16n1_basque_pudelko.pdf
- Beillerot, J. (2003, septembre). L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression? *CAhiers pédagogiques*, no 416. Récupéré du site de la revue: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression>
- Bessette, S. et Duquette, H. (2003). *Découvrir ses savoirs d'action et enrichir ses pratiques grâce aux cartes mentales* (Rapport de recherche) (p. 230). Sherbrooke, Canada: Collège de Sherbrooke. Récupéré du site du Centre de documentation collégiale: https://cdc.qc.ca/pdf/729269_bessette_2003_PAREA.pdf
- Bourhis, A. (2014). *La relation d'encadrement à la M. Sc. Guide pratique à l'usage des professeurs et des étudiants*. Montréal, Canada: HEC Montréal. Récupéré du site de HEC Montréal: http://www.hec.ca/etudiant_actuel/mon_programme/msc/memoire/La_relation_d_encadrement_MSc_Fre.pdf
- Deschênes, A.-J. (2007). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 16(2), 1-22.
- Désilets, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 289. Récupéré du site Érudit: <http://doi.org/10.7202/031917ar>
- Fernandes, S. (2009). Wittorski, R., Professionnalisation et développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 315-316.
- Frenay, M. et Romainville, M. (2013). *L'accompagnement des mémoires et des thèses*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Presse Universitaire de Louvain.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. Récupéré du site de la revue: <http://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>

- Lagadec, A. M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences: ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs. *Recherche en soins infirmiers*, (97), 4-22.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris, France : PUF.
- Leplat, J. (2002). Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique de Argyris et Schön. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (4-1). Récupéré du site de la revue: <https://pistes.revues.org/3758>
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54(2), 101-108.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Note de synthèse: Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135-170. Récupéré du site Persée: <http://doi.org/10.3406/rfp.2002.2872>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives (condensation des données)*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Morandi, F. (2005). Pratiques d'analyse et représentations dans la formation professionnelle des enseignants. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 35-50.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.
- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Montréal, Canada : Presses internationales Polytechnique.
- Pudelko, B. (2015). Objectiver le dire sur la pratique : quels apports de Bourdieu à l'analyse de pratiques enseignantes ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (37). Récupéré du site OpenEdition: <http://doi.org/10.4000/edso.1183>
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Rogalski, J. (2007). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. Présenté à Séminaire international: La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: Les recrutements sans formation initiale. Récupéré du site du CIEP: http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf
- Université Laval (2008). Politique d'encadrement des étudiants à la maîtrise avec mémoire et au doctorat. Québec, Canada: Université Laval. Récupéré du site de l'Université Laval: http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques_alerion/Politique_encadrement_maitrise_doctorat.pdf

Veyrac Merad-Boudia, H. (1998). Approche ergonomique des représentations de la tâche pour l'analyse d'utilisations de consignes dans des situations de travail à risques. Thèse de doctorat nouveau régime, Université Toulouse Le Mirail. Récupéré du site des archives ouvertes HAL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00317438/document>

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Paris, France: Éditions sociales.

Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Éducation permanente*, 160, 61-70. Récupéré du site des archives ouvertes HAL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00172349/>

2

RÉSULTATS D'UN SONDAGE MENÉ AUPRÈS D'ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTAT D'HAÏTI SUR LA SUPERVISION DE MÉMOIRE ET DE TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES DE 1^{ER} CYCLE

JOSIANNE BASQUE, centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

FRANCE HENRI, centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

PATRICK PELLETIER, École des sciences de l'administration, Université TÉLUQ, Montréal

PIERRE TOUSSAINT, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Ce document présente les résultats d'un sondage mené à l'automne 2015 auprès de 26 étudiants de l'Université d'État d'Haïti (UEH) dans le cadre du projet de recherche-action *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti*. Ce sondage en ligne visait à obtenir le point de vue d'étudiants sur le mémoire ou le travail de fin d'études de 1^{er} cycle. Trois catégories d'étudiants ont été recrutés auprès de cinq Facultés (Faculté de linguistique appliquée, Faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire, Faculté d'ethnologie, Faculté des sciences humaines et Faculté des sciences), à savoir les suivantes : (1) étudiants *diplômés*, (2) étudiants *actifs* dans la réalisation du mémoire au moment du sondage et (3) étudiants *non engagés* dans ce travail, i.e. n'ayant pas déposé d'avant-projet plus d'un an après la fin de leur scolarité. Parmi les répondants, on compte 9 étudiants actifs, 7 étudiants non engagés et 10 diplômés. Près des trois-quarts sont de sexe masculin. Les faits saillants suivants se dégagent des résultats obtenus :

Conditions de réalisation du mémoire ou du travail de fins d'études

- 1) Plusieurs étudiants doivent concilier travail et études, voire travail, famille et études, au cours de la préparation de leur avant-projet et de la réalisation de leur mémoire ou travail de fin d'études. Ainsi, les résultats révèlent que 42 % des répondants occupaient un emploi pendant la préparation du mémoire ou du travail de fin d'études, ou de l'avant-projet pour les étudiants « non engagés ». Le nombre d'heures varie entre 5 et 40 heures. Deux étudiants ont mentionné travailler plus de 40 heures pendant cette période. En outre, 40 % des répondants ont déclaré qu'ils assumaient une charge de soutien de famille pendant leurs études. Le fait de jouer le rôle de soutien de famille pourrait constituer pour certains un incitatif à terminer le mémoire au titre d'une forme d'engagement envers la famille, mais pour d'autres à en ralentir sa réalisation considérant que l'étudiant doit alors concilier études et famille.
- 2) La grande majorité des répondants (65 %) ne peuvent compter sur un financement autre que leurs économies personnelles pour la réalisation de leur projet de mémoire ou de travail de fin d'études.
- 3) La majorité des répondants (88 %) ont déclaré avoir accès à un ordinateur à leur domicile. L'accès à l'intranet est plus rare (12 % en tout temps et 42 % à l'occasion).
- 4) La grande majorité des répondants se disent insatisfaits et même très insatisfaits des conditions matérielles dans laquelle ils réalisent leur projet à l'UEH, en particulier pour ce qui concerne l'accès à des ressources technologiques (imprimante, équipement informatique, logiciels, internet) et à des ressources documentaires.
- 5) Parmi les tâches posant le plus de difficultés aux étudiants pendant la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études, on retrouve celles relatives à la recherche documentaire, à l'analyse des données et à la rédaction du mémoire ou du travail de fin d'études. Plusieurs autres tâches posent des difficultés pour bon nombre des étudiants.
- 6) Près des trois-quarts des répondants estiment être insuffisamment informés sur les critères d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études, un peu plus des deux-tiers sur les modalités de son évaluation et un peu plus de la moitié sur les critères d'évaluation de la soutenance. Des informations relatives à des aspects logistiques telles que la fréquence des

rencontres avec le directeur et le temps qu'ils doivent consacrer au mémoire et au travail de fin d'études manquent également à une moitié des répondants.

- 7) La majorité des répondants (65 %) estiment toutefois que les cours suivis durant leur scolarité les ont bien ou très bien préparés à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études. Ceci laisse tout de même plus du tiers des répondants qui estiment avoir été peu ou pas du tout préparés. Plusieurs commentaires émis par les étudiants au sujet de leur préparation à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études pendant leur scolarité concernent les cours de méthodologie de la recherche, qui sont jugés insuffisants.

Engagement, persévérance et réussite

- 8) La réussite du mémoire ou du travail de fin d'études semble encourager bon nombre d'étudiants à poursuivre leurs études universitaires par la suite, notamment des études de maîtrise. Ainsi, 8 diplômés sur 10 poursuivaient des études universitaires au moment de répondre au sondage. Toutefois, on note que parmi ceux-ci, 6 occupaient parallèlement un emploi à temps plein (2) ou à temps partiel (4), ce qui pourrait ralentir leur progression dans leurs études supérieures.
- 9) Deux étudiants identifiés initialement comme étant « non engagés » avaient déjà déposé (sans doute très récemment) leur avant-projet au moment de répondre au sondage. Les cinq étudiants ont indiqué avoir l'intention de déposer l'avant-projet dans un horizon proche du moment où ils ont répondu au sondage. Toutefois, deux d'entre eux avaient terminé leur scolarité depuis plus de quatre ans.
- 10) Chez les diplômés, la durée moyenne entre la date de fin de scolarité et la date de dépôt du mémoire est de 14,6 mois, alors que celle entre le dépôt du mémoire et la soutenance est de 3,2 mois. La durée moyenne totale de la démarche de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'étude est de 17,8 mois.
- 11) Chez les étudiants actifs, on note une variation dans le nombre de mois s'écoulant entre la fin de la scolarité et le début du travail sur le mémoire ou le travail de fin d'études. La moyenne est de 15 mois, mais elle peut aller jusqu'à 60 mois, alors que d'autres ont indiqué avoir débuté le travail sur le mémoire avant la fin de la scolarité. Ces derniers étaient très avancés dans leur démarche au moment de répondre au sondage.
- 12) Tant les diplômés que les étudiants actifs estiment élevé leur degré d'engagement dans leur projet de mémoire ou de travail de fin d'études. Les raisons pour lesquelles ils ont décidé de réaliser leur projet de mémoire ou de travail de fin d'études sont variées : désir d'obtenir leur diplôme de fin d'études, de trouver un emploi, de poursuivre des études au 2^e cycle ou encore de se rendre utiles au plan social.
- 13) Les raisons invoquées par ceux qui n'avaient pas encore déposé leur avant-projet pour expliquer le délai à le faire sont de nature économique (manque de moyens financiers), de nature académique (manque d'assistance académique, pas de disponibilité d'un professeur pour le superviser) ou encore de nature technologique (l'étudiant dit ne pas posséder d'ordinateur).
- 14) Quand on demande aux étudiants, dans une question ouverte, comment un étudiant et en l'occurrence eux-mêmes peuvent contribuer à la réussite du mémoire ou du travail de fin d'études, ils font référence à des facteurs internes relevant entièrement de l'étudiant et des facteurs externes relevant des conditions et ressources dont il dispose :

- Parmi les facteurs internes relevant de l'étudiant, on mentionne les suivants : sa motivation, sa détermination, sa disponibilité, sa concentration, son assiduité au travail, sa rigueur, son application au travail, son sens éthique, ses compétences méthodologiques, rédactionnelles et informationnelles de même que ses capacités d'innovation.
- Parmi les facteurs externes, les facteurs les plus mentionnés concernent l'encadrement fourni par le directeur de mémoire ou de travail de fin d'études et une bonne relation avec ce dernier. L'étudiant doit être disposé à profiter de l'encadrement offert et le rechercher activement lorsque celui-ci n'est pas suffisant. Certains répondants ont aussi mentionné les échanges avec d'autres étudiants. Enfin, quelques-uns mentionnent la disponibilité de ressources financières et, encore ici, de ressources documentaires.

Encadrement des étudiants pendant la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

- 15) Les étudiants attribuent une note élevée à la qualité de l'encadrement de leur directeur et la grande majorité (84 %) qualifie leur relation de très ou plutôt bonne. La fréquence des rencontres est d'environ une fois par mois, ont dit près des deux tiers des répondants. Les deux tiers ont, par ailleurs, jugé satisfaisante la fréquence de leurs rencontres.
- 16) Toutefois, quand on demande aux sondés d'indiquer le niveau d'aide qu'ils ont reçu relativement à différents aspects de la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études (ou de l'avant-projet), l'estimé du niveau d'aide reçue est faible. Aucun aspect proposé dans le questionnaire ne récolte plus de 38 % de répondants estimant avoir reçu *beaucoup* ou *modérément* d'aide, les deux niveaux confondus. Le niveau d'aide est jugé particulièrement faible pour ce qui est des présentations orales liées au mémoire, de la détermination des objectifs du projet, de la recherche documentaire et de la disponibilité des équipements informatiques.

Opinion générale sur l'expérience de réalisation du projet de mémoire ou du travail de fin d'études

- 17) À une question posée aux diplômés et aux étudiants actifs (N = 19) leur demandant de décrire leur expérience de réalisation de leur projet de mémoire ou de travail de fin d'études, une large majorité la décrit en termes positifs. Ils la qualifient d'enrichissante, motivante, pertinente, plaisante, etc. Pour certains, l'expérience a constitué un défi qui leur a permis de se mettre à l'épreuve et d'y gagner une confiance en eux-mêmes. D'autres ont mentionné combien l'expérience a été riche en apprentissages. Elle a contribué, disent-ils, au développement de diverses connaissances et compétences utiles à l'exercice de leur profession, ce qui leur donne un certain sentiment de pouvoir. Un étudiant a mentionné que l'expérience lui a fait découvrir le plaisir d'apprendre.
- 18) Seulement trois étudiants ont dit ne pas apprécier l'expérience. Pour un diplômé, ce fut un « cauchemar », une expérience frustrante à un point tel qu'il dit détester désormais la discipline étudiée. Les deux autres commentaires négatifs viennent de deux étudiants actifs qui qualifient l'expérience de « difficile ». Le commentaire de l'un d'entre eux révèle que cela serait dû aux mauvaises conditions dans laquelle ils réalisent le mémoire à l'UEH et plus généralement dans le pays.

De nombreux commentaires fournis par les étudiants sondés en réponse à diverses questions ouvertes contenues dans le questionnaire sont rapportés dans le document et permettent d'étayer et d'enrichir ce portrait d'ensemble.

Table des matières

Introduction	1
1 Méthodologie.....	1
1.1 Modalités de recrutement des participants.....	1
1.2 Instrument de collecte de données.....	2
1.3 Techniques d'analyse des données.....	3
2 Profil des répondants	4
2.1 Sexe et âge	4
2.2 Situation étudiante.....	4
2.3 Situation d'emploi et situation familiale	5
3 Démarche de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études	7
3.1 Détermination du sujet du mémoire ou du travail de fin d'études	7
3.2 Avancement dans la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études.....	8
3.2.1 Rythme d'avancement des diplômés lors de la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études.....	8
3.2.2 Rythme d'avancement des étudiants actifs dans la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études.....	9
3.2.3 Rythme d'avancement dans la préparation de l'avant-projet chez les étudiants non engagés.....	12
3.3 Conditions d'études	13
3.3.1 Accès à un ordinateur et à l'internet à domicile	13
3.3.2 Facilité à se rendre à la Faculté	13
3.3.3 Financement pour la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études	13
3.3.4 Satisfaction à l'égard des conditions de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études	14
3.4 Difficultés éprouvées ou anticipées	16
4 Préparation à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études	20
4.1 Information reçue sur le fonctionnement du mémoire ou du travail de fin d'études ..	20
4.2 Préparation dans les cours suivis pendant la scolarité.....	21
4.3 Suggestions de cours pour une meilleure préparation à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études	24
5 Encadrement au cours de la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études	26

5.1	Choix du directeur de mémoire ou de travail de fin d'études	26
5.2	Échanges avec le directeur	28
5.3	Aide reçue	29
5.4	Qualité de l'encadrement et de la relation avec le directeur	30
6	Engagement, persévérance et réussite des étudiants	32
6.1	Engagement et pensées d'abandon chez les diplômés	32
6.2	Engagement et persévérance chez les étudiants actifs	33
6.3	Raisons du non-dépôt de l'avant-projet chez les étudiants non engagés	34
6.4	Contribution de l'étudiant à la réussite du mémoire ou du travail de fin d'études	34
6.4.1	Facteurs internes contribuant à la réussite du mémoire ou du travail de fin d'études	34
6.4.2	Facteurs externes contribuant à la réussite de l'étudiant	36
7	Description de l'expérience de réalisation du projet	38
8	Conclusion	40
9	Annexes	42
	Annexe 1 – Message d'invitation à répondre au sondage	43
	Annexe 2 – Les trois versions du questionnaire	44
9.1.1	Questionnaire aux diplômés	44
9.1.2	Questionnaire aux étudiants actifs	61
9.1.3	Questionnaire des étudiants non engagés	79
	Annexe 3 - Profil étudiant et socio-professionnel des répondants	94
	Annexe 4 – Tableaux des données portant sur la satisfaction à l'égard des conditions de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études par catégorie de répondants	97
	Annexe 5 – Tableaux des données portant sur les difficultés éprouvées ou anticipées par catégories de répondants	99
	Annexe 6 – Tableaux des données portant sur les informations reçues sur le fonctionnement du mémoire ou du travail de fin d'études présentées par catégories de répondants	104
	Annexe 7 – Tableaux des données portant sur le niveau d'aide reçu par catégories de répondants	107

Liste des tableaux

Tableau 1.1 - Catégories de participants sollicités.....	2
Tableau 1.2 - Nombre d'étudiants sollicités et ayant répondu au sondage.....	2
Tableau 2.1 - Sexe des répondants	4
Tableau 2.2 - Facultés d'études des répondants.....	4
Tableau 2.3 - Disciplines d'études des répondants	5
Tableau 2.4 - Statut d'emploi pendant la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études ...	6
Tableau 2.5 - Statut d'emploi au moment du sondage chez les diplômés.....	6
Tableau 2.6 – Exercice du rôle de soutien de famille pendant la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études	6
Tableau 3.1 - Moyen de détermination du sujet de mémoire ou du travail de fin d'études	7
Tableau 3.2 - Nombre de mois écoulés entre les moments clés de la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études chez les répondants diplômés* (N = 10)	9
Tableau 3.3 - Mois de fin de scolarité et mois du début du mémoire (N = 9).....	10
Tableau 3.4 - Avancement des tâches liées à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études chez les étudiants actifs	11
Tableau 3.5 - Date de fin de scolarité et état d'avancement dans la préparation de l'avant-projet chez les répondants de la catégorie « étudiants non engagés ».....	12
Tableau 3.6 - Accès à un ordinateur et à internet à domicile	13
Tableau 3.7 - Facilité à se rendre à la Faculté	13
Tableau 3.8 - Financement pour la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études (N = 25)	14
Tableau 3.9 - Satisfaction à l'égard des conditions de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études	15
Tableau 3.10 - Difficultés éprouvées ou anticipées	17
Tableau 4.1 - Information reçue sur divers aspects de la démarche de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études	21
Tableau 4.2 - Préparation à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études dans les cours suivis.....	22
Tableau 5.1 - Moyen d'identification du directeur	26
Tableau 5.2 - Moyens d'échange avec le directeur.....	28
Tableau 5.3 - Fréquence des rencontres avec le directeur de mémoire et satisfaction face à la fréquence des rencontres	28
Tableau 5.4 - Niveau d'aide reçu.....	29
Tableau 5.5 - Note sur 10 attribuée à la qualité de l'encadrement du directeur	31
Tableau 5.6 -Opinion sur la qualité de la relation avec le directeur	31

Introduction

Au terme de leur scolarité de premier cycle, la grande majorité des étudiants fréquentant l'université en Haïti ne reçoivent qu'une attestation d'étude qui n'est pas un diplôme universitaire reconnu. Ceci limite les possibilités d'emploi, la progression des carrières et la participation au développement du pays.

Dans le but d'élaborer une stratégie de développement professionnel continu (DPC) pour les enseignants engagés dans l'encadrement des mémoires et des travaux de fin d'études, une équipe de chercheurs québécois et de l'Université d'État d'Haïti (UEH) ont mené un projet de recherche-action intitulé *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti*. Dans le cadre de ce projet, ils ont notamment réalisé un sondage auprès d'un petit groupe d'étudiants de l'UEH afin de recueillir leur point de vue et de faire part de leur expérience sur le sujet. Le présent document présente les résultats de ce sondage.

Le document est structuré en neuf sections. La première présente la méthodologie utilisée pour ce sondage. La deuxième décrit le profil des étudiants ayant répondu au sondage. Les cinq sections suivantes présentent les résultats obtenus. La troisième section porte sur la démarche de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études de 1^{er} cycle. La quatrième porte sur la préparation des étudiants à ces travaux. La cinquième traite de l'encadrement des étudiants par leur directeur (ou superviseur) de mémoire ou travail de fin d'études. La sixième porte sur l'engagement, la persévérance et la réussite des étudiants dans le projet de mémoire et la septième rapporte les réponses des répondants à une question ouverte les invitant à décrire leur expérience du mémoire ou du travail de fin d'études. La section 8 conclut le rapport. Les annexes sont présentées à la section 9.

1 Méthodologie

Le sondage a été réalisé au moyen d'un questionnaire administré en ligne dans l'outil de création et d'administration de sondages *SurveyMonkey*³. Nous décrivons ci-dessous les modalités de recrutement des étudiants participants au sondage, le questionnaire du sondage ainsi que les techniques utilisées pour l'analyse de données.

1.1 Modalités de recrutement des participants

Les étudiants participants au sondage ont été recrutés auprès de cinq des six Facultés participantes au projet, à savoir les suivantes : la Faculté de linguistique appliquée, la Faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire, la Faculté d'ethnologie, la Faculté des sciences humaines et la Faculté des sciences.

Pour les recruter, les doyens de chacune des Facultés ont été invités à fournir les noms et coordonnées d'un minimum de trois étudiants dans chacune des catégories de participants définies au **tableau 1.1**, de manière à obtenir une liste de 60 sujets potentiels (15 noms par catégorie). Dû aux difficultés à obtenir les coordonnées à jour de certains étudiants (notamment pour la catégorie des « non actifs »), la liste obtenue ne comptait que 46 personnes.

³ <http://fr.surveymonkey.com>

Tableau 1.1 - Catégories de participants sollicités

Catégories	Description
Diplômés	Étudiants ayant terminé le mémoire ou travail de fin d'études et étant diplômés depuis moins de trois ans
Actifs	Étudiants ayant déposé un avant-projet depuis moins de 12 mois et étant en parcours du mémoire au moment du sondage
Non actifs	Étudiants ayant déposé un avant-projet de mémoire ou de travail de fin d'études depuis plus de 36 mois
Non engagés	Étudiants n'ayant pas déposé d'avant-projet de mémoire ou de travail de fin d'études un an après la fin de leur scolarité

Les premières invitations à répondre au sondage ont été envoyées par courriel à ces personnes le 11 octobre 2015. Des messages de rappel ont été envoyés à celles qui n'avaient pas encore répondu (maximum de 3 rappels). Les derniers messages de rappel ont été envoyés le 8 décembre 2015. Afin d'obtenir le maximum de réponses, une somme de 700 gourdes était offerte aux personnes qui répondraient à la totalité des questions du questionnaire. L'**annexe 1** présente le message d'invitation envoyé par courriel.

Au total, 26 personnes ont répondu au questionnaire de sondage dans sa totalité⁴ (voir **tableau 1.2**), portant ainsi le taux de réponse à 57 %. Il s'agit certes d'un petit nombre d'étudiants de premier cycle fréquentant les cinq Facultés concernées mais nous ne visions pas tant la généralisation des résultats de ce sondage que de recueillir, à titre exploratoire, le point de vue de quelques étudiants sur le sujet de la supervision des mémoires et travaux de fin d'études. À noter qu'aucun des étudiants sollicités dans la catégorie des « non actifs »⁵ n'a répondu à notre invitation.

Tableau 1.2 - Nombre d'étudiants sollicités et ayant répondu au sondage

Catégories	Étudiants sollicités	Répondants
Diplômés	13	10
Actifs	15	9
Non actifs	7	0
Non engagés	11	7
TOTAL	46	26

1.2 Instrument de collecte de données

Quatre versions du questionnaire ont été développées par l'équipe de recherche afin de les adapter à chaque catégorie de participants. Les questionnaires ont été validés par deux enseignants et quatre étudiants, ce qui a mené à la reformulation de certaines questions. Compte tenu que nous n'avons reçu aucune réponse au questionnaire destiné aux « non actifs », nous ne décrivons ci-dessous que les trois autres versions du questionnaire. Celles-ci sont incluses à l'**annexe 2**.

⁴ Quatre personnes ont répondu partiellement au questionnaire de sondage, soit uniquement à la partie consacrée à la spécification de leur profil (faculté, discipline, âge, sexe, etc.). Nous les avons exclues des répondants.

⁵ Cette catégorie peut faire référence aux étudiants ayant abandonné leurs études, bien que ceux-ci ne soient pas désignés officiellement comme tels à l'UEH.

Chaque version du questionnaire comporte une page d'accueil fournissant des indications sur le cadre et le sujet du sondage, sur la durée estimée pour y répondre (entre 20 à 30 minutes) ainsi que sur les précautions éthiques assurées par les chercheurs notamment en matière de confidentialité et de sécurisation des données (voir **annexe 2**). Le fait de remplir le questionnaire était considéré comme le consentement à participer au sondage.⁶

Les différentes versions comportent les trois mêmes sections. La première section vise à obtenir des données sur le parcours d'études du répondant à l'UEH et sur son profil socio-professionnel. La deuxième section porte sur la démarche de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études du répondant. La troisième section porte sur la relation du répondant avec son directeur de mémoire ou de travail de fin d'études.

Le questionnaire comporte des questions fermées (à choix multiples) et des questions ouvertes dans chacune des versions :

- le questionnaire destiné aux diplômés (questionnaire A) comporte au total 43 questions (24 fermées et 19 ouvertes);
- le questionnaire destiné aux étudiants « actifs » (questionnaire B) en compte 45 (23 fermées et 22 ouvertes);
- le questionnaire destiné aux étudiants « non engagés » (questionnaire D) en compte 35 (13 fermées et 22 ouvertes).

À noter que plusieurs questions fermées laissaient au répondant la possibilité de spécifier une autre réponse que celles suggérées dans les choix de réponses.

1.3 Techniques d'analyse des données

Compte tenu du petit nombre de répondants, seules des statistiques descriptives ont été utilisées pour l'analyse des réponses aux questions fermées. Celles-ci ont été générées à partir du logiciel *SurveyMonkey*. Les données provenant des trois questionnaires ont été regroupées dans des tableaux afin d'obtenir des données comparatives.

Comme les réponses aux questions ouvertes portaient sur des thèmes déjà spécifiés et que ces réponses sont relativement courtes et peu nombreuses (compte tenu de la petite taille du groupe de répondants), il n'a pas été nécessaire d'utiliser le logiciel d'analyse de données qualitatives pour en faire une analyse thématique. Elles sont rapportées dans le texte de ce rapport en les associant aux thèmes qui y sont abordés.

À noter que les commentaires des répondants rapportés dans le présent texte sont dans leur format original. Seuls de courts passages ont été modifiés par les chercheurs lorsque ceux-ci auraient pu permettre d'en identifier leur auteur ou pour spécifier certains éléments requis pour la compréhension du propos. Ces passages sont identifiés par des crochets de ce type [].

⁶ Un certificat d'éthique de la recherche a été obtenu auprès du Comité d'éthique de la recherche de la TÉLUQ pour l'ensemble des activités de collecte de données menées dans le projet *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti*.

2 Profil des répondants

Nous décrivons dans cette section le profil étudiant et socio-professionnel des 26 répondants au sondage. Outre les résultats d'ensemble présentés dans les paragraphes qui suivent, le lecteur peut se référer à l'**annexe 3** qui détaille, dans un tableau, les caractéristiques de chaque répondant.

2.1 Sexe et âge

Les données rapportées au **tableau 2.1** montrent que près des trois-quarts des répondants (73 %) sont de sexe masculin. Leur âge varie entre 25 et 31 ans, la moyenne étant de 28,4 ans.

Tableau 2.1 - Sexe des répondants

Catégories de répondants	Féminin	Masculin	Total
Diplômés	4	6	10
Actifs	2	7	9
Non engagés	1	6	7
Tous	7 27 %	19 73 %	26 100 %

2.2 Situation étudiante

Le **tableau 2.2** montre le nombre de répondants provenant de chaque Faculté participante. On remarque que l'échantillon ne compte pas d'étudiants « actifs » de la Faculté des sciences et d'étudiants « non engagés » de la Faculté des sciences humaines. Il faut toutefois noter que seulement 3 étudiants de la Faculté des sciences ont répondu au questionnaire sur les 8 sollicités et qu'aucun étudiant « non engagé » de la Faculté des sciences humaines n'a pu être sollicité, faute d'avoir pu obtenir des noms pour ce groupe.

Tableau 2.2 - Facultés d'études des répondants

Catégories de répondants	Linguistique appliquée	Agronomie et médecine vétérinaire	Ethnologie	Sciences humaines	Sciences	Total
Diplômés	2	2	3	1	2	10
Actifs	1	2	2	4	0	9
Non engagés	2	2	2	0	1	7
TOTAL	5	6	7	5	3	26
Nombre d'étudiants sollicités	9	8	9	5	8	39

Il était demandé aux répondants d'indiquer également leur discipline d'études. Les résultats sont présentés au **tableau 2.3**.

Tableau 2.3 - Disciplines d'études des répondants

Facultés	Discipline (nombre de répondants)
Linguistique appliquée (N = 5)	Sciences du langage (3) Linguistique (2)
Agronomie et de médecine vétérinaire (N = 6)	Ressources naturelles et environnement (3) Production végétale (1) Production animale (1) Agronomie (1)
Ethnologie (N = 7)	Psychologie (5) Anthropologie/Sociologie (2)
Sciences humaines (N = 5)	Sociologie (2) Service social (1) Psychologie (1) Communication sociale (1)
Sciences (N = 3)	Eau et environnement (2) Architecture (1)

Huit des 10 diplômés ont indiqué, par ailleurs, qu'au moment de répondre au sondage, ils poursuivaient des études universitaires, tous à l'UEH, quatre d'entre eux précisant qu'ils étaient à la maîtrise⁷. Deux diplômés ont mentionné qu'ils étudiaient dans une autre Faculté que celle où ils ont complété leur scolarité de 1^{er} cycle. Les six autres étudiaient dans la même Faculté que celle où ils ont complété leur scolarité de 1^{er} cycle mais, pour trois d'entre eux, dans une autre spécialité. Enfin, notons qu'un diplômé a indiqué étudier, au moment du sondage, dans deux Facultés, soit celle de sa scolarité initiale et une autre.

Un étudiant « non engagé » a aussi indiqué qu'il poursuivait des études à l'UEH, et ce, dans une autre Faculté que celle dans laquelle il a complété sa scolarité de 1^{er} cycle. Ceci laisse penser que cet étudiant a choisi de changer de discipline, soit pour réaliser son mémoire ou travail de fin d'études, soit pour reprendre sa scolarité de 1^{er} cycle en tout ou en partie dans un autre domaine.

2.3 Situation d'emploi et situation familiale

Une question adressée aux étudiants portait sur l'exercice d'un emploi pendant la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études.⁸ Les données rapportées au **tableau 2.4** indiquent que c'est le cas de 42 % d'entre eux.

Les réponses à une question posée aux diplômés et aux étudiants actifs révèlent que le nombre d'heures travaillées varient entre 5 et 40 heures. Cinq travaillaient 20 heures ou plus par semaine et, parmi ceux-ci, deux plus de 40 heures par semaine (un de chaque catégorie).

⁷ On peut supposer que c'était aussi le cas également pour les autres diplômés, bien qu'ils ne l'aient pas mentionné.

⁸ La question adressée aux étudiants actif et non engagés leur demandait d'indiquer s'ils exerçaient un emploi actuellement (au moment du sondage) alors que deux questions ont été posées aux diplômés, soit l'une portant sur leur statut d'emploi pendant la réalisation de leur mémoire et une autre portant sur leur statut d'emploi au moment de répondre au sondage.

Tableau 2.4 - Statut d'emploi pendant la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Catégories de répondants	Temps plein	Temps partiel	Aucun emploi	Total
Diplômés	2	3	5	10
Actifs	1	1	7	9
Non engagés	1	3	3	7
Tous	4 15 %	7 27 %	15 58 %	26 100 %

Le **tableau 2.5** révèle qu'au moment du sondage, 8 des 10 diplômés étaient en emploi, mais pour 5 d'entre eux, à temps partiel. Un seul diplômé (travaillant à temps partiel) a déclaré que son travail n'est pas lié à sa discipline d'études ou à une discipline proche de celle-ci. La perspective de trouver un emploi à temps plein après le diplôme ne semble donc pas assurée.

Tableau 2.5 - Statut d'emploi au moment du sondage chez les diplômés

Catégories de répondants	Temps plein	Temps partiel	Aucun emploi	Total	Dans sa discipline d'études ou proche
Diplômés	3	5	2	10	7 sur 8

Quant aux données relatives à la situation familiale des répondants, elles sont rapportées au **tableau 2.6**. Elles révèlent que la majorité des répondants (60 %) n'exerçaient pas le rôle de soutien de famille pendant la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'étude ou avant de s'y engager. Ceci laisse tout de même 40 % des répondants ayant déclaré assumer une charge de soutien de famille pendant leurs études. C'est le cas de 5 des 7 étudiants non engagés dans la réalisation du mémoire, et de 5 des 10 diplômés. Ceci donne à penser que le fait d'exercer le rôle de soutien de famille pourrait ainsi constituer, pour certains, comme on le verra plus loin, un incitatif à terminer le mémoire au titre d'une forme d'engagement envers la famille, mais aussi pour d'autres à en ralentir sa réalisation considérant que l'étudiant doit pouvoir concilier études et famille. À cet égard, notons que 2 des 5 diplômés et 3 des 4 étudiants non engagés qui occupaient un emploi étaient également soutien de famille pendant la réalisation du mémoire. Ceux-ci avaient à concilier études, travail et famille.

Tableau 2.6 – Exercice du rôle de soutien de famille pendant la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Catégories de répondants	Oui	Non	Total
Diplômés	5	5	10
Actifs	0	8	8
Non engagés	5	2	7
Tous	10 40 %	15 60 %	25 100%

3 Démarche de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Une série de questions ont été posées aux étudiants afin d'obtenir des informations sur la manière dont le sujet du mémoire ou du travail de fin d'études a été déterminé, sur l'état d'avancement du projet au moment de répondre au sondage, sur les conditions matérielles, économiques et familiales dans lesquelles les étudiants réalisent leurs études et sur les difficultés qu'ils ont éprouvées ou, pour ceux qui n'étaient pas encore engagés dans le mémoire, sur les difficultés qu'ils anticipaient. Nous présentons les résultats obtenus aux questions posées sur ces sujets dans cette troisième section du rapport.

3.1 Détermination du sujet du mémoire ou du travail de fin d'études

Les résultats rapportés au **tableau 3.1** indiquent que les deux tiers (65 %) des répondants ont proposé eux-mêmes leur sujet de mémoire ou de travail de fin d'études. L'un de ces répondants appartenant à la catégorie des diplômés a tout de même ajouté l'apport du directeur de mémoire à sa décision :

- *Avec des corrections du directeur de mémoire, à partir des recherches, le sujet a été mieux élaboré.*

Cinq répondants ont mentionné que le sujet leur a été proposé par leur directeur de mémoire et les 2 autres par la Faculté. Enfin, deux répondants ont indiqué que leur sujet a été proposé par une organisation non universitaire.

Tableau 3.1 - Moyen de détermination du sujet de mémoire ou du travail de fin d'études

Catégories de répondants	Sujet que j'ai proposé	Sujet proposé par mon directeur	Sujet proposé par la Faculté	Sujet proposé par une organisation non universitaire	Total
Diplômés	7	2	1	0	10
Actifs	7	1	0	1	9
Non engagés	3	2	1	1	7
Tous	17 65 %	5 19 %	2 8 %	2 8 %	26 100 %

L'implication d'une organisation non universitaire dans le projet est le cas de quatre répondants.⁹ L'un d'entre eux appartient à la catégorie des diplômés et celui-ci indique qu'il n'a pas eu à être présent dans l'organisation. Bien qu'un autre répondant (diplômé) ait indiqué qu'il n'y avait pas d'organisation non universitaire impliquée dans son projet, il a quand même fourni le nom d'une organisation. Ce répondant indique qu'il y était présent 8 heures par semaine en précisant que celles-ci n'étaient pas consacrées exclusivement à la réalisation du projet. Aussi, nous remarquons que ce participant a mentionné, par ailleurs, avoir financé son projet de mémoire exclusivement avec des économies personnelles et le travail à l'extérieur de

⁹ Même lorsque ce n'est pas une organisation non universitaire qui a proposé le sujet du mémoire, certains ont indiqué qu'ils réalisent ou ont réalisé leur mémoire ou travail de fin d'études dans une telle organisation.

l'université (il a d'ailleurs mentionné qu'il occupait un emploi dans cette organisation, et ce, dans sa discipline d'études). Ailleurs, parlant des motifs de découragement, il indiquait ceci :

- *Je suis au bureau du lundi au vendredi jusqu'à 4 heures. Presque tous les soirs, les samedis et dimanches, je lis, je fais des recherches et je réponds au rendez-vous avec mon directeur de mémoire pour des discussions des corrections afin que le travail se réalise.*

Les 3 autres participants qui ont répondu qu'une organisation non universitaire était impliquée dans leur projet de mémoire ou travail de fin d'études appartiennent à la catégorie des étudiants actifs. Le nombre d'heures passées par semaine dans les organisations va de « 12 heures en moyenne (bureau et terrain) », à 42 heures pour un autre et d'un « temps non limité » chez le dernier. À la question « ces heures sont-elles consacrées exclusivement à la réalisation de votre mémoire ou travail de fin d'études? », les trois ont répondu « oui ».

Par ailleurs, à la question « Avez-vous changé de sujet de mémoire ou de travail de fin d'études pendant la réalisation de votre mémoire ou travail de fin d'études? », tous les diplômés ont répondu par la négative. Six des 9 étudiants actifs ont répondu également par la négative, les 3 autres ayant répondu « oui, une fois », soit parce que le sujet était trop vaste et n'était pas clairement défini ou réalisable, soit parce qu'il n'y avait pas beaucoup d'écrits sur le sujet. La question n'a pas été posée aux étudiants « non engagés ».

3.2 Avancement dans la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Les questions posées visant à faire état du rythme d'avancement dans la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études a été posées aux étudiants diplômés et aux étudiants actifs.

3.2.1 Rythme d'avancement des diplômés lors de la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Il était demandé aux étudiants de la catégorie des diplômés d'indiquer le mois et l'année où (1) ils ont terminé leur scolarité de 1^{er} cycle, où (2) ils ont déposé leur mémoire ou travail de fin d'études et où (3) ils l'ont soutenu. Les réponses à ces questions permettent de calculer, d'une part, le nombre de mois écoulés entre la date de fin de la scolarité et le dépôt du mémoire ou du travail de fin d'études et, d'autre part, le nombre de mois écoulés entre le dépôt et la soutenance. Le total du nombre de mois consacré à l'ensemble de la démarche peut également être calculé. Ces données sont présentées au **tableau 3.2**¹⁰.

¹⁰ Nous avons exclus, pour le calcul du nombre de mois, le mois indiqué de fin de la scolarité. Par exemple, pour un répondant ayant indiqué comme date de fin de scolarité « août 2012 » et comme date de dépôt du mémoire ou du travail de fin d'études « avril 2013 », le nombre de mois calculé est de 8 mois.

Tableau 3.2 - Nombre de mois écoulés entre les moments clés de la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études chez les répondants diplômés* (N = 10)

Id	Entre la fin de la scolarité et le dépôt du mémoire ou du travail de fin d'études	Entre le dépôt du mémoire ou du travail de fin d'études et la soutenance	Durée totale de la démarche
A01	8	3	11
A02	7	1	8
A03	8	1	9
A04	26	7	33
A05	34	2	36
A06	-2	2	0
A07	5	0	5
A08	23	1	24
A09	15	1	16
A10	22	14	36
Moyenne	14,6	3,2	17,8

On constate que, chez les diplômés, la durée moyenne entre la date de fin de scolarité et la date de dépôt du mémoire est de 14,6 mois. La durée moyenne entre le dépôt du mémoire et la soutenance est de 3,2 mois. La durée moyenne totale de la démarche de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'étude est de 17,8 mois.

L'étudiant qui a eu le parcours le plus rapide a déposé 2 mois *avant* la fin de sa scolarité et l'a soutenu 2 autres mois plus tard, correspondant ainsi à la date de la fin de sa scolarité. Il s'agit là d'un cas exceptionnel. Il est tout de même intéressant de noter que cinq diplômés ont réalisé leur parcours en un an et moins.

Trois diplômés ont pris plus de 30 mois pour terminer leur parcours. Fait à noter, parmi ceux-ci, la période entre le dépôt du mémoire et la soutenance a été nettement plus longue que dans les autres cas (7 mois et 14 mois). On peut s'interroger sur les raisons d'une si longue période entre le dépôt du mémoire et la soutenance car, en général, la durée écoulée entre ces deux moments est de moins de 3 mois.

3.2.2 Rythme d'avancement des étudiants actifs dans la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Pour leur part, les répondants de la catégorie « étudiants actifs », c'est-à-dire les étudiants ayant déposé un avant-projet depuis moins de 12 mois et étant en parcours du mémoire au moment du sondage, ont été invités à indiquer le mois et l'année (1) où ils ont terminé leur scolarité de 1^{er} cycle et (2) où ils ont débuté le mémoire ou le travail de fin d'études.

Le **tableau 3.3** présente ces données pour chaque répondant et précise la durée (en mois) écoulée entre les deux événements.

Tableau 3.3 - Mois de fin de scolarité et mois du début du mémoire (N = 9)

Id	Mois de la fin de la scolarité	Mois du début du mémoire	Nombre de mois écoulé entre les deux
B11	décembre 2015	octobre 2014	(-14)
B12	septembre 2013	avril 2014	7
B13	Mai 2012	janvier 2012	(-4)
B14	mars 2014	avril 2014	0
B15	Mars 2009	mars 2014	60
B16	Juillet 2013	Juin 2014	11
B17	juin 2009	janvier 2013	43
B18	Juin 2013	Janvier 2014	7
B19	mars 2013	oct. 2014	19
Moyenne			15

La durée moyenne entre la date de fin de scolarité et le moment du début du mémoire ou du travail de fin d'études est 15 mois. Si on exclut deux étudiants ayant débuté leur mémoire avant la fin de leur scolarité (B11 et B13), la moyenne monte à 21 mois. Pour deux étudiants, plus de 40 mois se sont écoulés entre la fin de sa scolarité et le début du travail sur le mémoire.

Le **tableau 3.4** précise l'état d'avancement des travaux liés à chacune des principales tâches de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études pour chacun des 9 étudiants actifs. Les données montrent que ceux-ci étaient tous assez avancés dans leur démarche. Le moins avancé en était à l'étape de la collecte des données et le plus avancé (B13) avait même déjà soutenu son mémoire.¹¹

Il est intéressant de noter que les étudiants qui ont débuté leur mémoire ou leur travail de fin d'études avant la fin de leur scolarité étaient très avancés dans leur démarche au moment de répondre au sondage. L'étudiant B11 n'avait pas encore soutenu, mais avait presque complété toutes les tâches, en dehors de quelques-unes qui étaient en attente de validation par son directeur.

¹¹ Il est possible qu'entre le moment où son nom a été fourni par la Faculté au titre des étudiants actifs pour l'inviter à participer au sondage (et non au titre des diplômés), il ait soutenu le mémoire.

Tableau 3.4 - Avancement des tâches liées à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études chez les étudiants actifs

Id	Rédaction de l'énoncé de la problématique du projet	Rédaction du cadre théorique (ou conceptuel)	Recherche documentaire	Rédaction de la méthodologie	Développement de la collecte de données	Collecte de données	Analyse de données	Rédaction du chapitre des résultats	Rédaction de la conclusion	Préparation de la soutenance	Autres tâches
B11	Complétée et validée	Ne s'applique pas	Complétée et en attente de validation	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et en attente de validation	Complétée et en attente de validation	Complétée et en attente de validation	Non débutée	
B12	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	En cours	Non débutée	Non débutée	Non débutée	Non débutée	
B13	Ne s'applique pas	Ne s'applique pas	Ne s'applique pas	Ne s'applique pas	Ne s'applique pas	Ne s'applique pas	Ne s'applique pas	Ne s'applique pas	Ne s'applique pas	Ne s'applique pas	Mémoire déjà soutenu
B14	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et en attente de validation	Complétée et en attente de validation	En cours	En cours	
B15	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et en attente de validation	Complétée et en attente de validation	En cours	Ne s'applique pas	
B16	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	
B17	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Non débutée	
B18	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et en attente de validation	Complétée et en attente de validation	En cours	
B19	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	Complétée et validée	

3.2.3 Rythme d'avancement dans la préparation de l'avant-projet chez les étudiants non engagés

Rappelons que les répondants de la catégorie des étudiants « non engagés » sont ceux qui avaient été identifiés par leur Faculté comme des étudiants qui n'avaient pas encore déposé d'avant-projet de mémoire ou de travail de fin d'études, et ce, depuis plus d'un an après la fin de leur scolarité. Afin de cerner leur rythme d'avancement dans le travail de l'avant-projet, les questions qui leur ont été posées ont porté sur (1) le moment de la fin de leur scolarité de 1^{er} cycle, (2) l'état d'avancement de l'avant-projet, (3) l'intention de le déposer et (4) le moment prévu du dépôt.

Les données du **tableau 3.5** permettent de constater d'abord que deux répondants avaient déjà déposé l'avant-projet au moment de répondre au sondage, bien qu'ils aient été identifiés comme faisant partie de la catégorie des étudiants « non engagés » dans le mémoire.¹² Les cinq autres répondants ont tous indiqué avoir l'intention de déposer l'avant-projet dans un horizon proche du moment où ils ont répondu au sondage. Il est à remarquer toutefois que deux d'entre eux avaient terminé leur scolarité depuis plus de quatre ans.

Tableau 3.5 - Date de fin de scolarité et état d'avancement dans la préparation de l'avant-projet chez les répondants de la catégorie « étudiants non engagés »

Id	Date de fin de scolarité	État d'avancement	Intention de déposer	Moment prévu du dépôt	Mois écoulés entre la fin de la scolarité et le moment prévu du dépôt
D20	Juin 2014	<i>Tout est prêt. Je compte le déposer à la fin de cette année après avoir cherché des sources financières.</i>	Oui	À la fin de l'année 2015	18
D21	Juillet 2015	<i>Je suis déjà dans le traitement des données</i>	Oui	Octobre 2015	3
D22	juillet 2015 (prévue)	<i>Dans la problématique actuellement</i>	Oui	Février 2016	7
D23	Juillet 2011	<i>Pas de réponse</i>	Oui	Au mois de décembre 2015 au plus tard	53
D24	juillet 2013	<i>Sur le terrain, à X pour la collecte des données. À la bibliothèque.</i>	Pas de réponse	Pas de réponse	--
D25	juillet 2014	<i>J'ai été dans la zone où je comptais réaliser le mémoire pour pouvoir bien observer la situation de la zone afin de bien rédiger la problématique relative au sujet en question.</i>	Pas de réponse	Pas de réponse	--
D26	Septembre 2008	<i>Je vais à [X], là où je travaille.</i>	Oui	Décembre 2015	87

¹² On peut supposer que cela serait dû au fait qu'entre le moment où leurs noms ont été fournis par leur Faculté et le moment où ils ont répondu au sondage, l'avant-projet a été déposé.

3.3 Conditions d'études

Plusieurs questions visaient à cerner les conditions d'études dans lesquelles se trouvent les répondants pour la réalisation du mémoire ou du travail d'études. Les réponses fournies par les étudiants à ces questions sont présentées dans cette sous-section.

3.3.1 Accès à un ordinateur et à l'internet à domicile

Le **tableau 3.6** montre que la grande majorité des répondants (88 %) ont accès à un ordinateur à leur domicile. Plus de la moitié (52 %) y ont accès en tout temps, et plus du tiers à l'occasion (36 %). L'accès à l'internet est moins fréquent puisque seulement 3 répondants y ont accès en tout temps. Néanmoins, 11 répondants (42 %) y ont accès à l'occasion.

Tableau 3.6 - Accès à un ordinateur et à internet à domicile

Catégories de répondants	Accès à un ordinateur à domicile				Accès à internet à domicile			
	Oui en tout temps	Oui à l'occasion	Non	Total	Oui en tout temps	Oui à l'occasion	Non	Total
Diplômés	5	5	0	10	1	5	4	10
Actifs	4	3	1	8	0	5	4	9
Non engagés	4	1	2		2	1	4	7
Tous	13 52 %	9 36 %	3 12 %	25 100 %	3 12 %	11 42 %	12 46 %	26 100 %

3.3.2 Facilité à se rendre à la Faculté

Près des deux-tiers (65 %) des répondants ont indiqué qu'il leur était facile de se rendre à leur Faculté (voir **tableau 3.7**). Ainsi, le trajet pour se rendre à l'université présentait des difficultés pour le tiers des répondants. On remarque que ce n'était pas le cas pour 6 des 7 répondants de la catégorie des « non engagés ».

Tableau 3.7 - Facilité à se rendre à la Faculté

Catégories de répondants	Oui	Non	Total
Diplômés	7	3	10
Actifs	4	5	9
Non engagés	6	1	7
TOTAL	17 65 %	9 35 %	26 100 %

3.3.3 Financement pour la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Il était demandé aux répondants d'indiquer le ou les types de financement qu'ils avaient pour la réalisation leur projet de mémoire ou de travail de fin d'études. Les répondants avaient la possibilité de cocher plus d'une réponse parmi les choix proposés.

Le **tableau 3.8** indique que la grande majorité des répondants (65 %) n'ont pu compter sur un financement autre que leurs économies personnelles. Peu d'entre eux ont pu bénéficier du soutien financier de leur famille (5), de bourses (3) ou encore du salaire d'un emploi à l'externe de l'UEH (3). Parmi les cinq répondants qui ont coché « autres sources », quatre ont mentionné un financement provenant de la Faculté, mention à laquelle l'un d'entre eux a ajouté « très peu ». Le cinquième a mentionné un financement provenant à la fois d'un projet et de la Faculté.

Tableau 3.8 - Financement pour la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études (N = 25)

Id	Bourses	Emploi à l'UEH	Soutien de la famille	Emploi externe à l'UEH	Économies personnelles*	Autre source
A01					✓	
A02	✓					
A03					✓	
A04			✓		✓	
A05					✓	
A06						✓
A07				✓	✓	
A08						✓
A09						✓
A10					✓	
B11			✓			✓
B12	✓					
B13					✓	
B14					✓	
B15					✓	
B16					✓	✓
B17					✓	
B18			✓		✓	
B19					✓	
D20					✓	
D21					✓	
D22			✓		✓	
D23					✓	
D24			✓	✓		
D25	✓					
D26				✓		
TOTAL	3 12 %	0 0 %	5 19 %	3 12 %	17 65 %	5 19 %

3.3.4 Satisfaction à l'égard des conditions de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Nous avons demandé aux étudiants d'indiquer leur degré de satisfaction face à différentes conditions à l'UEH pour la réalisation d'un projet de mémoire ou de travail de fin d'étude. Comme l'indique le **tableau 3.9**, la grande majorité des répondants se disent insatisfaits et même très insatisfaits des conditions matérielles dans laquelle ils réalisent leur projet, qu'ils

s'agissent de l'accès à des ressources technologiques (imprimante, équipement informatique, logiciels, internet) ou à des ressources documentaires.

Les conditions envers lesquelles les répondants se sont dit les plus satisfaits sont celles relatives à la fréquence des échanges avec d'autres étudiants et avec le directeur. Dans les deux cas, une majorité de répondants (respectivement 72 % et 64 %) s'en sont dits *très* ou *plutôt* satisfaits. Toutes les autres conditions recueillent moins de 30 % des répondants satisfaits. Le lecteur intéressé peut consulter l'**annexe 4** pour une présentation des résultats par catégorie de répondants.

Tableau 3.9 - Satisfaction à l'égard des conditions de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Énoncés	N	Très satisfaisante	Plutôt satisfaisante	Total satisf	Plutôt insatisfaisante	Très insatisfaisante	Total insatisf
Fréquence des échanges avec d'autres étudiants	18	5 28 %	8 44 %	13 72 %	3 17 %	2 11 %	5 28 %
Fréquence des échanges avec le directeur concernant le mémoire ou le travail de fin d'études	19	6 32 %	6 32 %	12 64 %	4 21 %	3 16 %	7 37 %
Accès à un équipement informatique	26	1 4 %	6 23 %	7 27 %	4 15 %	15 58 %	19 73 %
Accès à Internet à l'UEH	26	1 4 %	6 23 %	7 27 %	9 35 %	10 38 %	19 73 %
Accès aux logiciels dont j'avais besoin	25	1 4 %	5 20 %	6 24 %	3 12 %	16 64 %	19 76 %
Accès à une imprimante à la Faculté	26	1 4 %	4 15 %	5 19 %	1 4 %	20 77 %	21 81 %
Accès aux ressources documentaires	26	1 4 %	4 15 %	5 19 %	11 42 %	10 38 %	21 80 %

3.4 Difficultés éprouvées ou anticipées

Afin d'identifier les difficultés éprouvées ou anticipées¹³ par les étudiants sondés au cours de la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études, une série d'énoncés leur était proposée et ils devaient indiquer, pour chacun, le niveau de difficulté éprouvé sur une échelle Likert à quatre niveaux (aucune difficulté, un peu de difficulté, modérément de difficulté, beaucoup de difficulté). Les répondants pouvaient également cocher « ne s'applique pas » et ajouter d'autres difficultés.

Le **tableau 3.10** rapportent les résultats en ordre des difficultés les plus mentionnées aux moins mentionnées.¹⁴ Ces données révèlent que la source la plus fréquente de difficultés concerne la documentation requise pour la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études, qu'il s'agisse de sa disponibilité (94 % des répondants ont mentionné avoir éprouvé des difficultés à ce sujet), de la recherche pour la trouver (94 % des répondants ont également mentionné avoir éprouvé des difficultés à mener une recherche documentaire) ou encore de mener la tâche de sélection de la documentation pertinente (86 % des répondants ont mentionné avoir éprouvé des difficultés à ce sujet).

Les tâches d'analyse des données et de rédaction du mémoire posent également des difficultés à plus de 90 % des répondants (respectivement 93 % et 92 %).

Plusieurs autres tâches posent des difficultés pour bon nombre des étudiants répondants. De fait, c'est le cas pour la majorité des énoncés proposés, comme le montrent les données du tableau 4.7. Les difficultés les moins mentionnées (mais tout de même mentionnées par plus ou moins la moitié des répondants), sont celles relatives à la détermination du sujet du mémoire ou du travail de fin d'études, l'élaboration du cadre conceptuel ou théorique du projet, l'identification du directeur du mémoire et, étonnamment compte tenu de réponses fournies par les répondants à d'autres questions du questionnaire, la disponibilité des équipements informatiques.

Le lecteur intéressé peut consulter les tableaux présentés à l'**annexe 5** pour plus de détails sur le nombre de répondants de chaque catégorie qui ont mentionné des difficultés.

¹³ La question sur les difficultés éprouvées a été posée aux répondants des catégories « diplômés » et des étudiants « actifs », alors que la question sur les difficultés anticipées a été posée aux répondants de la catégorie des étudiants « non engagés ».

¹⁴ On remarque cependant que plusieurs répondants n'ont pas coché de réponse à la question portant sur les difficultés éprouvées, le total des répondants se situant entre 13 et 20 selon l'ensemble des énoncés. Cela pourrait être dû à un problème technique du formulaire, comme l'ont signalé certains participants dans la rubrique « Autres difficultés ». Après vérification, il appert qu'effectivement, un problème technique a pu empêcher des répondants de la catégorie des étudiants diplômés de répondre à l'ensemble des énoncés de cette question.

Tableau 3.10 - Difficultés éprouvées ou anticipées

Énoncés	N	Beaucoup de difficulté	Modéré-ment de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Ne s'applique pas	Total des répondants ayant mentionné des difficultés
Recherche documentaire	16	4	5	6	0	1	15 94 %
Disponibilité des ressources documentaires	16	9	1	5	0	1	15 94 %
Analyse des données	14	4	0	9	1	0	13 93 %
Rédaction du mémoire ou du travail de fin d'études	13	2	3	7	1	0	12 92 %
Sélection de la documentation pertinente	15	4	2	7	1	1	13 86 %
Planification de l'échéancier du projet	14	3	5	4	2	0	12 86 %
Évaluation de la faisabilité du projet	18	3	6	6	2	1	15 83 %
Rédaction de la revue de littérature	15	2	3	7	3	0	12 80 %
Collecte des données	14	5	5	1	3	0	11 79 %
Élaboration de la problématique du projet	18	3	7	4	4	0	14 78 %
Choix de la méthodologie de recherche	16	3	3	6	4	0	12 75 %
Présentations orales liées au mémoire ou au travail de fin d'études	15	3	1	7	2	2	11 74 %
Détermination des objectifs du projet	20	0	6	8	5	1	14 70 %
Détermination du sujet de mémoire ou du travail de fin d'étude	18	3	2	5	8	0	10 56 %
Élaboration du cadre conceptuel ou théorique du projet	16	2	4	3	5	2	9 56 %
Identification du directeur du mémoire ou du travail de fin d'études	18	4	3	2	9	0	9 50 %
Disponibilité d'équipements informatiques	16	2	2	4	8	0	8 50 %

Les difficultés rapportées par les répondants à la question ouverte « Autres difficultés » sont non seulement d'ordre logistique (telles les coupures d'électricité) mais également économique :

- *Le problème de l'électricité, la non-disponibilité d'endroit calme adapté à la réflexion. Le stress dû au problème économique et de loisir.*
- *Problème d'électricité, problème financier (je n'ai pas vraiment trouvé de documents ayant rapport avec les variables de recherches, j'ai acheté des textes par internet).*
- *Le courant électrique manquait à la biblio pendant une bonne partie de la rédaction du travail.*
- *Nous n'avons pas trouvé beaucoup d'argent pour acheter des livres et naviguer sur le net.*

Un répondant de la catégorie des diplômés a évoqué des problèmes de santé, s'ajoutant à des difficultés financières et logistiques :

- *Difficultés de finances au moment opportun pour l'impression des recherches effectuées. Le niveau était : un peu difficile. Difficultés d'accès à l'internet à la maison de niveau vraiment difficiles. Difficultés de maladies de niveau assez élevé.*

Il est à noter que deux autres répondants de la catégorie des diplômés ont dit avoir eu des problèmes techniques à compléter le formulaire en ligne :

- *je suis désolée pour cette question, votre système ne permet pas de prendre deux mêmes réponses tandis que dans mon cas, je n'ai pas eu de grandes difficultés car je maîtrisais assez mon sujet.*
- *À part la détermination du sujet, tout a été « beaucoup de difficultés ». En raison d'un problème technique de votre formulaire, je n'ai pas pu cocher « Beaucoup de difficultés » pour les autres thématiques à la fois.*

Cela pourrait être le cas de plusieurs autres participants de cette catégorie qui n'ont pas répondu aux questions, comme nous l'avons fait remarquer plus haut.

Par ailleurs, il est à noter qu'à la dernière question du questionnaire qui invitait les répondants à fournir librement des commentaires à propos du mémoire ou du travail de fin d'études à l'UEH port des difficultés, la grande majorité des commentaires émis par les répondants des trois groupes consistent à rapporter des difficultés de divers ordres éprouvées et, dans certains cas, à faire des recommandations pour les résoudre :

- *Il faut renforcer les cadres au sein des Facultés car ils sont en inadéquation avec le nombre d'étudiants prêts à rédiger leur mémoire à la fin du cycle. il faut aussi définir les critères d'évaluation des mémoires car certains professeurs (lecteurs critiques) profitent de régler leur compte personnel avec leur homologues (directeurs de mémoires) et la retombée blesse l'impétrant. Qu'il y ait plus de sens de responsabilité dans les notes accordées aux impétrants. (Diplômé)*

- *Dans l'ensemble [le mémoire], c'est une difficulté. Problème de financement, directeur de mémoire fidèle, problème de documentation et d'Internet,... doivent être résolus. (Diplômé)*

Dans certains cas, la compétence et la disponibilité du directeur du mémoire ou du travail de fin d'études est mise en cause :

- *Les encadrateurs sont vraiment indisponibles pour la supervision du travail. (Étudiant actif)*
- *Professeurs tuteurs incompetents et pas sérieux. (Diplômé)*
- *Je ne peux pas obliger les professeurs d'être seulement des professeurs. Car je sais bien que le salaire des professeurs est insuffisant. Par conséquent, la supervision du mémoire sera affectée. Il faut donc repenser la condition de travail des professeurs au niveau de la politique du pays pour pouvoir peut-être améliorer la supervision du mémoire. (Étudiant actif)*

Compte tenu des conditions difficiles d'études dans le pays, un répondant souligne que l'étudiant doit avoir un très grand intérêt pour arriver à réussir le mémoire ou travail de fin d'études :

- *Les conditions de réalisation d'un mémoire en Haïti sont super difficiles mais ceux qui sont vraiment intéressés gagnent le pari. (Étudiant actif)*

Pour conclure sur le sujet, un répondant mentionne que la problématique en ce domaine est difficile à cerner dans son ensemble :

- *Le travail de fin d'études à l'UEH reste encore une très grande problématique difficile à problématiser pour l'instant présent. (Diplômé)*

4 Préparation à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Quelques questions du sondage visaient à recueillir l'opinion des étudiants à l'égard de la préparation que leur scolarité de 1^{er} cycle leur a fournie en vue de la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études. Quatre questions leur étaient posées. La première visait à cerner leur sentiment d'avoir été informés sur le fonctionnement du mémoire. La deuxième visait à cerner leur sentiment général d'avoir été plus ou moins bien préparés en suivant les cours à leur programme d'études. La troisième question (ouverte) leur demandait de spécifier les cours qui, selon eux, les avaient le mieux préparés à la réalisation du mémoire. La quatrième question (ouverte) leur demandait de suggérer des cours qui seraient à ajouter aux programmes d'études pour mieux les préparer à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études. Les résultats obtenus sont rapportés dans les sous-sections ci-dessous.

4.1 Information reçue sur le fonctionnement du mémoire ou du travail de fin d'études

La question suivante a été posée aux étudiants: « Au moment de débiter la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études, étiez-vous informé sur les aspects concernant le fonctionnement général du projet de mémoire ou de travail de fin d'études? ». Le **tableau 4.1** rapporte leurs réponses selon l'ordre des aspects sur lesquels le plus grand nombre de répondants se sentent « insuffisamment informés ».

Ces données révèlent que les aspects relatifs à l'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études et de la soutenance sont ceux sur lesquels le plus grand nombre de répondants se sentent insuffisamment informés. Ainsi, près des trois-quarts des répondants (73 %) estiment être insuffisamment informés sur les critères d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études et 69 % sur les modalités de son évaluation. Un peu plus de la moitié (54 %) disent ne pas être suffisamment informés sur les critères d'évaluation de la soutenance. Par ailleurs, la moitié des répondants indiquent avoir reçu insuffisamment d'informations relativement à des aspects logistiques telles que la fréquence des rencontres avec le directeur (53 %) et le temps qu'ils doivent consacrer au mémoire et au travail de fin d'études (50 %).

Le nombre de répondants qui se sentent insuffisamment informés sur les autres aspects mentionnés dans le questionnaire est également relativement élevé puisque les pourcentages oscillent entre 38% et 46 %.

Le lecteur intéressé peut consulter à l'**annexe 6** les données détaillées par catégories de répondants.

Les répondants pouvaient également indiquer s'il y avait d'autres aspects sur lesquels ils souhaiteraient être mieux informés. En dehors d'un étudiant diplômé qui a indiqué qu'il aurait souhaité être mieux informé sur les possibilités d'aide financière, cinq autres participants ont indiqué des besoins d'informations liés à la soutenance et à son organisation, plus particulièrement sur les aspects suivants :

- la composition du jury et les critères d'évaluation sur lesquels il se base pour délibérer,
- la place de la subjectivité chez les membres du jury lors d'une soutenance,
- les prochaines étapes après la soutenance pour l'obtention du diplôme spécifique.

Tableau 4.1 - Information reçue sur divers aspects de la démarche de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Énoncés	N	Suffisamment informé	Insuffisamment informé
Critères d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études	26	7 27 %	19 73 %
Modalités d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études	26	8 31 %	18 69 %
Critères d'évaluation de la soutenance	26	12 46 %	14 54 %
Fréquence des rencontres	26	8 47 %	9 53 %
Temps que je devais y consacrer	26	13 50 %	13 50 %
Importance d'une entente avec le directeur de mémoire	26	14 54 %	12 46 %
Normes relatives au format de présentation du mémoire ou du travail de fin d'études	26	14 56 %	11 44 %
Modalités d'identification du directeur de mémoire	26	15 58 %	11 42 %
Durée maximale permise pour la réalisation du projet	26	15 58 %	11 42 %
Démarche de réalisation du projet	26	15 58 %	11 42 %
Disponibilité de mon directeur de mémoire	26	15 58 %	11 42 %
Manière dont se déroule la soutenance du mémoire	26	15 58 %	11 42 %
Modalités de rencontres du directeur	26	16 62 %	10 38 %
Règles d'éthique de la recherche	26	16 62 %	10 38 %

4.2 Préparation dans les cours suivis pendant la scolarité

Il a été demandé aux étudiants de situer leur sentiment général quant à la préparation reçue en suivant les cours de leur programmes d'études en vue de réaliser le mémoire ou le travail de fin d'études sur une échelle Likert à quatre niveaux (1- Très bien préparé, 2- Bien préparé, 3- Peu préparé et 4- Pas du tout préparé). Les données rapportées au **tableau 4.2** montrent qu'un seul étudiant (un diplômé) estime n'avoir *pas du tout* été préparé. De fait, la majorité des répondants (65 %) estiment avoir été *bien* (42 %) ou *très bien* (23 %) préparés. On en retrouve même chez les répondants « non engagés ». Ceci laisse tout de même plus du tiers des répondants qui estiment avoir été *peu* ou *pas du tout* préparés. On en compte dans les trois catégories de répondants.

Tableau 4.2 - Préparation à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études dans les cours suivis

Catégories	Opinion sur la préparation à la réalisation du projet				Total
	Très bien préparé	Bien préparé	Peu préparé	Pas du tout préparé	
Diplômés	2	4	3	1	10
Actifs	2	5	2	0	9
Non engagés	2	2	3	0	7
Tous	6 23 %	11 42 %	8 31 %	1 4 %	26 100 %

Plusieurs commentaires émis par les étudiants au sujet de leur préparation à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études pendant leur scolarité concernent les cours de méthodologie de la recherche, qui sont jugés insuffisants tant par les étudiants estimant avoir été *peu* préparés que par ceux estimant avoir été *bien* préparés, ce qui crée du stress chez certains. Dans le dernier commentaire rapporté ci-dessous, l'étudiant précise que ce cours arrive trop tard dans leur scolarité :

- *On a eu des cours de méthodologie mais, pour moi, ce n'était pas suffisant. Il ne nous a pas vraiment permis d'avoir une bonne méthode de travail. On a eu peur de rédiger un mémoire. C'est à la fin qu'on voit que ce n'est pas vraiment difficile comme on le croyait.* (Diplômé - Peu préparé)
- *Les cours de méthodologies spécifiques [à la discipline] ont fait défaut. De plus, il y a des aspects que j'aimerais aborder mais qu'un cours en particulier mal dispensé m'empêche d'approcher.* (Actif - Peu préparé)
- *Les cours m'ont inspiré surtout en ce qui concerne des approches théoriques. En ce qui concerne les cours de méthodologie, je crois qu'il y a un certain déficit. Car j'ai appris plus avec mon directeur en ce qui concerne la méthodologie que dans les cours de méthodologie.* (Actif - Bien préparé)
- *Certains cours marchent bien avec la recherche mais la méthodologie de la recherche est très pauvre à l'UEH car on le fait qu'une seule fois durant le cycle sous forme de séminaire en dernière année, dernière session. L'étudiant n'a pas eu le temps de bien assimiler et mettre en application les notions dans des recherches à petite échelle à la Faculté ou ailleurs. On ne donne pas de priorité à la recherche et on ne dispose pas de moyens pour les recherches relatives aux Sciences de bases (Chimie, Physique, Biologie...). (Non engagé - Bien préparé)*

Il n'en reste pas moins que quand on demande aux étudiants de préciser les titres des cours qui les ont le mieux préparés à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études, outre des cours spécifiques à leur discipline d'études, le cours de méthodologie est mentionné par une majorité des étudiants ayant répondu à cette question (17 sur 25). Certains ont ajouté l'« atelier de mémoire », des cours de statistiques ainsi que des cours en informatique

permettant aux étudiants de se familiariser à l'usage d'un ordinateur et aux logiciels de traitement de données.

D'autres étudiants se disent insatisfaits des cours en général, soulignant qu'ils ne répondent pas totalement à leurs besoins, laissant chez eux un sentiment de n'avoir pas acquis suffisamment toutes les connaissances disciplinaires requises pour la réalisation de leur mémoire :

- *Les professeurs n'ont fait qu'effleurer les notions importantes sans souvent tenir compte de notre compréhension.* (Actif - peu préparé)
- *Les cours ne sont pas totalement satisfaisants, vu la qualité des cours et la quantité d'heures disponibles pour ces cours.* (Non engagé - Peu préparé)
- *Certaines notions et théories que j'utilise n'ont jamais été abordées dans les cours. J'ai même dû acheter des livres à l'étranger pour me mettre à jour.* (Actif - Bien préparé)

L'étudiant diplômé qui a estimé que les cours ne l'ont *pas du tout* préparé a, quant à lui, remis en cause les compétences en recherche des professeurs dans sa discipline :

- *Les professeurs en [discipline de l'étudiant] ne savent pas faire de la recherche. Ce qui fait qu'ils ne savent pas encadrer les étudiants et qu'ils sont impossibles lors de la soutenance (ils posent souvent des questions qui ne rentrent pas dans le champ de compétences découlant du sujet choisi).* (Diplômé - Pas du tout préparé)

Enfin, nous rapportons ci-dessous les commentaires positifs venant de la part d'étudiants qui ont estimé que les cours les ont *très bien* préparés. Ces commentaires laissent penser que la détermination du sujet du mémoire tôt dans la scolarité et la prise de conscience chez les étudiants des efforts personnels qu'ils doivent fournir pour réussir constituent des facteurs pouvant contribuer à mieux intégrer les apprentissages réalisés au cours de la scolarité en vue de la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études :

- *Les cours de méthodologies qu'on nous a donnés à la Faculté m'avaient beaucoup aidé. D'ailleurs, j'avais mon sujet de mémoire depuis la troisième année.* (Diplômé – Très bien préparé)
- *La réalisation d'un mémoire implique la maîtrise d'un ensemble de connaissances de base dans le domaine d'études choisi. Cela peut arriver que, pour parfaire sa connaissance dans le domaine choisi, on fait beaucoup d'efforts personnels. Mais, le programme d'étude que j'ai suivi à l'UEH m'a beaucoup aidé et m'a orienté dans les recherches.* (Non engagé – Très bien préparé)¹⁵

¹⁵ Tel que mentionné plus haut, ce répondant a indiqué avoir déjà déposé l'avant-projet au moment de répondre au sondage, bien qu'il ait été identifié par la Faculté comme étant de la catégorie des « non engagés », sans doute parce qu'entre le moment où leurs noms ont été fournis et le moment où ils ont répondu au sondage, l'avant-projet a été déposé.

4.3 Suggestions de cours pour une meilleure préparation à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Lorsqu'on demande aux étudiants les cours qu'ils ajouteraient au programme de 1^{er} cycle en vue de mieux les préparer à la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études, les cours de méthodologie sont, encore une fois, pointés par plusieurs comme nécessitant d'être « renforcés ». Certains ajoutent des précisions quant à leur contenu ou leur approche pédagogique. Il est souhaité notamment des cours de méthodologie plus pratiques et davantage adaptés à la discipline d'études ainsi qu'une série d'ateliers de mémoire chacun centré sur des étapes spécifiques de la démarche de réalisation du mémoire, des cours qui abordent des aspects plus précis tels que les techniques de rédaction et les logiciels de traitement de données de même que des cours de type « lectures dirigées » :

- *Je n'aurais pas ajouté des cours, on en a beaucoup au département (...). J'aurais renforcé plutôt les cours de méthodologie.*
- *J'aurais renforcé les cours de méthodologie et fait que ce cours soit plus pratique afin que les étudiants puissent avoir plus d'aisance dans la réalisation de leur mémoire.*
- *Atelier de mémoire 1, portant sur la problématique, les hypothèses, les objectifs et le cadre méthodologique ; Atelier de mémoire 2, portant sur l'élaboration du cadre théorique et conceptuel; Atelier de mémoire 3, portant sur l'analyse et l'interprétation de données, sur la préparation d'un questionnaire, d'un focus group et autres outils de collecte de données.*
- *Méthodologie de la recherche et méthodologie du mémoire (technique et rédaction du mémoire, approche en fonction du champ d'étude).*
- *Je pense qu'il faut améliorer les cours de méthodes en premier lieu. Après, des cours d'introduction aux logiciels méthodologiques seraient les bienvenues. Car les cours de méthodes qu'on nous donne jusqu'à présent ne nous permettent pas de traiter nos données.*
- *Technique de rédaction de mémoire, lecture dirigées, atelier de mémoire etc...*

D'autres répondants ont suggéré une introduction précoce et graduelle des cours de méthodologie dans le parcours d'études:

- *Un bon cours de méthodologie depuis la première année. Et dès en 3eme année, je demanderais aux étudiants de commencer à travailler sur leur projet. En 4eme année, le professeur de méthodologie suivrait l'étudiant à chaque étape de son travail et à la fin de l'année l'étudiant aurait un travail fini.*
- *Méthodologie de la recherche (redéfinir ce cours et l'enseigner dans tous les niveaux I, II, III et IV).*

D'autres étudiants ont mentionné d'autres cours qui seraient à ajouter selon eux au parcours de premier cycle afin de mieux les préparer à la réalisation d'un mémoire ou d'un travail de fin d'études:

- *Syntaxe comparée (Français-Créole).*
- *Philosophie de la recherche, introduction à la philosophie, technique de dissertation scientifique.*
- *Des fois la question de pagination, de traitement de texte, de centrage, de montage de texte constituent des vrais blocages à l'avancement du mémoire.*

Enfin, soulignons ce commentaire qui dénote un besoin, à travers les cours, d'amener les étudiants à envisager la réalisation du mémoire avec moins d'appréhension :

- *Je ne sais pas comment pourrait être les intitulés de cours. Mais je crois qu'on pourrait ajouter des cours qui faciliteront les étudiants à voir et à croire que la réalisation de mémoire n'est autre qu'un simple devoir académique comme tout autre.*

5 Encadrement au cours de la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

Les étudiants ont été invités à répondre à une série de questions relatives à l'encadrement dont ils bénéficient au cours de la préparation du mémoire ou du travail de fin d'études. Nous présentons dans cette section les résultats obtenus à ces questions.

5.1 Choix du directeur de mémoire ou de travail de fin d'études

Une question du questionnaire visait à obtenir des répondants des informations sur la manière dont s'est fait le choix de leur directeur de mémoire ou de travail de fin d'études. Le **tableau 5.1** indique que la grande majorité des répondants (85 %) ont sollicité eux-mêmes celui qui allait devenir leur directeur de mémoire. De ceux-ci, un seul répondant appartenant au groupe des étudiants actifs a indiqué qu'il ne connaissait pas son directeur avant de le solliciter.

Un répondant de la catégorie des étudiants « non engagés » a ajouté ce commentaire qui montre que des actions sont mises en œuvre dans certaines Facultés pour aider les étudiants à trouver un directeur pour leur projet de mémoire ou de travail de fin d'études :

- *J'ai participé à un concours que le professeur X en collaboration avec Y ont organisé et j'ai réussi. C'est dans le cadre d'un projet, afin que le prof puisse accompagner un nombre de 10 étudiants.*

Tableau 5.1 - Moyen d'identification du directeur

Catégories de répondants	Je l'ai contacté	C'est lui qui m'a contacté	Je n'ai pas de directeur	Autres	Total
Diplômés	9	0	0	1	10
Actifs	9	0	0	0	9
Non engagés	4	1	1	1	7
Tous	22 85 %	1 4 %	1 4 %	2 7 %	26 100 %

Le diplômé qui a coché la réponse « autres » a mentionné que le directeur de son projet lui a été imposé par la Faculté, ce qu'il déplore :

- *Je n'avais aucun choix. La Direction impose d'office le professeur de projet [...] comme tuteur. Vu son manque de compétence, j'ai contacté un second professeur qui m'avait permis d'avancer. Mais le professeur a dû partir pour ses études doctorales. J'ai donc dû revenir à ce tuteur d'office. Après plus de 6 mois sans avancées concrètes, on a eu une discussion où la Coordination m'a demandé de changer de tuteur. J'ai refusé: 3 ans à bosser sur un mémoire, 3 tuteurs présumés avec des résultats qu'avec un seul qui a quitté le pays. Je suis revenue à ce tuteur d'office pas particulièrement performant. J'ai pu terminer après 6 autres mois.*

Chez les étudiants qui disent avoir choisi leur directeur, ils mentionnent l'avoir sollicité en raison de son expertise, de l'intérêt qu'ils portent à son travail scientifique ou de sa notoriété dans le domaine du mémoire envisagé:

- *Parce qu'il avait l'habitude d'encadrer les étudiant(e)s travaillant sur la thématique X.*

- *Généralement, on assiste à une course des étudiants qui veulent rédiger leur mémoire car les professeurs ne sont pas toujours disponibles. Comme j'ai eu la chance d'avoir un cours avec ce professeur et que mon sujet avait un lien avec son cours, je l'ai contacté et il n'a pas refusé.*
- *Parce que son travail est presque sur le même thème que le mien. De plus, son travail s'avère très intéressant, donc je me suis dit que ce serait lui mon directeur de travail.*
- *En raison de ses compétences et ses travaux déjà réalisés dans le domaine. Son autorité dans le domaine est aussi un atout car c'est le souhait de tous les jeunes étudiants finissants.*

D'autres ont évoqué les qualités morales et intellectuelles ou encore les qualités de pédagogue du directeur comme raisons de leur choix :

- *Il représentait pour moi une source de motivation et de modestie scientifique.*
- *Je l'ai choisi pour sa capacité intellectuelle, sa disponibilité, sa rigueur scientifique et son amour pour la recherche.*
- *Il était plus ou moins disponible pour des rencontres. Il était très motivant.*
- *Il est fidèle et méthodique.*
- *Pour sa disponibilité et son sens du sérieux qui n'est pas un point commun à tous les professeurs de la Fac.*
- *Il est un professeur doué d'une capacité étonnante dans ses cours.*

Un autre étudiant de la catégorie des étudiants actifs a évoqué les bons rapports qu'il avait avec son directeur dans le cadre de plusieurs cours :

- *On a discuté sur le thème avec une ébauche de projet soumis comme devoir au cours d'atelier de mémoire. Et il était intéressé par le sujet. De plus, on avait de très bons rapports dans le cadre de plusieurs cours.*

Par ailleurs, à la question suivante : « si vous n'avez pas de directeur de mémoire, quelles sont vos attentes envers celui que vous auriez ? », posée seulement aux étudiants non engagés, trois ont répondu. Leurs réponses révèlent qu'ils recherchent un directeur disponible, compétent dans le domaine du mémoire et disposé à leur offrir un accompagnement marqué à la fois d'un souci de rigueur, de compréhension et de soutien à leur motivation :

- *Un directeur soucieux du travail universitaire et du dévouement des étudiants. Il doit être disponible et disposé afin de bien diriger le travail. Il doit être très ouvert au débat en vue d'apprécier ou de rejeter le point de vue des autres mais surtout avec des arguments. Je souhaite qu'il me prodigue de bons conseils encourageants. Je souhaite qu'il soit capable de me prêter des documents car les documents [dans sa discipline] sont très rares (surtout ceux qui sont dans le champ de mon sujet de recherche), etc.*

- *Qu'il m'accompagnera à bon escient.*
- *Qu'il m'aide à bien faire les corrections nécessaires, m'assiste quand j'en aurai besoin, qu'il se rende disponible pour mon travail, qu'il soit très compétent dans le domaine.*

5.2 Échanges avec le directeur

Comme le montrent les données du **tableau 5.2**, pour une large majorité d'étudiants, les échanges avec leur directeur se font généralement lors de rencontres à la Faculté. Les rencontres se tiennent aussi parfois à l'extérieur de la Faculté (l'un d'entre eux a mentionné son lieu de travail)¹⁶. Nombreux sont aussi ceux qui ont mentionné échanger avec leur directeur par téléphone et par internet (e-mail, Skype, etc.).

Tableau 5.2 - Moyens d'échange avec le directeur

Énoncés	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Total
Rencontre à la Faculté	0 0 %	3 16 %	5 26 %	11 58 %	19 100 %
Rencontre à l'extérieur de la Faculté	6 38 %	8 50 %	0 0 %	2 12 %	16 100 %
Communication par téléphone	1 6 %	7 41 %	6 35 %	3 18 %	17 100 %
Communication par internet (e-mail, Skype, etc.)	3 17 %	9 50 %	4 22 %	2 11 %	18 100 %

Près des deux-tiers des diplômés et étudiants actifs (61 %) ont mentionné rencontrer leur directeur environ une fois par mois (**tableau 5.3**). Seulement 3 répondants sur 18 ont indiqué le rencontrer moins d'une fois par mois, et 4 plusieurs fois par mois. La fréquence des rencontres est jugée satisfaisante par la majorité (65 %).

Tableau 5.3 - Fréquence des rencontres avec le directeur de mémoire et satisfaction face à la fréquence des rencontres

Catégories	Fréquence des rencontres avec le directeur				Satisfaction face à la fréquence des rencontres		
	Plusieurs fois / mois	Environ une fois / mois	Moins d'une fois / mois	Total	Oui	Non	Total
Diplômés	3	4	2	9	6	2	8
Actifs	1	7	1	9	5	4	9
Tous	4 22 %	11 61 %	3 17 %	18 100 %	11 65 %	6 35 %	17 100 %

¹⁶ Le lieu de travail de ce répondant n'était pas une organisation non universitaire impliquée dans son projet de mémoire.

5.3 Aide reçue

Il a été demandé aux étudiants d'indiquer le niveau d'aide (beaucoup, modérément, un peu et aucune aide) qu'ils ont reçu pour la réalisation du mémoire ou, pour les étudiants « non engagés », la préparation de leur avant-projet. Une série d'énoncés décrivant différentes tâches du travail de préparation d'un mémoire ou d'un travail de fin d'études leur était proposés. Les résultats sont présentés au **tableau 5.4**, les énoncés étant classés par ordre décroissant quant au nombre de répondants ayant indiqué qu'ils ont reçu *beaucoup* ou *modérément* d'aide.

Les données révèlent que, dans l'ensemble, l'estimé du niveau d'aide reçue est faible. Aucun énoncé ne récolte plus de 38 % de répondants qui estiment avoir reçu *beaucoup* ou *modérément* d'aide, les deux niveaux confondus. Le niveau d'aide est jugé particulièrement faible (plus de 80 % ayant indiqué n'avoir reçu *aucune* ou *un peu* d'aide) pour ce qui est de la disponibilité des équipements informatiques, les présentations orales liées au mémoire, la détermination des objectifs du projet et la recherche documentaire.

On note aussi que la majorité des répondants (73 %) estiment qu'ils n'ont reçu aucune aide pour ce qui concerne l'identification de leur directeur de mémoire, ce qui concorde avec des données présentées précédemment (section 5.1).

Tableau 5.4 - Niveau d'aide reçu

Énoncés	N	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Total	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Évaluation de la faisabilité du projet	26	4 15 %	6 23 %	10 38 %	11 43 %	5 19 %	16 69 %
Élaboration du cadre conceptuel ou théorique du projet	25	3 12 %	5 20 %	8 32 %	13 52 %	4 16 %	17 68 %
Disponibilité des ressources documentaires	25	2 8 %	6 24 %	8 32 %	10 40 %	7 28 %	17 68 %
Analyse des données	19	4 21 %	2 11 %	6 32 %	8 42 %	5 26 %	13 68 %
Détermination du sujet du mémoire ou du travail de fin d'études	26	5 19 %	3 12 %	8 31 %	11 42 %	7 27 %	18 69 %
Élaboration de la problématique du projet	26	4 15 %	3 12 %	7 27 %	13 50 %	6 23 %	19 73 %
Sélection de la documentation pertinente	26	4 15 %	3 12 %	7 27 %	11 42 %	8 31 %	19 73 %
Choix de la méthodologie de recherche	26	2 8 %	4 16 %	6 24 %	10 38 %	10 38 %	20 76 %
Collecte des données	17	3 18 %	1 6 %	4 24 %	6 35 %	7 41 %	13 76 %
Identification du directeur du mémoire ou du travail de fin d'études	26	5 19 %	1 4 %	6 23 %	1 4 %	19 73 %	20 77 %

Énoncés	N	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Total	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Rédaction du mémoire ou du travail de fin d'études	19	2 11 %	2 11 %	4 22 %	6 31 %	9 47 %	15 78 %
Planification de l'échéancier du projet	24	3 13 %	2 8 %	5 21 %	9 37 %	10 42 %	19 79 %
Recherche documentaire	26	2 8 %	3 12 %	5 20 %	11 42 %	10 38 %	21 80 %
Détermination des objectifs du projet	26	1 4 %	4 15 %	5 19 %	12 46 %	9 35 %	21 81 %
Présentations orales liées au mémoire ou au travail de fin d'études	16	2 12 %	1 6 %	3 18 %	3 19 %	10 63 %	13 82 %
Disponibilité d'équipements informatiques	25	2 8 %	2 8 %	4 16 %	5 20 %	16 64 %	21 84 %

Deux étudiants ont ajouté dans la case « commentaires » associée à cette question :

- *les conseils et la lecture du texte par d'autres étudiants de la promotion*
- *J'ai reçu de l'aide financière parce que mon travail consistait à mener des enquêtes dans certaines villes de provinces.*

Un autre étudiant a, pour sa part, fait un estimé positif du niveau d'aide reçu de la part de la part de son directeur de mémoire et des professeurs avec qui il a pu discuter de son projet :

- *Les discussions avec des professeurs qui ont travaillé sur le même thème que moi. le niveau de ces aides est pour moi : beaucoup d'aide. Le temps et l'énergie de mon directeur n'ont pas de prix. Pour moi, c'est plus que "beaucoup d'aide".*

Cependant, nous notons que ce dernier a tout de même indiqué n'avoir reçu *aucune aide* sur certains aspects de son projet, notamment la recherche documentaire, la sélection de la documentation pertinente et la collecte des données.

Pour une présentation des résultats par catégorie de répondants, on peut consulter l'**annexe 7**.

5.4 Qualité de l'encadrement et de la relation avec le directeur

La question suivante a été posée aux diplômés et aux étudiants actifs «Quelle note (entre 0 et 10) attribuez-vous à votre directeur ou à votre directrice de mémoire ou de travail de fin d'études pour la qualité de son encadrement? ».

Malgré le faible niveau d'aide que les étudiants estiment avoir reçu (voir section 5.3), ils attribuent une note élevée à la qualité de l'encadrement de leur directeur (voir **tableau 5.5**). Chez les diplômés, la moyenne est de 7,5, les moyennes les plus basses accordées par deux

étudiants étant de 3 et 5. Tous les autres diplômés ont attribué à leur directeur une note de 7 ou plus. Chez les étudiants actifs, les notes varient de 5 à 8, la moyenne étant de 7,11.

Tableau 5.5 - Note sur 10 attribuée à la qualité de l'encadrement du directeur

Diplômés		Étudiants actifs	
Id	Note	Id	Note
A1	8	B11	8
A02	9	B12	5
A03	9	B13	8
A04	5	B14	6
A05	8	B15	6
A06	7	B16	8
A07	10	B17	8
A08	8	B18	7
A09	8	B19	8
A10	3		
Moyenne	7,50	Moyenne	7,11

Par ailleurs, les étudiants ont été invités à qualifier la relation qu'ils entretiennent avec leur directeur. Les données présentées au **tableau 5.6** montrent que la grande majorité (84 %) qualifie cette relation de *très bonne* (8 étudiants) ou *plutôt bonne* (8 étudiants). Un seul étudiant la qualifie de *très difficile* et 2 de *plutôt difficile*.

Tableau 5.6 -Opinion sur la qualité de la relation avec le directeur

Catégories de répondants	Très bonne	Plutôt bonne	Plutôt difficile	Très difficile	Total
Diplômés	4	5	0	1	10
Actifs	4	3	2	0	9
Tous	8 42 %	8 42 %	2 11 %	1 5 %	19 100 %

6 Engagement, persévérance et réussite des étudiants

Les étudiants ont été sondés quant à leur degré d'engagement dans le projet de mémoire ou travail d'études ainsi que sur les motifs de leur engagement dans ce projet. D'autres questions visaient à cerner leur persévérance dans ce projet ou encore, pour les étudiants diplômés, les pensées d'abandon qu'ils ont pu avoir pendant leur démarche de réalisation de leur mémoire ou du travail de fin d'études. Enfin, des questions leur ont été posées sur la contribution de l'étudiant à la réussite d'un tel projet. Les réponses à ces questions sont présentées dans cette section du rapport.

6.1 Engagement et pensées d'abandon chez les diplômés

L'ensemble des répondants diplômés se sont attribués une note élevée pour leur engagement dans la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études : sur une échelle entre 0 et 10, ils se situent tous entre 8 et 10, la moyenne étant de 8,8.

Les raisons pour lesquelles ils ont décidé de réaliser le mémoire ou le travail de fin d'études sont variées. Trois diplômés ont mentionné tout simplement que c'est pour obtenir leur diplôme de fin d'études, tandis que les autres ont fourni des raisons relatives à l'emploi, à la poursuite des études ou encore des raisons d'ordre social, comme en témoignent ces propos :

- *Avoir la licence, était mon premier objectif car c'est une exigence académique. En plus, j'ai voulu faire un travail qui pourrait être utile à la communauté scientifique en général et à la communauté haïtienne en particulier.*
- *Pour avoir droit au diplôme [dans le domaine] avant d'investir le marché du travail.*
- *Les raisons sont au nombre de trois. D'abord, mon mémoire se veut être académique. Aussi s'astreint-il à l'obligation, en tant qu'étudiant finissant, de produire un travail de recherche en vue d'obtenir un grade de licencié en psychologie. Et du même coup, approfondir mon expérience en qualité de [ici le participant a mentionné la profession visée] et citoyen haïtien conséquent et conscient de la réalité des gens. Au clair, si la première raison de réaliser ce travail est tributaire du principe de la Faculté, quant aux autres, elles sont non seulement personnelles mais aussi sociales.*
- *Pour l'obtention du diplôme, en espérant trouver un emploi.*
- *Pour boucler complètement le cycle. De plus, j'ai de l'ambition pour la Maîtrise.*
- *Je pense que c'est important. Si on a passé quatre ans dans une université, on doit produire un travail pour avoir son diplôme, sinon, pour moi c'est un temps perdu.*
- *Pour boucler le cycle d'étude et aller en Master.*

À la question « Avez-vous pensé à abandonner votre projet de mémoire ou de travail de fin d'étude pendant que vous le réalisiez ? » posée aux répondants diplômés, la moitié ont dit avoir eu de telles pensées: deux *parfois* et trois *très souvent*. Un répondant a invoqué des raisons familiales (décès dans la famille). Les autres ont mentionné des motifs d'ordre économique, le manque de temps pour travailler au mémoire ou encore des raisons académiques (manque

d'encadrement, compétence insuffisante en méthodologie chez le professeur chargé d'encadrer l'étudiant, longs délais dans le processus):

- *Parce que je n'avais pas de professeur pour m'encadrer et, en plus, je n'avais pas de matériel et de fonds disponibles pour les copies et les impressions.*
- *Pas de financement, pas d'encadrement. Même après avoir terminé le projet, il est difficile de soutenir dans un court délai.*
- *Des découragements, des fatigues. Car je n'ai jamais eu de repos. Je suis au bureau du lundi au vendredi jusqu'à 4 heures. Presque tous les soirs, les samedis et dimanches, je lis, je fais des recherches et je réponds aux rendez-vous avec mon directeur de mémoire pour des discussions des corrections afin que le travail se réalise.*
- *Les professeurs en [...] de la Faculté [...] n'ont pas les compétences qu'il faut pour aider un étudiant à construire la méthodologie du mémoire, ni à réaliser la partie expérimentale du mémoire, même si leurs critiques sur le travail sont sensées.*

6.2 Engagement et persévérance chez les étudiants actifs

Les neuf répondants de la catégorie des étudiants actifs ont tous indiqué qu'ils comptaient terminer leur projet de mémoire ou de travail de fin d'étude. De fait, l'un d'entre eux avait déjà soutenu son mémoire, comme on l'a vu à la section 3.2.2. Quand on demande aux répondants de la catégorie des étudiants actifs de noter sur une échelle de 0 à 10 leur degré d'engagement dans la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études, les notes varient entre 6 et 10, la moyenne étant de 8.

Leurs motifs d'engagement, c'est-à-dire les raisons pour lesquelles ils ont décidé de réaliser leur projet de mémoire ou de travail de fin d'études, sont variées. Les neuf étudiants ont répondu que c'est pour obtenir leur diplôme de licence ou encore parce qu'il s'agit d'une obligation académique nécessaire pour pouvoir poursuivre aux études supérieures. Un seul des étudiants actifs a indiqué que son motif d'engagement est d'intégrer le marché de l'emploi :

- *La mise en œuvre du projet de mémoire permet de mettre en pratique certaines connaissances apprises à la Fac et de commencer à se familiariser avec le milieu [dans lequel s'exercera la profession visée].*

À la question « quelles sont les conditions qui vous permettront de terminer votre projet de mémoire ou de travail de fin d'étude? », quatre des neuf étudiants actifs ont mentionné la disponibilité de leurs encadreurs et/ou les moyens financiers et matériels de travail (ordinateur portable, documents, internet, etc.). Les autres étudiants ont indiqué des conditions d'ordre psychologique telles que leur engagement, leur détermination, leur volonté, leur motivation etc. À cela, s'ajoutent les corrections du directeur de mémoire et un bon climat politique dans le pays.

À la question « Si vous ne comptez pas pouvoir terminer votre projet, indiquez-en les principales raisons? », un seul des neuf étudiants actifs a répondu à cette question (bien qu'il avait, par ailleurs, avoir indiqué son intention de le terminer) et a mentionné l'indisponibilité de son encadreur et le manque de moyens économiques et matériels de travail comme raisons principales qui l'empêcheraient de terminer son projet.

6.3 Raisons du non-dépôt de l'avant-projet chez les étudiants non engagés

Nous avons vu à la section 3.2.3 que deux étudiants qui avaient été identifiés initialement comme n'ayant pas déposé leur avant-projet, l'avaient déjà fait au moment de répondre au sondage et que les cinq autres de cette catégorie avaient tous l'intention de le déposer dans un avenir proche. Certains avaient toutefois terminé leur scolarité depuis plus de 4 ans (l'un d'entre eux depuis presque 7 ans).

Les raisons invoquées par ceux qui n'avaient pas encore déposé leur avant-projet pour expliquer le délai à le faire sont de nature économique (manque de moyens financiers), de nature académique (manque d'assistance académique, pas de disponibilité d'un professeur pour le superviser) ou encore de nature technologique (l'étudiant dit ne pas posséder d'ordinateur).

Quand on demande aux étudiants non engagés dans le projet de mémoire de décrire les conditions qui leur permettront de le déposer, un a mentionné encore une fois « les moyens économiques ». Quatre ont simplement décrit des activités à mener au cours de la démarche (ex. : trouver choisir un domaine d'études, le faire approuver, remplir les conditions exigées du Décanat, etc.). Un dernier a mentionné son but poursuivi (« poursuivre mes études en Master et Doctorat »).

À la question « si vous ne prévoyez pas déposer un avant-projet, indiquez-en les principales raisons? », un seul des sept étudiants non engagés a répondu à cette question et a indiqué qu'il travaille actuellement sur son mémoire.

6.4 Contribution de l'étudiant à la réussite du mémoire ou du travail de fin d'études

Nous avons posé deux questions ouvertes aux étudiants relativement à la contribution de l'étudiant dans la réussite du mémoire ou du travail de fin d'études. La première était posée de manière générale et était formulée ainsi « selon vous, comment un étudiant peut-il contribuer à la réussite de son projet de mémoire? », alors que la deuxième, adressée uniquement aux diplômés et aux étudiants actifs, était centrée sur leur propre responsabilité dans leur réussite : « Comment avez-vous contribué à la réussite de votre projet de mémoire ou de fin d'études? ». Les réponses fournies à chacune des questions se recoupent largement.

Deux groupes de facteurs de réussite peuvent être dégagés de ces réponses, à savoir des facteurs internes relevant entièrement de l'étudiant et des facteurs externes relevant de conditions et ressources externes. Les premiers ont été beaucoup plus mentionnés que les seconds, ce qui n'est guère surprenant puisque les questions étaient centrées sur la responsabilité de l'étudiant.

6.4.1 Facteurs internes contribuant à la réussite du mémoire ou du travail de fin d'études

Parmi les facteurs internes, ceux de la **motivation** et de la **détermination** de l'étudiant sont les plus mentionnés dans les commentaires. Cette motivation lui permet de garder le cap sur l'objectif final de terminer le mémoire ou le travail de fin d'études et d'obtenir le diplôme et fait en sorte qu'il peut alors accepter les « sacrifices » que sa réalisation lui demande et se montrer persévérant même lorsqu'il faut refaire le travail. En témoignent ces commentaires :

- [L'étudiant] *doit être motivé et prêt à faire tous les sacrifices nécessaires.*
- [L'étudiant] *doit être [...] très motivé. Il doit [...] avoir la volonté de recommencer à chaque fois que c'est nécessaire.*
- [L'étudiant doit avoir] *la détermination et l'objectif d'arriver au bout du travail.*
- *Je suis très motivé car je dois à tout prix avoir mon diplôme.*

Les répondants ont aussi été nombreux à faire mention de la nécessité de se rendre **disponible**, de maintenir une bonne **concentration** et de faire preuve d'une **assiduité** continue au travail :

- [L'étudiant contribue à la réussite de son projet] *en travaillant au jour le jour son projet jusqu'à la soutenance.*
- [J'ai contribué à la réussite de mon projet] *en travaillant sans relâche.*
- [J'ai contribué à la réussite de mon projet] *en travaillant assidûment de façon quotidienne.*
- [J'ai contribué à la réussite de mon projet] *en consacrant du temps au travail*
- *Il faut qu'il [l'étudiant] dispose du temps pour son travail.*
- [L'étudiant] *doit avoir beaucoup de concentration.*

Plusieurs répondants ont, par ailleurs, signalé la **rigueur**, l'**application** au travail de même que le **sens éthique** comme facteurs contribuant à la réussite d'un projet de mémoire :

- [L'étudiant] *doit être très méthodique dans ses travaux.*
- *Un étudiant peut contribuer à la réussite de son projet de mémoire [...] par souci de bien faire son mémoire.*
- [L'étudiant] *doit être appliqué.*
- [L'étudiant] *doit être non négligent. Il doit être honnête dans son travail.*
- *L'étudiant doit produire un travail consistant dans le domaine, pour ne pas produire de plagiat.*

Certains répondants ont plutôt fait état de **compétences** (méthodologiques, rédactionnelles, informationnelles et d'innovation) que l'étudiant doit posséder :

- [L'étudiant] *doit avoir la capacité de monter une revue de littérature, s'enrichir de recherches documentaires.*
- [L'étudiant] *doit avoir la capacité de rédaction.*

- [J'ai contribué à la réussite de mon projet grâce à ma] *capacité de recherche et de rédaction* [et ma] *capacité d'innover*.
- [J'ai contribué à la réussite de mon projet grâce à ma] *compétence écrite et méthodologique*.
- *Il faut connaître les démarches méthodologiques. Ensuite, il faut choisir une problématique répondant à une critique scientifique.*
- *Ç'aurait été impossible de réaliser ce travail dans sa glaise du réel sans une compétence écrite et méthodologique.*

D'autres soulignent des **activités** que l'étudiant gagne à réaliser au cours de la réalisation du mémoire. Ainsi, selon eux, l'étudiant contribue à la réussite de son projet en :

- *lisant d'autres travaux dans le même champ.*
- *faisant la lecture continue sur le domaine de sa recherche.*
- *faisant des recherches.*
- *assistant à des soutenances.*
- *utilisant les ressources disponibles.*

Enfin, un petit nombre de répondants ont souligné l'importance pour l'étudiant d'avoir le **sens de ses responsabilités** envers la réussite de son projet. Voici un exemple de commentaires à ce sujet :

- [L'étudiant] *doit savoir que le mémoire est son travail. S'il ne se soucie pas de le faire bien, personne ne va le faire à sa place.*

6.4.2 Facteurs externes contribuant à la réussite de l'étudiant

Parmi les facteurs externes, la **qualité de l'encadrement du directeur** du mémoire ou du travail d'études et **une bonne relation avec ce dernier** sont mentionnées par plusieurs répondants comme facteurs de réussite d'un projet de mémoire ou de travail de fin d'études. L'étudiant doit être disposé à profiter de l'encadrement offert et le rechercher activement lorsque celui-ci n'est pas suffisant. Certains y ajoutent les **échanges avec d'autres étudiants** :

- *L'étudiant doit être dévoué et très actif dans son travail avec son directeur de recherche en vue de faciliter l'évolution du travail.*
- [L'étudiant doit] *avoir une bonne collaboration avec son directeur.*
- [L'étudiant contribue à la réussite du projet] *en partageant la compréhension de ce qu'il a lu avec son directeur et avec d'autres étudiants.*

- [L'étudiant contribue à la réussite du projet] *en se trouvant un tuteur ayant les compétences requises pour l'encadrer ou encore en effectuant ses études de premier cycle universitaire à l'étranger.*
- [L'étudiant contribue à la réussite du projet] *en se mettant disponible et disposé à suivre les recommandations du directeur et apporter les corrections nécessaires.*
- [J'ai contribué à la réussite de mon projet] *en suivant les conseils de mon directeur*
- [J'ai contribué à la réussite de mon projet] *en discutant avec mon directeur et d'autres étudiants.*
- [J'ai contribué à la réussite de mon projet] *en harcelant les professeurs pour un tutorat soutenu.*
- *Je demande toujours de l'aide et de l'explication quand c'est important.*

Enfin, quelques répondants ont évoqué la **disponibilité de ressources documentaires et financières** comme facteurs externes contribuant à la réussite de l'étudiant dans la préparation du mémoire ou du travail d'études.

7 Description de l'expérience de réalisation du projet

La question ouverte suivante a été posée aux diplômés et aux étudiants actifs (N = 19) : « Comment décrivez-vous, dans l'ensemble, votre expérience de réalisation de votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études? ». Nous relevons ci-dessous les réponses fournies à cette question, en y ajoutant quelques commentaires que les répondants étaient invités à fournir à la fin du questionnaire et qui concernent leur expérience.

En général, il ressort que l'expérience est décrite en termes positifs par une large majorité des répondants. Seulement trois étudiants ont dit ne pas apprécier l'expérience. Pour un diplômé, ce fut un « cauchemar », une expérience frustrante à un point tel qu'il dit détester désormais la discipline étudiée. Les deux autres commentaires négatifs viennent de deux étudiants actifs qui qualifient l'expérience de « difficile ». Le commentaire de l'un d'entre eux révèle que cela serait dû aux mauvaises conditions dans laquelle les étudiants réalisent le mémoire à l'UEH et plus généralement dans le pays :

- *C'est une expérience difficile lorsqu'on est étudiant à la Faculté X. On ne trouve pas les documents nécessaires, les professeurs sont obligés de faire autre chose pour pouvoir subvenir à leurs besoins. En conséquence, ils ne sont pas trop disponibles pour les étudiants (es). Sans compter les difficultés liées à la mauvaise gestion du pays (pas de frais pour les étudiants (es) de l'UEH, problème d'électricité, chômage,...).*

Chez les autres répondants, les qualificatifs positifs ne manquent pas pour décrire leur expérience de réalisation du mémoire (enrichissante, motivante, intéressante, pertinente, plaisante...) :

- *Très intéressante. Avant de l'avoir commencé [le mémoire], je pensais que c'était quelque chose de sorcier. Mais si on y met son cœur, ça devient un jeu passionnant. (Étudiant actif)*
- *Ce fut une expérience très enrichissante et motivante. J'ai du plaisir à lire et à rédiger mon mémoire. (Diplômé)*
- *Je peux décrire cette expérience comme une vraie motivation et de pertinence car sans ces deux aspects, je n'y arriverais pas sans doute. De plus, l'encadrement du professeur est quelque chose en or pour moi. (Diplômé)*

Pour certains, l'expérience a constitué un défi qui leur a permis de se mettre à l'épreuve et d'y gagner une confiance en eux-mêmes :

- *Dans l'ensemble, je crois que c'est une très bonne expérience. Elle me permet de voir de quoi je suis capable. (Diplômé)*
- *Mon expérience se révèle une expérience de titan, de passion, d'engagement et surtout d'héroïsme. (Diplômé)*
- *Ça m'a permis de gagner de la confiance en moi. C'est, jusqu'à date, ma meilleure expérience académique. (Étudiant actif)*

- *Le mémoire de fin d'études est une évaluation qui donne à l'étudiant de l'estime et de la confiance en soi. Entre autres, il le rassure sur sa capacité à rédiger de bons rapports. (Diplômé)*

D'autres ont mentionné combien l'expérience a été riche en apprentissages. Elle a contribué au développement de diverses connaissances et compétences utiles à l'exercice de leur profession, ce qui leur donne un certain sentiment de pouvoir :

- *[Le mémoire ou travail de fin d'études] représente la base de toute maturité que peut avoir un [ici l'étudiant nomme le titre de la profession visée]. Il augmente mes capacités professionnelles. (Diplômé)*
- *[Le mémoire ou travail de fin d'études] a renforcé ma capacité d'analyse, de synthèse et de rédaction. (Diplômé)*
- *C'est une très bonne expérience. J'ai acquis beaucoup de connaissances. (Diplômé)*
- *Ça a été instructif pour moi. Ça m'a permis de combler pas mal de lacunes. (Étudiant actif)*
- *C'est une bonne expérience car elle me permet d'avoir des connaissances pratiques. En outre, elle me permet d'affronter la réalité. (Étudiant actif)*
- *Le mémoire m'a permis de bien soigner mes réflexions et mes écrits désormais parce qu'il y a beaucoup de personnes qui vont pouvoir lire mes réflexions à travers le mémoire, bien entendu concernant le sujet en question. Je crois que je peux avancer. Même qu'il m'a fait devenir un peu plus sage parce que je me mets à la disposition de certains camarades qui ont besoin d'aide. (Diplômé)*

Enfin, ce commentaire met en évidence le plaisir et la passion d'apprendre que l'expérience a fait découvrir à l'un des étudiants répondants :

- *Une très bonne expérience sur le plan académique. Il y a des cours que je pensais maîtriser mais, au fait, c'est maintenant que je me rends compte qu'il faut aller plus loin. J'aime beaucoup l'aspect que je traite. Il m'arrive souvent d'être en joie dans l'analyse du corpus après découvert ce que je ne savais pas. Tout étudiant ne devrait pas se priver de cette étape! C'est très enrichissant! (Étudiant actif)*

8 Conclusion

Dans l'ensemble, il ressort que, malgré les conditions jugées difficiles dans lesquelles les étudiants réalisent leur mémoire ou leur travail de fin d'études, ils se montrent majoritairement désireux de réussir leur projet et de profiter de l'encadrement que peut leur offrir leur directeur pour y arriver. Le résumé des faits saillants du sondage présenté en introduction du document permet d'en témoigner.

Bien que construit sur la base de données recueillies auprès d'un petit nombre d'étudiants, le portrait d'ensemble qui se dégage de leurs réponses offre aux acteurs concernés à l'UEH une occasion d'intégrer le point de vue des étudiants dans les réflexions et les actions envisagées pour améliorer le cheminement et l'encadrement des étudiants au cours de leur démarche de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études de 1^{er} cycle. Leurs propos suggèrent plusieurs pistes à explorer :

- a) Envisager différentes pistes pour soutenir financièrement les étudiants pour la réalisation de leur mémoire ou travail de fin d'études : fournir de l'information sur les bourses disponibles, mettre en place une fondation offrant des bourses, renforcer les liens avec des organisations non universitaires pouvant soutenir les projets des étudiants ou les accueillir pour réaliser leur projet, intégrer les étudiants dans les projets de recherche des professeurs bénéficiant de subventions, etc.;
- b) Améliorer l'accès à des ressources technologiques (ordinateurs, imprimantes, logiciels, internet);
- c) Améliorer l'accès aux ressources documentaires et offrir des formations sur la recherche documentaire et sur les outils pour la réaliser;
- d) Améliorer les cours de méthodologie de la recherche et les ateliers de mémoire; y ajouter des contenus relatifs aux techniques de rédaction d'un mémoire et d'un travail de fin d'études ainsi qu'au fonctionnement des logiciels de traitement de données;
- e) Envisager un cheminement qui permettrait aux étudiants de débiter le travail sur l'avant-projet de mémoire ou travail de fin d'études et de démarrer leur projet au cours de leur scolarité;
- f) Fournir davantage d'informations aux étudiants sur l'ensemble du fonctionnement du projet, notamment sur les critères d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études et de la soutenance et sur les modalités logistiques de l'encadrement du directeur (fréquence et modalités des rencontres à prévoir, etc.);
- g) Améliorer l'assistance et l'encadrement offert aux étudiants par leur directeur, particulièrement en ce qui concerne les présentations orales liées au projet, la détermination des objectifs du projet, la recherche documentaire, la planification de l'échéancier, la rédaction, l'identification du directeur, la collecte de données, le choix de la méthodologie ainsi que la sélection de la documentation pertinente;
- h) Sensibiliser les étudiants à sa part de responsabilité dans la réussite du mémoire et du travail de fin d'études et à faire une réflexion sur soi en examinant les facteurs internes pouvant y contribuer et sur lesquels il a prise.

Il pourrait être utile d'envisager d'étendre le sondage à un segment plus large d'étudiants des trois catégories sondés et en y ajoutant la catégorie des étudiants qui n'ont pu être rejointe dans le présent sondage, soit les étudiants ayant déposé un avant-projet de mémoire ou de travail de fin d'études depuis plus de 36 mois, que nous avons nommé « étudiants non actifs » en considérant qu'il s'agirait d'étudiants ayant sans doute abandonné définitivement le projet. En outre, le recrutement pourrait se faire auprès d'autres Facultés. Ceci permettrait non seulement d'obtenir un portrait plus complet de l'expérience de réalisation du mémoire ou travail de fin d'études vécue par ces différentes catégories d'étudiants à l'UEH mais également de permettre de réaliser des analyses plus poussées incluant des croisements statistiques de données, ce que nous n'avons pu réaliser dans ce sondage, compte tenu du petit nombre de répondants.

Nous ne pouvons généraliser les résultats. Toutefois, nous pensons, dans le cadre de cette recherche exploratoire, avoir soulevé des questions importantes qui méritent une attention particulière des autorités de l'UEH, mais aussi dans les Facultés afin d'apporter une réponse globale et adaptée à la réalité des Facultés de l'UEH.

9 Annexes

Annexe 1 – Message d'invitation à répondre au sondage

Bonjour,

Nous vous adressons ce message au nom de l'Université d'État d'Haïti (UEH). Nous avons obtenu vos coordonnées par l'entremise de la Faculté où vous avez complété vos d'études de premier cycle.

Nous vous invitons à participer à un sondage réalisé par des chercheurs de l'UEH et de l'Université du Québec.

Il s'agit de remplir un questionnaire en ligne qui porte sur les mémoires ou travaux de fin d'études de premier cycle. Il faut prévoir une vingtaine de minutes pour le remplir. Les données seront traitées de manière strictement confidentielle.

Les personnes qui participeront à ce sondage recevront 700 gourdes.

En cliquant sur « Commencer le sondage » ci-dessous, vous aurez accès au questionnaire.

Pour de plus amples informations, vous pouvez répondre à ce message ou communiquer avec Monsieur Nixon Calixte, chercheur au vice-rectorat à la recherche de l'UEH :

Téléphone : 3712-0059

Mail : nixon.calixte@ueh.edu.ht

Toute l'équipe de recherche vous remercie à l'avance pour votre participation.

Josianne Basque, Ph.D.

Chercheuse principale du projet

Télé-université de l'Université du Québec

Téléphone: 00 1 514 843 2015 poste 2826 (depuis Haïti)

Mail: josianne.basque@teluq.ca

Annexe 2 – Les trois versions du questionnaire

9.1.1 Questionnaire aux diplômés

Sondage sur la supervision de mémoire et de travail de fin d'études de premier cycle à l'UEH (A)

Présentation du sondage

Une équipe de chercheurs québécois et de l'Université d'État d'Haïti mène actuellement un projet de recherche intitulé *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti*. Le projet vise l'amélioration de la supervision des mémoires et des travaux de fin d'études de premier cycle à l'Université d'État d'Haïti. Nous sollicitons votre participation à la recherche en vous demandant de répondre à un questionnaire qui vous permettra de donner votre avis et de faire part de votre expérience sur le sujet. Cela devrait vous prendre entre 20 à 30 minutes.

Les données recueillies seront traitées de façon strictement confidentielle. Les réponses et les commentaires recueillis demeureront totalement anonymes et seules les statistiques de l'ensemble seront utilisées lors de la diffusion des résultats.

Les fichiers numériques des données seront conservés dans un lieu sécuritaire pendant une période de cinq ans après la fin de la recherche, à la suite de quoi ils seront détruits en utilisant des moyens préservant la totale confidentialité des données.

Le fait de remplir ce questionnaire sera considéré comme votre consentement à participer au projet et à l'utilisation à des fins de recherche des données recueillies dans ce questionnaire.

Vous pouvez décider en tout temps d'arrêter de répondre aux questions. Cependant, l'équipe de recherche s'engage à vous verser le montant de 700 gourdes si vous répondez à l'ensemble des questions.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Josianne Basque, chercheuse principale du projet
Professeure, TÉLUQ, Montréal, Canada
josianne.basque@teluq.ca

Cliquez sur "Suiv." ci-dessous pour commencer à répondre au questionnaire.
Répondez spontanément aux questions. Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.

Sondage sur la supervision de mémoire et de travail de fin d'études de premier cycle à l'UEH (A)

1. Votre parcours d'études à l'UEH et votre profil

1.1 Dans quelle faculté avez-vous terminé votre scolarité de premier cycle à l'UEH?

- ☐ Faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire
- ☐ Faculté d'ethnologie
- ☐ Faculté de linguistique appliquée
- ☐ Faculté des sciences humaines
- ☐ Faculté des sciences

1.2 Dans quelle discipline?

1.3 Était-il facile de vous rendre à votre faculté?

- ☐ Oui
- ☐ Non

1.4 Aviez-vous accès à un ordinateur à votre lieu de résidence?

- ☐ Oui en tout temps
- ☐ Oui à l'occasion
- ☐ Non

1.5 Aviez-vous accès à Internet à partir de votre lieu de résidence?

- ☐ Oui en tout temps
- ☐ Oui à l'occasion
- ☐ Non

1.6 Quel est votre âge ?

1.7 Sexe

- ☐ Féminin
- ☐ Masculin

1.8 Pendant la réalisation de votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études à l'UEH, avez-vous exercé un emploi rémunéré?

- ☐ Aucun emploi
- ☐ Un emploi à temps partiel
- ☐ Un emploi à temps plein

Si vous exercez un emploi, précisez le nombre d'heures travaillées par semaine

1.9 Quel est votre statut actuel d'emploi ?

- ☐ Aucun emploi
- ☐ Emploi à temps partiel
- ☐ Emploi à temps plein

1.10 Si vous exercez un emploi actuellement, cet emploi est-il dans votre discipline d'études?

- ☐ Oui
- ☐ Non mais dans une discipline proche
- ☐ Non pas du tout

1.11 Poursuivez-vous d'autres études universitaires actuellement ?

- ☐ Non
- ☐ Oui

Si oui, précisez à quelle université et dans quelle discipline

1.12 Pendant la réalisation de votre mémoire ou travail de fin d'études, aviez-vous une famille à soutenir financièrement ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Sondage sur la supervision de mémoire et de travail de fin d'études de premier cycle à l'UEH (A)

2. Votre démarche de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

2.1 À quel moment avez-vous terminé votre scolarité de premier cycle? Indiquez le mois et l'année ?(Ex: mars 2013)

2.2 À quel moment avez-vous déposé votre mémoire ou votre travail de fin d'études? Indiquez le mois et l'année. (Ex: mars 2013)

2.3 À quel moment avez-vous soutenu votre mémoire ou votre travail de fin d'études? Indiquez le mois et l'année. (Ex: mars 2013)

2.4 Pour quelle(s) raison(s) aviez-vous décidé de réaliser le mémoire ou le travail de fin d'études?

2.5 Avez-vous pensé à abandonner votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études pendant que vous le réalisiez?

- ☐ Jamais
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

Si vous avez pensé à abandonner, quelles en sont les principales raisons

2.6 Comment votre directeur de mémoire ou de travail de fin d'études avait-il été identifié?

- ☐ Je le connaissais et je l'ai contacté
- ☐ Je ne le connaissais pas et je l'ai contacté
- ☐ C'est lui qui m'a contacté
- ☐ Je l'ai identifié à partir d'une liste qu'on m'a fournie et je l'ai contacté
- ☐ Autre (veuillez préciser)

2.7 Pour quelles raisons l'aviez-vous choisi?

2.8 Comment le sujet de votre mémoire ou de travail de fin d'études a-t-il été déterminé? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- ☐ Sujet que j'ai proposé
- ☐ Sujet proposé par mon directeur de mémoire ou de travail de fin d'études
- ☐ Sujet proposé par la Faculté
- ☐ Sujet proposé par une organisation non universitaire (ex. entreprise, bureau d'experts conseils, ministère, etc.)
- ☐ Autre (spécifiez)

2.9 Y avait-il une organisation non universitaire (par exemple, une entreprise, un bureau d'experts conseils, un ministère, etc.) impliquée dans votre mémoire ou votre travail de fin d'études ?

- ☐ Non
- ☐ Oui

2.10 S'il y avait une organisation non-universitaire impliquée dans votre mémoire ou dans votre travail de fin d'études

Nom de l'organisation

Combien d'heures par semaine deviez-vous être présent dans cette organisation pendant la réalisation de votre projet

Ces heures étaient-elles consacrées exclusivement à la réalisation de votre projet

2.11 Avez-vous changé de sujet de mémoire ou de travail de fin d'études pendant la réalisation de votre mémoire ou travail de fin d'études?

- ☐ Non
- ☐ Oui, une fois
- ☐ Oui, plus d'une fois

Si oui, pour quelles raisons?

2.12 Les cours que vous avez suivis dans votre programme d'études à l'UEH vous avaient-ils préparé à réaliser votre mémoire ou votre travail de fin d'études?

Très bien préparé

Bien préparé

Peu préparé

Pas du tout préparé

☐☐☐☐

Commentaires :

2.13 Indiquez les titres des cours qui, selon vous, vous avaient le mieux préparé à la réalisation de votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études.

2.14 Si vous aviez à ajouter des cours au programme de premier cycle en vue de mieux préparer les étudiants à la réalisation d'un projet de mémoire ou de fin d'études, quels seraient-ils?

2.15 Pour chacun des énoncés ci-dessous, indiquez le niveau de difficulté que vous avez éprouvé pendant que vous réalisiez votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études.

	Aucune difficulté	Un peu de difficulté	Modérément de difficulté	Beaucoup de difficulté	Ne s'applique pas
Détermination du sujet du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Identification du directeur du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Évaluation de la faisabilité du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Élaboration de la problématique du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Détermination des objectifs du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Élaboration du cadre conceptuel ou théorique du projet	☐	☐	☐	☐	☐

	Aucune difficulté	Un peu de difficulté	Modérément de difficulté	Beaucoup de difficulté	Ne s'applique pas
Sélection de la documentation pertinente	☐	☐	☐	☐	☐
Recherche documentaire	☐	☐	☐	☐	☐
Choix de la méthodologie de recherche	☐	☐	☐	☐	☐
Collecte des données	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse des données	☐	☐	☐	☐	☐
Rédaction du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Présentations orales liées au mémoire ou au travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Planification de l'échéancier du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité des ressources documentaires	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité d'équipements informatiques	☐	☐	☐	☐	☐

Autres difficultés et précisez le niveau de difficulté

2.16 Pour chacun des énoncés ci-dessous, indiquez le niveau d'aide que vous avez reçu pendant que vous réalisiez votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études.

	Aucune aide	Un peu d'aide	Modérément d'aide	Beaucoup d'aide	Ne s'applique pas
Détermination du sujet du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐

	Aucune aide	Un peu d'aide	Modérément d'aide	Beaucoup d'aide	Ne s'applique pas
Identification du directeur du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Évaluation de la faisabilité du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Élaboration de la problématique du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Détermination des objectifs du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Élaboration du cadre conceptuel ou théorique du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Sélection de la documentation pertinente	☐	☐	☐	☐	☐
Recherche documentaire	☐	☐	☐	☐	☐
Choix de la méthodologie de recherche	☐	☐	☐	☐	☐
Collecte des données	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse des données	☐	☐	☐	☐	☐
Rédaction du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Présentations orales liées au mémoire ou au travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Planification de l'échéancier du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité des ressources documentaires	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité d'équipements informatiques	☐	☐	☐	☐	☐

Autres aides reçues et spécifiez le niveau d'aide

2.17 Au moment de débiter la réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études, étiez-vous informé sur les aspects concernant le fonctionnement général du projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

	Suffisamment informé	Insuffisamment informé
Les modalités d'identification du directeur de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
L'importance d'une entente avec le directeur de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
Les modalités des rencontres avec le directeur de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
La durée maximale permise pour la réalisation du projet de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
La démarche de réalisation d'un projet de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
La disponibilité de mon directeur de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
Les rencontres avec mon directeur et leur fréquence	☐	☐
Le temps que je devais consacrer à la réalisation de mon mémoire ou de mon travail de fin d'études	☐	☐
Les règles d'éthique de la recherche	☐	☐

10

	Suffisamment informé	Insuffisamment informé
Les normes relatives au format de présentation du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐
Les modalités d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐
Les critères d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐
La manière dont se déroule la soutenance du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐
Les critères d'évaluation de la soutenance	☐	☐

2.18 Autres aspects sur lesquels vous auriez souhaité être mieux informé

2.19 Quel type de financement avez-vous eu pour votre projet de mémoire ou travail de fin d'études? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- ☐ Aucun financement
- ☐ Bourse
- ☐ Emploi à l'université
- ☐ Emploi à l'extérieur de l'université
- ☐ Économies personnelles
- ☐ Soutien financier de ma famille
- ☐ Autre source de revenu

Si autre source de revenu, spécifiez

2.20 Selon vous, les conditions suivantes à l'UEH sont-elles satisfaisantes pour la réalisation d'un projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

	Très satisfaisante	Plutôt satisfaisante	Plutôt insatisfaisante	Très insatisfaisante
Accès aux ressources documentaires	☐	☐	☐	☐
Accès à un équipement informatique	☐	☐	☐	☐
Accès à Internet à l'UEH	☐	☐	☐	☐
Accès aux logiciels dont j'avais besoin	☐	☐	☐	☐
Accès à une imprimante à la Faculté	☐	☐	☐	☐
Fréquence de vos échanges avec votre directeur concernant le mémoire ou le travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐
Fréquence des échanges avec d'autres étudiants au sujet de votre mémoire ou de votre travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐

Sondage sur la supervision de mémoire et de travail de fin d'études de premier cycle à l'UEH (A)

3. Le directeur de mémoire ou de travail de fin d'études et vous

3.1 Étiez-vous satisfait des interventions suivantes qu'a pu faire votre directeur de mémoire ou de travail de fin d'études?

	Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait	Il n'a pas fait cette intervention
Il m'a conseillé dans le choix de mon sujet de mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
Il s'est assuré de la faisabilité et de la pertinence de mon projet	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a conseillé sur les documents à lire et les outils à utiliser	☐	☐	☐	☐	☐
Il a négocié avec moi le type d'encadrement qu'il me fournirait	☐	☐	☐	☐	☐
Il a négocié avec moi la fréquence et la nature des rencontres	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a aidé à identifier mes forces et mes faiblesses	☐	☐	☐	☐	☐
Il a planifié avec moi l'échéancier du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a indiqué les ressources documentaires pertinentes	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a aidé à trouver les ressources (documents, équipement, etc.) dont j'avais besoin	☐	☐	☐	☐	☐
Il a négocié avec moi le rythme de remise de mes documents	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a fourni des commentaires constructifs	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a fourni des commentaires sur mes documents dans des délais raisonnables	☐	☐	☐	☐	☐

	Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait	Il n'a pas fait cette intervention
Il m'a fourni des rétroactions élaborées et constructives sur mes documents	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a fourni des commentaires sur mes présentations orales	☐	☐	☐	☐	☐
Il a fait un suivi régulier auprès de moi de l'état d'avancement de mon projet	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a dit clairement ses attentes quant à ce que je devais lui remettre (plans, ébauches, parties terminées, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a fourni des informations précises sur les améliorations que je devais apporter aux documents que je lui remettais	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a fourni les critères d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a fourni des occasions de m'exercer à la présentation de mon mémoire (ou des parties de mes travaux) à des tiers	☐	☐	☐	☐	☐
Il a organisé des moments d'échange entre les étudiants inscrits au mémoire ou au travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a encouragé	☐	☐	☐	☐	☐
Autres (spécifiez)					

3.2 Selon vous, comment un étudiant peut-il contribuer à la réussite de son projet de mémoire ou de fin d'études?

3.3 Comment avez-vous contribué à la réussite de votre projet de mémoire ou de fin d'études?

3.4 Quelle était la fréquence de vos rencontres avec votre directeur?

- ☐ Moins d'une fois par mois
- ☐ Environ 1 fois par mois
- ☐ Plusieurs fois par mois

Commentaires :

3.5 La fréquence des rencontres avec votre directeur vous convenait-elle?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Commentaires

3.6 Pour échanger avec votre directeur, quels moyens utilisiez-vous?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Rencontres à la Faculté	☐	☐	☐	☐
Rencontres à l'extérieur de la Faculté	☐	☐	☐	☐
Téléphone	☐	☐	☐	☐
Par internet (e-mail, Skype, etc.)	☐	☐	☐	☐

Autres moyens et spécifiez la fréquence d'utilisation pour chacun:

3.7 Dans l'ensemble, comment qualifiez-vous la relation que vous avez eue avec votre directeur?

Très bonne	Plutôt bonne	Plutôt difficile	Très difficile
☐	☐	☐	☐

3.8 Quelle note (entre 0 et 10) attribuez-vous à votre directeur ou votre directrice de mémoire ou de travail de fin d'études pour la qualité de son encadrement?

3.9 Quelle note (entre 0 et 10) vous attribuez-vous à vous-même pour votre engagement dans la réalisation de votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

3.10 Dans l'ensemble, comment décriez-vous votre expérience de réalisation de votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

3.11 Autres commentaires à propos du mémoire ou du travail de fin d'études à l'UEH.



Sondage sur la supervision de mémoire et de travail de fin d'études de premier cycle à l'UEH (A)

Fin du sondage

L'équipe du projet vous remercie vivement pour votre collaboration!

9.1.2 Questionnaire aux étudiants actifs

Sondage sur la supervision des projets de mémoire ou de travail de fin d'études de premier cycle à l'UEH (B)

Présentation du sondage

Une équipe de chercheurs québécois et de l'Université d'État d'Haïti mène actuellement un projet de recherche intitulé *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti*. Le projet vise l'amélioration de la supervision des projets de mémoire ou de travail de fin d'études de premier cycle à l'Université d'État d'Haïti. Nous sollicitons votre participation à la recherche en vous demandant de répondre à un questionnaire qui vous permettra de donner votre avis et de faire part de votre expérience sur le sujet. Cela devrait vous prendre entre 20 à 30 minutes.

Les données recueillies seront traitées de façon strictement confidentielle. Les réponses et les commentaires recueillis demeureront totalement anonymes et seules les statistiques de l'ensemble seront utilisées lors de la diffusion des résultats.

Les fichiers numériques des données seront conservés dans un lieu sécuritaire pendant une période de cinq ans après la fin de la recherche, à la suite de quoi ils seront détruits en utilisant des moyens préservant la totale confidentialité des données.

Le fait de remplir ce questionnaire sera considéré comme votre consentement à participer au projet et à l'utilisation à des fins de recherche des données recueillies dans ce questionnaire.

Vous pouvez décider en tout temps d'arrêter de répondre aux questions. Cependant, l'équipe de recherche s'engage à vous verser le montant de 700 gourdes si vous répondez à l'ensemble des questions.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Josianne Basque, chercheuse principale du projet
Professeure, TÉLUQ, Montréal, Canada
josianne.basque@teluq.ca

Cliquez sur "Suiv." ci-dessous pour commencer à répondre au questionnaire.
Répondez spontanément aux questions. Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.

Sondage sur la supervision des projets de mémoire ou de travail de fin d'études de premier cycle à l'UEH (B)

1. Votre parcours d'études à l'UEH et votre profil

1.1 Dans quelle faculté avez-vous terminé votre scolarité de premier cycle à l'UEH?

- ☐ Faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire
- ☐ Faculté d'ethnologie
- ☐ Faculté de linguistique appliquée
- ☐ Faculté des sciences humaines
- ☐ Faculté des sciences

1.2 Dans quelle discipline?

1.3 Est-il facile de vous rendre à votre faculté?

- ☐ Oui
- ☐ Non

1.4 Avez-vous accès à un ordinateur à votre lieu de résidence?

- ☐ Oui en tout temps
- ☐ Oui à l'occasion
- ☐ Non

1.5 Avez-vous accès à Internet à partir de votre lieu de résidence?

- ☐ Oui en tout temps
- ☐ Oui à l'occasion
- ☐ Non

1.6 Quel est votre âge ?

1.7 Sexe

- ☐ Féminin
- ☐ Masculin

1.8 Exercez-vous un emploi rémunéré actuellement ?

- ☐ Aucun emploi
- ☐ Un emploi à temps partiel
- ☐ Un emploi à temps plein

Si vous exercez un emploi, précisez le nombre d'heures travaillées par semaine

1.9 Si vous exercez un emploi actuellement, cet emploi est-il dans votre discipline d'études?

- ☐ Oui
- ☐ Non mais dans une discipline proche
- ☐ Non pas du tout

1.10 Avez-vous une famille à soutenir financièrement ?

- ☐ Oui
- ☐ non

Sondage sur la supervision des projets de mémoire ou de travail de fin d'études de premier cycle à l'UEH (B)

2. Votre démarche de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études

2.1 À quel moment avez-vous terminé votre scolarité de premier cycle? Indiquez le mois et l'année. (Ex: mars 2013)?

2.2 À quel moment avez-vous débuté votre mémoire ou votre travail de fin d'études? Indiquez le mois et l'année. (Ex : mars 2013)?

2.3 Pour quelle(s) raison(s) avez-vous décidé de réaliser le projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

2.4 Quelle est votre intention face à votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

- ☐ Je compte le terminer
- ☐ Je ne compte pas pouvoir le terminer

2.4a Si vous comptez terminer votre projet

À quel moment prévoyez-vous le terminer?

Quelles sont les conditions qui vous permettront de le terminer?

2.4b Si vous ne comptez pas pouvoir terminer votre projet, indiquez-en les principales raisons

2.5 Comment votre directeur de mémoire ou de travail de fin d'études a-t-il été identifié?

- ☐ Je n'ai pas de directeur de projet
- ☐ Je le connaissais et je l'ai contacté
- ☐ Je ne le connaissais pas et je l'ai contacté
- ☐ C'est lui qui m'a contacté
- ☐ Je l'ai identifié à partir d'une liste qu'on m'a fournie et je l'ai contacté
- ☐ Autre (spécifiez)

2.6 Si vous avez un directeur, pour quelles raisons l'avez-vous choisi?

2.7 Si vous avez un directeur, à quel moment avez-vous commencé à avoir des discussions avec lui?

2.8 Comment le sujet de votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études a-t-il été déterminé?

- ☐ Sujet que j'ai proposé
- ☐ Sujet proposé par mon directeur de mémoire ou de travail de fin d'études
- ☐ Sujet proposé par la Faculté
- ☐ Sujet proposé par une organisation non universitaire (ex. entreprise, bureau d'experts conseils, ministère, etc.)
- ☐ Autre (spécifiez)

2.9 Dans quelle mesure êtes-vous satisfait du sujet de votre mémoire ou de travail de fin d'études?

Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait
☐	☐	☐	☐

2.10 Y a-t-il une organisation non universitaire (par exemple, une entreprise, un bureau d'experts conseils, un ministère, etc.) impliquée dans votre projet?

☐ Non

☐ Oui

2.11 S'il y a une organisation non-universitaire impliquée dans votre projet:

Nom de l'organisation

Combien d'heures par semaine devez-vous être présent dans cette organisation pendant la réalisation de votre mémoire ou votre travail de fin d'études?

Ces heures sont-elles consacrées exclusivement à la réalisation de votre mémoire ou travail de fin d'études?

2.12 Avez-vous changé de sujet depuis le début de votre parcours de réalisation du mémoire ou de travail de fin d'études?

☐ Non

☐ Oui, une fois

☐ Oui, plus d'une fois

Si oui, pour quelles raisons?

2.13 Les cours que vous avez suivis dans votre programme d'études à l'UEH vous ont-ils préparé à réaliser votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

Très bien préparé	Bien préparé	Peu préparé	Pas du tout préparé
☐	☐	☐	☐

Commentaires

2.14 Indiquez les titres des cours qui, selon vous, vous ont le mieux préparé à la réalisation d'un projet de mémoire ou de travail de fin d'études.

2.15 Si vous aviez à ajouter des cours au programme de 1^{er} cycle en vue de mieux préparer les étudiants à la réalisation d'un projet de mémoire ou de travail de fin d'études, quels seraient-ils?

2.16 Indiquez l'état d'avancement de chacune des tâches liées à la réalisation du projet de mémoire ou de travail de fin d'études mentionnées dans le tableau ci-dessous.

	Non débutée	En cours	Complétée et en attente de validation par mon directeur	Complétée et validée par mon directeur	Ne s'applique pas
Rédaction de l'énoncé de la problématique du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Rédaction du cadre théorique (ou conceptuel)	☐	☐	☐	☐	☐
Recherche documentaire	☐	☐	☐	☐	☐
Rédaction de la méthodologie	☐	☐	☐	☐	☐
Développement des instruments de collecte de données	☐	☐	☐	☐	☐
Collecte de données	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse de données	☐	☐	☐	☐	☐
Rédaction du chapitre des résultats	☐	☐	☐	☐	☐
Rédaction de la conclusion	☐	☐	☐	☐	☐
Préparation de la soutenance	☐	☐	☐	☐	☐

Autres tâches et spécifiez l'état d'avancement pour chacune (ex : Tâche - Non débutée) :

2.17 Indiquez le niveau de difficulté que vous éprouvez pour la réalisation de votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études.

	Aucune difficulté	Un peu de difficulté	Modérément de difficulté	Beaucoup de difficulté	Ne s'applique pas
Détermination du sujet du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐

	Aucune difficulté	Un peu de difficulté	Modérément de difficulté	Beaucoup de difficulté	Ne s'applique pas
Identification du directeur du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Évaluation de la faisabilité du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Élaboration de la problématique du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Détermination des objectifs du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Élaboration du cadre conceptuel ou théorique du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Sélection de la documentation pertinente	☐	☐	☐	☐	☐
Recherche de documents	☐	☐	☐	☐	☐
Rédaction de la revue de littérature	☐	☐	☐	☐	☐
Choix de la méthodologie de recherche	☐	☐	☐	☐	☐
Collecte des données	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse des données	☐	☐	☐	☐	☐
Rédaction du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Présentations orales liées au mémoire ou au travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Planification de l'échéancier du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité des ressources documentaires	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité d'équipements informatiques	☐	☐	☐	☐	☐
Autres difficultés et spécifiez le niveau de difficulté					

2.18 Indiquez le niveau d'aide que vous avez reçu à ce jour pour la réalisation de votre mémoire ou de votre travail de fin d'études.

	Aucune aide	Un peu d'aide	Modérément d'aide	Beaucoup d'aide	Ne s'applique pas
Détermination du sujet du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Identification du directeur du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Évaluation de la faisabilité du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Élaboration de la problématique du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Détermination des objectifs du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Élaboration du cadre conceptuel ou théorique du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Sélection de la documentation pertinente	☐	☐	☐	☐	☐
Recherche de documents	☐	☐	☐	☐	☐
Choix de la méthodologie de recherche	☐	☐	☐	☐	☐
Collecte des données	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse des données	☐	☐	☐	☐	☐
Rédaction du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Présentations orales liées au mémoire ou au travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐

	Aucune aide	Un peu d'aide	Modérément d'aide	Beaucoup d'aide	Ne s'applique pas
Planification de l'échéancier du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité des ressources documentaires	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité d'équipements informatiques	☐	☐	☐	☐	☐

Autres aides reçues et spécifiez le niveau d'aide

2.19 Êtes-vous informé des aspects suivants concernant le fonctionnement général du projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

	Suffisamment informé	Insuffisamment informé
Modalités d'identification du directeur de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
Importance d'une entente avec le directeur de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
Modalités des rencontres avec le directeur de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
Durée maximale permise pour la réalisation du projet de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
Démarche de réalisation d'un projet de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
Disponibilité de mon directeur	☐	☐

	Suffisamment informé	Insuffisamment informé
Temps que je devrais prévoir consacrer à la réalisation de mon mémoire ou travail de fin d'études	☐	☐
Règles d'éthique de la recherche	☐	☐
Normes relatives au format de présentation du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐
Modalités d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐
Critères d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐
Manière dont se déroule la soutenance du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐
Critères d'évaluation de la soutenance	☐	☐

2.20 Autres aspects sur lesquels vous souhaitez être mieux informé

2.21 Quel type de financement avez-vous pour votre projet de mémoire ou de fin d'études? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- ☐ Aucun financement
- ☐ Bourse
- ☐ Emploi à l'université
- ☐ Emploi à l'extérieur de l'université
- ☐ Économies personnelles
- ☐ Soutien financier de ma famille
- ☐ Autre source de revenu

Si autre source de revenu, spécifiez

2.22 Selon vous, les conditions suivantes à l'UEH sont-elles satisfaisantes pour la réalisation d'un projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

	Très satisfaisante	Plutôt satisfaisante	Plutôt insatisfaisante	Très insatisfaisante
Accès aux ressources documentaires	☐	☐	☐	☐
Accès à un équipement informatique	☐	☐	☐	☐
Accès à Internet à l'UEH	☐	☐	☐	☐
Accès aux logiciels de base dont j'avais besoin	☐	☐	☐	☐
Accès à une imprimante à la Faculté	☐	☐	☐	☐
Fréquence de vos échanges avec votre directeur concernant le mémoire	☐	☐	☐	☐
Fréquence des échanges avec d'autres étudiants au sujet de votre mémoire	☐	☐	☐	☐

Sondage sur la supervision des projets de mémoire ou de travail de fin d'études de premier cycle à l'UEH (B)

3 Le directeur de mémoire ou de travail de fin d'études et vous

3.1 Êtes-vous satisfait des interventions suivantes qu'a pu faire votre directeur à ce jour?

	Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait	Il n'a pas fait cette intervention
Il me conseille dans le choix de mon sujet de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Il s'assure de la faisabilité et de la pertinence de mon projet	☐	☐	☐	☐	☐
Il me conseille sur les documents à lire et les outils à utiliser	☐	☐	☐	☐	☐
Il négocie avec moi le type d'encadrement qu'il me fournira	☐	☐	☐	☐	☐
Il négocie avec moi la fréquence et la nature des rencontres	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'aide à identifier mes forces et mes faiblesses	☐	☐	☐	☐	☐
Il planifie avec moi l'échéancier du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'indique les ressources documentaires pertinentes	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'aide à trouver les ressources (documents, équipement, etc.) dont j'ai besoin	☐	☐	☐	☐	☐
Il négocie avec moi le rythme de remise de mes documents	☐	☐	☐	☐	☐
Il me fournit des commentaires constructifs	☐	☐	☐	☐	☐
Il me fournit des commentaires sur mes documents dans des délais raisonnables	☐	☐	☐	☐	☐

	Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait	Il n'a pas fait cette intervention
Il me fournit des rétroactions élaborées et constructives sur mes documents	☐	☐	☐	☐	☐
Il me fournit des commentaires sur mes présentations orales	☐	☐	☐	☐	☐
Il fait un suivi régulier auprès de moi de l'état d'avancement de mon projet	☐	☐	☐	☐	☐
Il me dit clairement ses attentes quant à ce que je dois lui remettre (plans, ébauches, parties terminées, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Il me fournit des informations précises sur les améliorations que je dois apporter aux documents que je lui remets	☐	☐	☐	☐	☐
Il me fournit les critères d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Il me fournit des occasions de m'exercer à la présentation de mon mémoire ou de mon travail de fin d'études (en tout ou en parties) des tiers	☐	☐	☐	☐	☐
Il organise des moments d'échange entre les étudiants inscrits au mémoire	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'encourage	☐	☐	☐	☐	☐
Autre (spécifiez)					

3.2 Selon vous, comment un étudiant peut-il contribuer à la réussite de son projet de mémoire ou de fin d'études?

3.3 Comment contribuez-vous à la réussite de votre projet de mémoire ou de fin d'études?

3.4 Quelle est la fréquence de vos rencontres avec votre directeur?

- ☐ Moins d'une fois par mois
- ☐ Environ une fois par mois
- ☐ Plusieurs fois par mois

Commentaires

3.5 La fréquence des rencontres avec votre directeur vous convient-elle?

☐ Oui

☐ Non

Commentaires

3.6 Pour échanger avec votre directeur, quels moyens utilisez-vous?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Rencontres à la Faculté	☐	☐	☐	☐
Rencontres à l'extérieur de la Faculté	☐	☐	☐	☐
Téléphone	☐	☐	☐	☐
Par internet (e-mail, Skype, etc.)	☐	☐	☐	☐

Autres moyens et spécifiez la fréquence d'utilisation pour chacun

3.7 Dans l'ensemble, comment qualifiez-vous votre relation avec votre directeur?

Très bonne	Plutôt bonne	Plutôt difficile	Très difficile
☐	☐	☐	☐

Commentaires

3.8 Quelle note (entre 0 et 10) attribuez-vous à votre directeur de mémoire ou de travail de fin d'études pour la qualité de son encadrement?

3.9 Quelle note (entre 0 et 10) vous attribuez-vous à vous-même pour votre degré d'engagement dans la réalisation de votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

3.10 Dans l'ensemble, comment décririez-vous votre expérience de réalisation de votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

3.11 Autres commentaires à propos de la supervision du mémoire ou du travail de fin d'études.

Sondage sur la supervision des projets de mémoire ou de travail de fin d'études de premier cycle à l'UEH (B)

Fin du sondage

L'équipe du projet vous remercie vivement pour votre collaboration !

9.1.3 Questionnaire des étudiants non engagés

Sondage sur la supervision de projets de mémoire ou de fin d'études de premier cycle à l'UEH (D)

Présentation du sondage

Une équipe de chercheurs québécois et de l'Université d'État d'Haïti mène actuellement un projet de recherche intitulé *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti*. Le projet vise l'amélioration de la supervision des mémoires et des travaux de fin d'études à l'Université d'État d'Haïti. Nous sollicitons votre participation à la recherche en vous demandant de répondre à un questionnaire qui vous permettra de donner votre avis et de faire part de votre expérience sur le sujet. Cela devrait vous prendre entre 20 à 30 minutes.

Les données recueillies seront traitées de façon strictement confidentielle. Les réponses et les commentaires recueillis demeureront totalement anonymes et seules les statistiques de l'ensemble seront utilisées lors de la diffusion des résultats.

Les fichiers numériques des données seront conservés dans un lieu sécuritaire pendant une période de cinq ans après la fin de la recherche, à la suite de quoi ils seront détruits en utilisant des moyens préservant la totale confidentialité des données.

Le fait de remplir ce questionnaire sera considéré comme votre consentement à participer au projet et à l'utilisation à des fins de recherche des données recueillies dans ce questionnaire.

Vous pouvez décider en tout temps d'arrêter de répondre aux questions. Cependant, l'équipe de recherche s'engage à vous verser le montant de 700 gourdes si vous répondez à l'ensemble des questions.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Josianne Basque, chercheuse principale du projet
Professeure, TÉLUQ, Montréal, Canada
josianne.basque@teluq.ca

Cliquez sur "Suiv." ci-dessous pour commencer à répondre au questionnaire.
Répondez spontanément aux questions. Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.

Sondage sur la supervision de projets de mémoire ou de fin d'études de premier cycle à l'UEH (D)

1. Votre parcours d'études à l'UEH et votre profil

1.1 Dans quelle faculté avez-vous terminé votre scolarité de premier cycle à l'UEH?

- ☐ Faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire
- ☐ Faculté d'ethnologie
- ☐ Faculté de linguistique appliquée
- ☐ Faculté des sciences humaines
- ☐ Faculté des sciences

1.2 Dans quelle discipline?

1.3 Était-il facile de vous rendre à votre faculté?

- ☐ Oui
- ☐ Non

1.4 Aviez-vous accès à un ordinateur à votre lieu de résidence?

- ☐ Oui en tout temps
- ☐ Oui à l'occasion
- ☐ Non

1.5 Aviez-vous accès à Internet à partir de votre lieu de résidence?

- ☐ Oui en tout temps
- ☐ Oui à l'occasion
- ☐ Non

1.6 Quel est votre âge ?

1.7 Sexe

- ☐ Féminin
- ☐ Masculin

1.8 Quel est votre statut d'emploi actuel?

- ☐ Aucun emploi
- ☐ Emploi à temps partiel
- ☐ Emploi à temps plein

1.9 Si vous exercez un emploi actuellement, cet emploi est-il dans votre discipline d'études au premier cycle à l'UEH?

- ☐ Oui
- ☐ Non mais dans une discipline proche
- ☐ Non pas du tout

1.10 Poursuivez-vous d'autres études universitaires actuellement ?

- ☐ Non
- ☐ Oui

Si oui, précisez à quelle université et dans quelle discipline

1.11 Avez-vous une famille à soutenir financièrement actuellement?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Sondage sur la supervision de projets de mémoire ou de fin d'études de premier cycle à l'UEH (D)

2 Le projet de mémoire ou de travail de fin d'études

2.1 À quel moment avez-vous terminé votre scolarité de premier cycle? Indiquez le mois et l'année. (Ex : mars 2013)

2.2 Pour quelle(s) raison(s) n'avez-vous pas déposé un avant-projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

2.3 Quelle est votre intention face au projet de mémoire ou de fin d'études?

- ☐ Je compte déposer un avant-projet
- ☐ Je ne compte pas pouvoir déposer d'avant-projet

2.4a Si vous comptez déposer un avant-projet

À quel moment prévoyez-vous le déposer?

Quelles sont les conditions qui vous permettront de le déposer?

2.4b Si vous ne comptez pas pouvoir déposer un avant-projet, indiquez-en les principales raisons.

2.5 Comment votre directeur de projet de mémoire ou de travail fin d'études a-t-il été identifié?

- ☐ Je n'ai pas de directeur de projet
- ☐ Je le connaissais et je l'ai contacté
- ☐ Je ne le connaissais pas et je l'ai contacté
- ☐ C'est lui qui m'a contacté
- ☐ Je l'ai identifié à partir d'une liste disponible à la Faculté et je l'ai contacté
- ☐ Autre (veuillez préciser)

2.6 Si vous avez un directeur, pour quelles raisons l'avez-vous choisi?

2.7 Si vous avez un directeur, à quel moment avez-vous commencé à avoir des discussions avec votre directeur?

2.8 Avez-vous un sujet pour votre projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

- ☐ Non je n'ai pas de sujet
- ☐ Oui, c'est un sujet que j'ai proposé
- ☐ Oui, c'est un proposé par mon directeur de mémoire ou de travail de fin d'études
- ☐ Oui, c'est un sujet proposé par la Faculté
- ☐ Oui, c'est un sujet proposé par une organisation non universitaire (ex. entreprise, bureau d'experts conseils, ministère, etc.)
- ☐ Autre (spécifiez)

2.9 Si le sujet de votre projet est déterminé, dans quelle mesure en êtes-vous satisfait?

- ☐ Très satisfait
- ☐ Plutôt satisfait
- ☐ Plutôt insatisfait
- ☐ Très insatisfait

2.10 Les cours que vous avez suivis dans votre programme d'études à l'UEH vous ont-ils préparé à réaliser un projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

Très bien préparé	Bien préparé	Peu préparé	Pas du tout préparé
☐	☐	☐	☐

Commentaires

2.11 Indiquez les titres des cours que vous avez suivis et qui préparent le mieux, selon vous, à la réalisation d'un projet de mémoire ou de travail de fin d'études.

2.12 Si vous aviez à ajouter des cours au programme de 1^{er} cycle en vue de mieux préparer les étudiants à la réalisation d'un projet de mémoire ou de travail de fin d'études, quels seraient-ils?

2.13 Où en êtes-vous rendu dans la préparation de votre avant-projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

2.14 À la fin de votre scolarité de premier cycle à l'UEH, indiquez le niveau de difficulté que vous anticipez pour la réalisation d'un projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

	Aucune difficulté	Un peu de difficulté	Modérément de difficulté	Beaucoup de difficulté	Ne s'applique pas
Détermination du sujet du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Identification du directeur du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Évaluation de la faisabilité du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Élaboration de la problématique du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Détermination des objectifs du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Élaboration du cadre conceptuel ou théorique du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Sélection de la documentation pertinente	☐	☐	☐	☐	☐
Recherche de documents	☐	☐	☐	☐	☐
Rédaction de la revue de littérature	☐	☐	☐	☐	☐
Choix de la méthodologie de recherche	☐	☐	☐	☐	☐
Collecte des données	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse des données	☐	☐	☐	☐	☐

	Aucune difficulté	Un peu de difficulté	Modérément de difficulté	Beaucoup de difficulté	Ne s'applique pas
Rédaction du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Présentations orales liées au mémoire ou au travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Planification de l'échéancier du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité des ressources documentaires	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité d'équipements informatiques	☐	☐	☐	☐	☐

Autres difficultés et précisez le niveau de difficulté

2.15 Indiquez le niveau d'aide que vous avez reçu à ce jour pour la préparation de votre avant-projet.

	Aucune aide	Un peu d'aide	Modérément d'aide	Beaucoup d'aide
Détermination du sujet du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐
Identification du directeur du mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐
Évaluation de la faisabilité du projet	☐	☐	☐	☐
Élaboration de la problématique du projet	☐	☐	☐	☐
Détermination des objectifs du projet	☐	☐	☐	☐
Élaboration du cadre conceptuel ou théorique du projet	☐	☐	☐	☐
Sélection de la documentation pertinente	☐	☐	☐	☐
Recherche de documents	☐	☐	☐	☐
Choix de la méthodologie de recherche	☐	☐	☐	☐
Planification de l'échéancier du projet	☐	☐	☐	☐
Disponibilité des ressources documentaires	☐	☐	☐	☐
Disponibilité d'équipements informatiques	☐	☐	☐	☐

Autres aides reçues et spécifiez le niveau d'aide

2.16 À la fin de votre scolarité de premier cycle à l'UER, étiez-vous informé des aspects suivants concernant le fonctionnement général du projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

	Suffisamment informé	Insuffisamment informé
Modalités d'identification du directeur de mémoire	☐	☐
Importance d'une entente avec le directeur de mémoire	☐	☐
Modalités des rencontres avec le directeur de mémoire	☐	☐
Durée maximale permise pour la réalisation du projet de mémoire	☐	☐
Démarche de réalisation d'un projet de mémoire	☐	☐
Disponibilité de mon directeur de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
Disponibilité que je devais prévoir pour rencontrer mon directeur	☐	☐
Temps que je devais consacrer à la réalisation de mon mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐
Règles d'éthique de la recherche	☐	☐
Normes relatives au format de présentation du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐
Modalités d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐
Critères d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐
Manière dont se déroule la soutenance du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐
Critères d'évaluation de la soutenance	☐	☐

2.17 Autres aspects sur lesquels vous auriez souhaité être mieux informé

2.18 À la fin de votre scolarité de premier cycle à l'UER, y avait-il des perspectives de financement pour la réalisation de votre projet de mémoire ou de travail de fins d'étude? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- ☐ Aucun financement
- ☐ Bourse
- ☐ Emploi à l'université
- ☐ Emploi à l'extérieur de l'université
- ☐ Économies personnelles
- ☐ Soutien financier de ma famille
- ☐ Autre source de revenu

Si autre source de revenu, spécifiez :

2.19 Selon vous, les conditions suivantes à l'UEH sont-elles satisfaisantes pour la réalisation d'un projet de mémoire ou de travail de fin d'études?

	Très insatisfaisante	Plutôt insatisfaisante	Plutôt satisfaisante	Très satisfaisante
Accès aux ressources documentaires	☐	☐	☐	☐
Accès à un équipement informatique	☐	☐	☐	☐
Accès à Internet à l'UEH	☐	☐	☐	☐
Accès aux logiciels de base dont j'avais besoin	☐	☐	☐	☐
Accès à une imprimante à la Faculté	☐	☐	☐	☐

Sondage sur la supervision de projets de mémoire ou de fin d'études de premier cycle à l'UEH (D)

3 Le directeur de mémoire ou de travail de fin d'études

3.1 Si vous avez un directeur de mémoire ou de travail de fin d'études, êtes-vous satisfait des interventions qu'il a pu faire à ce jour? Si vous n'avez pas de directeur, passez à la question suivante.

	Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait	Il n'a pas fait cette intervention
Il m'a conseillé dans le choix de mon sujet de mémoire ou de travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a assuré de la faisabilité et de la pertinence de mon projet	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a conseillé sur les documents à lire et les outils à utiliser	☐	☐	☐	☐	☐
Il a négocié avec moi le type d'encadrement qu'il me fournira	☐	☐	☐	☐	☐
Il a négocié avec moi la fréquence et la nature des rencontres	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a aidé à identifier mes forces et mes faiblesses	☐	☐	☐	☐	☐

	Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait	Il n'a pas fait cette intervention
Il a planifié avec moi l'échéancier du projet	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a indiqué les ressources documentaires pertinentes	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a aidé à trouver les ressources (documents, équipement, etc.) dont j'ai besoin	☐	☐	☐	☐	☐
Il a négocié avec moi le rythme de remise de mes documents	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a fourni des commentaires constructifs	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a fourni des commentaires sur mes documents dans des délais raisonnables	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a fourni des rétroactions élaborées et constructives sur mes documents	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a fourni des commentaires sur mes présentations orales	☐	☐	☐	☐	☐
Il a fait un suivi régulier auprès de moi de l'état d'avancement de mon projet	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a dit clairement ses attentes quant à ce que je dois lui remettre (plans, ébauches, parties terminées, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a fourni des informations précises sur les améliorations que je dois apporter aux documents que je lui remets	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a fourni les critères d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐

	Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait	Il n'a pas fait cette intervention
Il a organisé des moments d'échange entre les étudiants inscrits au mémoire ou au travail de fin d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'a encouragé	☐	☐	☐	☐	☐

Autres (spécifiez)

3.2 Si vous n'avez pas de directeur, quelles sont vos attentes envers celui que vous aurez?

3.3 Selon vous, comment un étudiant peut-il contribuer à la réussite de son projet de mémoire ou de fin d'études?

3.4 Autres commentaires à propos du mémoire ou de travail de fin d'études à l'UEH

Sondage sur la supervision de projets de mémoire ou de fin d'études de premier cycle à l'UEH (D)

FIn du sondage

L'équipe du projet vous remercie vivement pour votre collaboration !

Annexe 3 - Profil étudiant et socio-professionnel des répondants

ID	Faculté	Discipline	Age	Sexe	Facilité à se rendre à la Fac	Accès à un ordinateur à domicile	Accès à internet à domicile	Emploi rémunéré pendant mémoire	Heures travaillées par semaine pendant mémoire	Statut d'emploi actuel	Emploi actuel dans discipline d'études	En poursuite d'études universitaires	Soutien de famille
Diplômés													
A01	Ethnologie	Psychologie	27	Féminin	Oui	Oui en tout temps	Oui à l'occasion	Temps plein	20	Temps plein	Oui	Maîtrise en psychologie sociale	Oui
A02	Agronomie et médecine vétérinaire	Agronomie	31	Masculin	Non	Oui à l'occasion	Non	Non	s/o	Temps partiel	Oui	Sciences juridiques	Oui
A03	Agronomie et médecine vétérinaire	Ressources Naturelles et Environnement	29	Masculin	Oui	Oui en tout temps	Oui à l'occasion	Non	s/o	Temps partiel	Oui	Non	Oui
A04	Ethnologie	Psychologie	31	Masculin	Oui	Oui à l'occasion	Non	Aucun emploi	s/o	Temps partiel	Dans discipline proche	Ethnologie : Psychologie sociale	Oui
A05	Ethnologie	Anthropo-sociologie	30	Masculin	Non	Oui à l'occasion	Non	Aucun emploi	s/o	Aucun emploi	Non	Ethnologie : Sciences de développement. Droit et Sciences Économiques	Non
A06	Sciences	Eau et environnement	26	Masculin	Oui	Oui à l'occasion	Non	Aucun	s/o	Aucun	Non	Faculté des sciences : Génie civil	Non
A07	Sciences humaines	Service Social	28	Féminin	Oui	Oui en tout temps	Oui à l'occasion	Un emploi à temps plein	40	Employé à temps plein	Oui	Non	Oui
A08	Linguistique appliquée	Sciences du langage	27	Féminin	Oui	Oui à l'occasion	Oui à l'occasion	Un emploi à temps partiel	25	Employé à temps plein	Oui	Master en linguistique théorique et descriptive	Non

ID	Faculté	Discipline	Age	Sexe	Facilité à se rendre à la Fac	Accès à un ordinateur à domicile	Accès à internet à domicile	Emploi rémunéré pendant mémoire	Heures travaillées par semaine pendant mémoire	Statut d'emploi actuel	Emploi actuel dans discipline d'études	En poursuite d'études universitaires	Soutien de famille
A09	Linguistique appliquée	Linguistique	28	Masculin	Oui	Oui en tout temps	Oui à l'occasion	Temps partiel	15	Temps partiel	Oui	Linguistique appliquée : Master	Non
A10	Sciences	Génie Architecture	26	Féminin	Non	Oui en tout temps	Oui en tout temps	Temps partiel	28	Temps partiel	Non	Sciences : Maîtrise en Eau et en Environnement	Non
Actifs													
B11	Agronomie et médecine vétérinaire	Phytotechnie (production végétale)	25	Masculin	Oui	Oui en tout temps	Non	Aucun	s/o	Aucun	s/o	s/o	Non
B12	Ethnologie	Anthropo-Sociologie	27	Masculin	Non	Non	Non	Aucun	s/o	Aucun	Non pas du tout	s/o	Non
B13	Sciences humaines	Sociologie	29	Masculin	Oui	Oui à l'occasion	Non	Aucun	s/o	Aucun	s/o	s/o	Non
B14	Faculté des sciences humaines	Psychologie	26	Féminin	Non	Oui à l'occasion	Oui à l'occasion	Aucun	s/o	Aucun	s/o	s/o	Non
B15	Sciences humaines	Communication Sociale	31	Masculin	Non	Oui en tout temps	Oui à l'occasion	Aucun	s/o	Aucun	s/o	s/o	Non
B16	Agronomie et médecine vétérinaire	Production Animale	31	Masculin	Oui	Oui à l'occasion	Oui à l'occasion	Aucun	s/o	Aucun	s/o	s/o	-
B17	Linguistique appliquée	Sciences du langage	29	Masculin	Oui	Oui en tout temps	Oui à l'occasion	Temps plein	40	Temps plein	Dans discipline proche	s/o	Non
B18	Ethnologie	Psychologie	27	Féminin	Non	Oui en tout temps	Oui à l'occasion	Aucun	s/o	Aucun	s/o	s/o	Non
B19	Sciences humaines	Sociologie	29	Masculin	Non	pas de réponse	Non	Un Temps partiel	5	Temps partiel	Dans discipline proche	s/o	Non
Non engagés													
D20	Linguistique	Science du	28	Masculin	Oui	Non	Oui à l'occasion	s/o	s/o	Temps	Dans	Non	Oui

ID	Faculté	Discipline	Age	Sexe	Facilité à se rendre à la Fac	Accès à un ordinateur à domicile	Accès à internet à domicile	Emploi rémunéré pendant mémoire	Heures travaillées par semaine pendant mémoire	Statut d'emploi actuel	Emploi actuel dans discipline d'études	En poursuite d'études universitaires	Soutien de famille
	appliquée	Langage					l'occasion			partiel	discipline proche		
D21	Ethnologie	Psychologie	29	Féminin	Oui	Oui en tout temps	Non	s/o	s/o	Aucun	Non pas du tout	Non	Oui
D22	Ethnologie	Psychologie	30	Masculin	Oui	Oui en tout temps	Oui en tout temps	s/o	s/o	Aucun	Non pas du tout	Non	Oui
D23	Sciences	Chimie ; Eau et Environnement	29	Masculin	Oui	Oui à l'occasion	Non	s/o	s/o	Temps partiel	Dans discipline proche	Non	Oui
D24	Agronomie et médecine vétérinaire	Ressources naturelles et Environnement	31	Masculin	Non	Oui en tout temps	Non	s/o	s/o	Aucun	s/o	Non	Non
D25	Agronomie et médecine vétérinaire	Ressources naturelles et Environnement	28	Masculin	Oui	Oui en tout temps	Oui en tout temps	s/o	s/o	Temps partiel	Dans discipline proche	Non	Non
D26	Linguistique appliquée	Linguistique	27	Masculin	Oui	Non	Non	s/o	s/o	Emploi à temps plein	Dans discipline proche	Faculté des Sciences Humaines : Psychologie	Oui

Annexe 4 – Tableaux des données portant sur la satisfaction à l'égard des conditions de réalisation du mémoire ou du travail de fin d'études par catégorie de répondants

Tableau A4.1 – Accès aux ressources documentaires

Catégories	Très satisfaisante	Plutôt satisfaisante	Plutôt insatisfaisante	Très insatisfaisante	Total
Diplômés	0	3	5	2	10
Actifs	1	0	4	4	9
Non engagés	0	1	2	4	7
Tous	1 4 %	4 15 %	11 42 %	10 39 %	26 100 %

Tableau A4.2 – Accès à un équipement informatique

Catégories	Très satisfaisante	Plutôt satisfaisante	Plutôt insatisfaisante	Très insatisfaisante	Total
Diplômés	0	2	3	5	10
Actifs	0	3	0	6	9
Non engagés	1	1	1	4	7
Tous	1 4 %	6 23 %	4 15 %	15 58 %	26 100 %

Tableau A4.3 – Accès à Internet à l'UEH

Catégories	Très satisfaisante	Plutôt satisfaisante	Plutôt insatisfaisante	Très insatisfaisante	Total
Diplômés	0	2	5	3	10
Actifs	1	2	3	3	9
Non engagés	0	2	1	4	7
Tous	1 4 %	6 23 %	9 35 %	10 38 %	26 100 %

Tableau A4.4 – Accès aux logiciels dont j'avais besoin

Catégories	Très satisfaisante	Plutôt satisfaisante	Plutôt insatisfaisante	Très insatisfaisante	Total
Diplômés	0	2	2	5	9
Actifs	1	1	0	7	9
Non engagés	0	2	1	4	7
Tous	1 4 %	5 20 %	3 12 %	16 64 %	25 100 %

Tableau A4.5 – Accès à une imprimante à la Faculté

Catégories	Très satisfaisante	Plutôt satisfaisante	Plutôt insatisfaisante	Très insatisfaisante	Total
Diplômés	0	0	1	9	10
Actifs	0	2	0	7	9
Non engagés	1	2	0	4	7
Tous	1 4 %	4 15 %	1 4 %	20 77 %	26 100 %

Tableau A4.6 – Fréquence des échanges avec le directeur concernant le mémoire ou le travail de fin d'études

Catégories	Très satisfaisante	Plutôt satisfaisante	Plutôt insatisfaisante	Très insatisfaisante	Total
Diplômés	3	4	1	2	10
Actifs	3	2	3	1	9
Tous	6 32 %	6 32 %	4 21 %	3 16 %	19 100 %

Tableau A4.7 – Fréquence des échanges avec d'autres étudiants

Catégories	Très satisfaisante	Plutôt satisfaisante	Plutôt insatisfaisante	Très insatisfaisante	Total
Diplômés	2	4	1	2	9
Actifs	3	4	2	0	9
Tous	5 28 %	8 44 %	3 17 %	2 11 %	18 100 %

Annexe 5 – Tableaux des données portant sur les difficultés éprouvées ou anticipées par catégories de répondants

Tableau A5.1 – Détermination du sujet de mémoire ou du travail de fin d'étude

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modérément de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Total
Diplômés	0	0	0	3	3
Actifs	0	2	3	4	9
Non engagés	3	0	2	1	6
Tous	3 17 %	2 11 %	5 28 %	8 44 %	18 100 %

Tableau A5.2 – Identification du directeur du mémoire ou du travail de fin d'études

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modérément de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Total
Diplômés	1	1	1	0	3
Actifs	2	1	1	5	9
Non engagés	1	1	0	4	6
Tous	4 22 %	3 17 %	2 11 %	9 50 %	18 100 %

Tableau A5.3 – Évaluation de la faisabilité du projet

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modérément de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Ne s'applique pas	Total
Diplômés	1	1	0	0	1	3
Actifs	0	3	5	1	0	9
Non engagés	2	2	1	1	0	6
Tous	3 17 %	6 33 %	6 33 %	2 11 %	1 6 %	18 100 %

Tableau A5.4– Élaboration de la problématique du projet

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modérément de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Total
Diplômés	0	1	1	1	3
Actifs	1	3	3	2	9
Non engagés	2	3	0	1	6
Tous	3 17 %	7 39 %	4 22 %	4 22 %	18 100 %

Tableau A5.5 – Détermination des objectifs du projet

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modérément de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Ne s'applique pas	Total
Diplômés	0	0	3	1	1	5
Actifs	0	4	2	3	0	9
Non engagés	0	2	3	1	0	6
Tous	0 0 %	6 30 %	8 40 %	5 25 %	1 5 %	20 100 %

Tableau A5.6 – Élaboration du cadre conceptuel ou théorique du projet

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modérément de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Ne s'applique pas	Total
Diplômés	0	0	1	0	0	1
Actifs	2	2	2	2	1	9
Non engagés	0	2	0	3	1	6
Tous	2 12 %	4 25 %	3 19 %	5 31 %	2 12 %	16 100 %

Tableau A5.7 – Sélection de la documentation pertinente

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modérément de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Ne s'applique pas	Total
Diplômés	0	0	0	0	0	0
Actifs	3	1	4	1	0	9
Non engagés	1	1	3	0	1	6
Tous	4 26 %	2 13 %	7 47 %	1 7 %	1 7 %	15 100 %

Tableau A5.8 – Recherche documentaire

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modéré ment de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Ne s'applique pas	Total
Diplômés	0	1	0	0	0	1
Actifs	4	1	4	0	0	9
Non engagés	0	3	2	0	1	6
Tous	4 25 %	5 31 %	6 38 %	0 0 %	1 6 %	16 100 %

Tableau A5.9 – Rédaction de la revue de littérature

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modéré ment de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Total
Actifs	2	3	4	0	9
Non engagés	0	0	3	3	6
Tous	2 13 %	3 20 %	7 47 %	3 20 %	15 100 %

Tableau A5.10 – Choix de la méthodologie de recherche

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modéré ment de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Total
Diplômés	0	0	0	1	1
Actifs	1	1	4	3	9
Non engagés	2	2	2	0	6
Tous	3 19 %	3 19 %	6 37 %	4 25 %	16 100 %

Tableau A5.11 – Collecte des données

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modéré ment de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Total
Diplômés	1	0	0	0	1
Actifs	2	3	1	2	8
Non engagés	2	2	0	1	5
Tous	5 36 %	5 36 %	1 7 %	3 21 %	14 100 %

Tableau A5.12 – Analyse des données

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modéré ment de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Total
Diplômés	0	0	0	0	0
Actifs	2	0	6	1	9
Non engagés	2	0	3	0	5
Tous	4 29 %	0 0 %	9 64 %	1 7 %	14 100 %

Tableau A5.13 – Rédaction du mémoire ou du travail de fin d'études

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modéré ment de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Total
Diplômés	0	0	0	0	0
Actifs	2	2	3	1	8
Non engagés	0	1	4	0	5
Tous	2 15 %	3 23 %	7 54 %	1 8 %	13 100 %

Tableau A5.14 – Présentations orales liées au mémoire ou au travail de fin d'études

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modéré ment de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Ne s'applique pas	Total
Diplômés	0	0	1	2	0	3
Actifs	2	0	4	0	1	7
Non engagés	1	1	2	0	1	5
Tous	3 20 %	1 7 %	7 47 %	2 13 %	2 13 %	15 100 %

Tableau A5.15 – Planification de l'échéancier du projet

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modéré ment de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Total
Diplômés	1	1	0	0	2
Actifs	1	1	4	1	7
Non engagés	1	3	0	1	5
Tous	3 21 %	5 36 %	4 29 %	2 14 %	14 100 %

Tableau A5.16 – Disponibilité des ressources documentaires

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modéré ment de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Ne s'applique pas	Total
Diplômés	1	0	1	0	1	3
Actifs	6	0	2	0	0	8
Non engagés	2	1	2	0	0	5
Tous	9 57 %	1 6 %	5 31 %	0 0 %	1 6 %	16 100 %

Tableau A5.17 – Disponibilité d'équipements informatiques

Catégories de répondants	Beaucoup de difficulté	Modéré ment de difficulté	Un peu de difficulté	Aucune difficulté	Total
Diplômés	1	0	1	1	3
Actifs	1	1	2	4	8
Non engagés	0	1	1	3	5
Tous	2 13 %	2 13 %	4 25 %	8 50 %	16 100 %

Annexe 6 – Tableaux des données portant sur les informations reçues sur le fonctionnement du mémoire ou du travail de fin d'études présentées par catégories de répondants

Tableau A6.1 – Modalités d'identification du directeur et importance d'une entente avec ce dernier

Catégories	Modalités d'identification du directeur de mémoire			Importance d'une entente avec le directeur de mémoire		
	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total
Diplômés	5	5	10	6	4	10
Actifs	5	4	9	5	4	9
Non engagés	5	2	7	3	4	7
Tous	15 58 %	11 42 %	26 100 %	14 54 %	12 46 %	26 100 %

Tableau A6.2 – Modalités de rencontres du directeur et la fréquence des rencontres

Catégories	Modalités de rencontres du directeur			La fréquence des rencontres ¹⁷		
	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total
Diplômés	6	4	10	7	3	10
Actifs	5	4	9	Pas répondu	Pas répondu	0
Non engagés	5	2	7	1	6	7
Tous	16 62 %	10 38 %	26 100 %	8 47 %	9 53 %	17 100 %

Tableau A6.3– Durée maximale permise pour la réalisation du projet et le temps à y consacrer

Catégories	Durée maximale permise pour la réalisation du projet			Temps que je devais y consacrer		
	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total
Diplômés	7	3	10	7	3	10
Actifs	3	6	9	2	7	9
Non engagés	5	2	7	4	3	7
Tous	15 58 %	11 42 %	26 100 %	13 50 %	13 50 %	26 100 %

¹⁷ Aucune réponse à cette question dans la catégorie des étudiants actifs

Tableau A6.4 – La démarche de réalisation du projet et la disponibilité de mon directeur

Catégories	la démarche de réalisation du projet			La disponibilité de mon directeur de mémoire		
	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total
Diplômés	5	5	10	7	3	10
Actifs	6	3	9	4	5	9
Non engagés	4	3	7	4	3	7
Tous	15 58 %	11 42 %	26 100 %	15 58 %	11 42 %	26 100 %

Tableau A6.5 – Les modalités d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études et les critères d'évaluation

Catégories	les modalités d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études			Les critères d'évaluation du mémoire ou du travail de fin d'études		
	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total
Diplômés	2	8	10	2	8	10
Actifs	2	7	9	2	7	9
Non engagés	4	3	7	3	4	7
Tous	8 31 %	18 69 %	26 100 %	7 27 %	19 73 %	26 100 %

Tableau A6.6 – La manière dont se déroule la soutenance et les critères d'évaluation de la soutenance

Catégories	La manière dont se déroule la soutenance du mémoire			Les critères d'évaluation de la soutenance		
	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total
Diplômés	7	3	10	6	4	10
Actifs	4	5	9	3	6	9
Non engagés	4	3	7	3	4	7
Tous	15 58 %	11 42 %	26 100 %	12 46 %	14 54 %	26 100 %

Tableau A6.7 – Les règles d'éthique de la recherche et les normes relatives au format de présentation du mémoire ou du travail de fin d'études

Catégories	Les règles d'éthique de la recherche			Les normes relatives au format de présentation du mémoire ou du travail de fin d'études		
	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total	Suffisamment informé	Insuffisamment informé	Total
Diplômés	7	3	10	7	2	10
Actifs	6	3	9	5	4	9
Non engagés	3	4	7	2	5	7
Tous	16 62 %	10 38 %	26 100 %	14 56 %	11 44 %	26 100 %

Annexe 7 – Tableaux des données portant sur le niveau d'aide reçu par catégories de répondants

Tableau A7.1 – Détermination du sujet du mémoire ou du travail de fin d'études

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	2	1	3	4	10
Actifs	2	1	4	2	9
Non engagés	1	1	4	1	7
Tous	5 19 %	3 12 %	11 42 %	7 27 %	26 100 %

Tableau A7.2 – Identification du directeur du mémoire ou du travail de fin d'étude

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	0	0	1	9	10
Actifs	3	1	0	5	9
Non engagés	2	0	0	5	7
Tous	5 19 %	1 4 %	1 4 %	19 73 %	26 100 %

Tableau A7.3 – Évaluation de la faisabilité du projet

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	1	3	2	4	10
Actifs	0	3	5	1	9
Non engagés	3	0	4	0	7
Tous	4 15 %	6 23 %	11 43 %	5 19 %	26 100 %

Tableau A7.4 – Élaboration de la problématique du projet

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	1	2	4	3	10
Actifs	1	1	5	2	9
Non engagés	2	0	4	1	7
Tous	4 15 %	3 12 %	13 50 %	6 23 %	26 100 %

Tableau A7.5 – Détermination des objectifs du projet

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	0	1	6	3	10
Actifs	0	2	4	3	9
Non engagés	1	1	2	3	7
Tous	1 4 %	4 15 %	12 46 %	9 35 %	26 100 %

Tableau A7.6 – Élaboration du cadre conceptuel ou théorique du projet

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	1	3	5	1	10
Actifs	1	1	4	2	8
Non engagés	1	1	4	1	7
Tous	3 12 %	5 20 %	13 52 %	4 16 %	25 100 %

Tableau A7.7 – Recherche documentaire

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	1	0	3	6	10
Actifs	1	1	3	4	9
Non engagés	0	2	5	0	7
Tous	2 8 %	3 12 %	11 42 %	10 38 %	26 100 %

Tableau A7.8 – Sélection de la documentation pertinente

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	1	1	2	6	10
Actifs	1	1	5	2	9
Non engagés	2	1	4	0	7
Tous	4 15 %	3 12 %	11 42 %	8 31 %	26 100 %

Tableau A7.9 – Choix de la méthodologie de recherche

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	0	2	5	3	10
Actifs	1	1	2	5	9
Non engagés	1	1	3	2	7
Tous	2 8 %	4 16 %	10 38 %	10 38 %	26 100 %

Tableau A7.10 – Collecte des données

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	2	1	2	4	9
Actifs	1	0	4	3	8
Tous	3 18 %	1 6 %	6 35 %	7 41 %	17 100 %

Tableau A7.11 – Analyse des données

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	3	1	4	2	10
Actifs	1	1	4	3	9
Tous	4 21 %	2 11 %	8 42 %	5 26 %	19 100 %

Tableau A7.12 – Rédaction du mémoire ou du travail de fin d'études

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	1	1	3	5	10
Actifs	1	1	3	4	9
Tous	2 11 %	2 11 %	6 31 %	9 47 %	19 100 %

Tableau A7.13 – Présentations orales liées au mémoire ou au travail de fin d'études

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	1	0	2	7	10
Actifs	1	1	1	3	6
Tous	2 12 %	1 6 %	3 19 %	10 63 %	16 100 %

Tableau A7.14 – Planification de l'échéancier du projet

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	1	0	4	5	10
Actifs	2	1	2	2	7
Non engagés	0	1	3	3	7
Tous	3 13 %	2 8 %	9 37 %	10 42 %	24 100 %

Tableau A7.15 – Disponibilité d'équipements informatiques

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	1	1	1	7	10
Actifs	0	1	3	4	8
Non engagés	1	0	1	5	7
Tous	2 8 %	2 8 %	5 20 %	16 64 %	25 100 %

Tableau A7.16 – Disponibilité des ressources documentaires

Catégories de répondants	Beaucoup d'aide	Modérément d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide	Total
Diplômés	1	3	1	5	10
Actifs	1	1	5	1	8
Non engagés	0	2	4	1	7
Tous	2 8 %	6 24 %	10 40 %	7 28 %	25 100 %

3

LA CO-MODÉLISATION DE LA PRATIQUE DE SUPERVISION DE MÉMOIRE ET DE TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES EN TANT QU'ACTIVITÉ DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU

Rapport d'une expérience menée
à l'Université d'État d'Haïti

JOSIANNE BASQUE, centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

FRANCE HENRI, centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

PATRICK PELLETIER, École des sciences de l'administration, Université TÉLUQ, Montréal

PIERRE TOUSSAINT, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Ce rapport présente les résultats des analyses des données recueillies auprès de six professeurs de l'Université d'État d'Haïti (UEH) ayant participé à une activité de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle afin de cerner leur perception de cette activité en tant qu'une activité de développement professionnel continu (DPC). Sur une période de 9 mois, ils ont participé à six rencontres au cours desquelles ils ont été invités à échanger sur leur pratique de supervision et à représenter les connaissances qu'ils mobilisent dans cette pratique en utilisant une technique graphique dite de « modélisation par objets typés » (MOT) implémentée dans un logiciel (G-MOT). Cette technique consiste à représenter les divers types de connaissances mobilisées (procédurales, conceptuelles, stratégiques et factuelles) en les identifiant au moyen d'une courte étiquette textuelle et en les reliant entre elles par des traits fléchés, formant ainsi un réseau des connaissances mobilisées dans la pratique, nommé « modèle de la pratique ». Les deux premières séances de co-modélisation se sont déroulées à l'UEH en présence des chercheurs du projet et les quatre autres en vidéoconférence, les chercheurs se trouvant dans les locaux de la TÉLUQ à Montréal. L'un des chercheurs animait les séances et un autre représentait les connaissances évoquées dans les échanges des professeurs à l'aide du logiciel G-MOT. Ces derniers pouvaient voir à l'écran le modèle en élaboration.

Les données recueillies lors de débriefings à la fin des séances ainsi que d'entrevues menées après la dernière séance révèlent que l'activité a été, pour ces professeurs, une occasion inédite d'apprentissage collectif, reconnaissant ainsi son apport à leur DPC. Ils en ont tiré plusieurs bénéfices au plan personnel :

- une vision d'ensemble du processus de supervision et des compétences requises du directeur du mémoire ou du travail de fin d'études ;
- la découverte des pratiques des collègues et des problèmes vécus dans les diverses Facultés ;
- le développement d'une attitude plus proactive dans leurs rapports avec les étudiants ;
- une prise de conscience de leurs besoins de ressources et de DPC pour améliorer leur pratique.

Les professeurs participants ont également relevé différentes retombées qu'une telle activité de DPC peut avoir pour l'UEH :

- l'amélioration de processus institutionnels par le développement de la collaboration professorale au sein et entre les Facultés ;
- la formation de professeurs pouvant agir comme agents de changement au sein de l'institution ;
- un incitatif à la recherche de solutions pour viser l'augmentation de la diplomation à l'UEH ;
- des changements initiés par les professeurs participants en vue de formaliser le processus de supervision, tel que le développement, par l'un d'entre eux, d'une grille d'évaluation des mémoires et travaux de fin d'études et de la soutenance ainsi que le développement par un autre de protocoles et procédures afin d'harmoniser les pratiques de supervision dans sa Faculté.

Les professeurs participants ont également spécifié les conditions qui, selon eux, permettent d'assurer le bon déroulement d'une telle activité de DPC: une initiation suffisante à la technique et à l'outil de modélisation, un dispositif technique fonctionnel, la taille limitée du groupe, la participation de professeurs de différentes Facultés ainsi que l'engagement, l'assiduité et la ponctualité des participants aux séances.

Table des matières

Introduction	1
1 Cadre théorique.....	2
2 Méthodologie	4
2.1 Participants	4
2.2 La technique de modélisation utilisée.....	4
2.3 Déroulement des séances de co-modélisation	6
2.4 Collecte et analyse de données.....	8
3 Résultats	9
3.1 Opinion des professeurs sur l'expérience vécue.....	9
3.1.1 Opinion générale sur l'expérience vécue	9
3.1.2 Opinion sur la technique et l'outil utilisés.....	10
3.1.3 Opinion sur la nature collaborative de l'activité	11
3.2 Retombées de l'activité de co-modélisation de la pratique selon les professeurs participants	12
3.2.1 Retombées personnelles.....	12
3.2.2 Retombées institutionnelles	15
3.3 Logistique des séances de co-modélisation	18
4 Conclusion.....	21
Annexes.....	23
Annexe 1 - Questionnaire administré aux professeurs au début du projet	24
Annexe 2 - Guide de débriefing des séances de co-modélisation de la pratique	31
Annexe 3 - Guide de l'entrevue individuelle menée après l'expérimentation.....	32
Références citées	33

Introduction

Le développement professionnel continu (DPC) des enseignants de tous les ordres d'enseignement suscite depuis plusieurs années un grand intérêt dans les milieux de l'enseignement et de la recherche. De nombreux praticiens et chercheurs ont mis en évidence la nécessité, pour l'enseignant, de poursuivre sa formation au-delà de sa formation initiale afin d'améliorer ses compétences professionnelles tout au long de sa pratique d'enseignement (Conseil supérieur de l'Éducation, 2014; Schon, 1987). Chez les enseignants universitaires, cette nécessité est d'autant plus grande qu'ils n'ont généralement pas eu de formation initiale en pédagogie et que le volet enseignement de leur tâche est moins valorisé que le volet recherche. C'est donc *dans* leur pratique d'enseignement et dans la réflexion *sur* cette pratique qu'ils développent leur expertise pédagogique (Schön, 1994). Dans les dernières années, on a vu émerger un mouvement appelé dans le monde anglophone le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) qui prône l'idée que « les enseignants universitaires peuvent être des experts de l'enseignement de la même manière qu'ils sont reconnus comme des experts de la recherche » (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011, p. 93). Pour développer leur expertise pédagogique, il s'agit pour les enseignants non seulement d'alimenter leur enseignement de résultats de recherche portant sur l'enseignement et sur la didactique de leur discipline et de mener eux-mêmes des recherches empiriques sur leur enseignement mais aussi de s'engager dans un processus continu de développement professionnel fondé sur l'analyse de leur pratique et la réflexion critique dans le but de l'améliorer.

Différents types d'activités peuvent soutenir le DPC des enseignants, allant de *formations formelles* dispensées au sein d'institutions d'enseignement et conduisant à une certification reconnue à des approches privilégiant l'*apprentissage non formel* résultant d'activités d'apprentissage planifiées par l'enseignant ne conduisant pas à une certification mais plutôt à une reconnaissance de fait des qualifications et compétences de l'enseignant, ou encore l'*apprentissage informel* qui est non intentionnel et qui résulte de l'acquisition d'attitudes, compétences, valeurs et connaissances sous l'influence de ressources de son environnement (famille, médias, classe, équipe de travail, etc.).³

Dans le cadre du projet de recherche-action *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti*, une activité non formelle de DPC a été expérimentée auprès d'un groupe de six enseignants de l'UEH dans le but de soutenir le développement de leurs compétences en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle⁴. Il s'agit d'une activité dite de « co-modélisation de la pratique » qui a déjà été expérimentée dans un but de partage et de transfert interindividuel d'expertise dans d'autres domaines de pratique

³ Pour une présentation plus détaillée du concept de DPC et des modes d'apprentissage dans une perspective de DPC, on peut consulter le document 4 produit dans le cadre du présent projet et intitulé *Proposition d'une maquette de programme de développement professionnel continu en supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle dédié aux professeurs de l'UEH*.

⁴ Cette activité visait également un autre but au sein du projet, soit celui de permettre aux chercheurs de colliger des données sur la pratique actuelle de supervision de mémoire et travail de fin d'études à l'UEH pour en développer une meilleure compréhension telle qu'elle est vécue par les professeurs, cerner les problématiques qu'elle soulève et identifier diverses actions à entreprendre pour l'améliorer. Le résultat du travail est présenté dans le document 1 du présent projet, intitulé *Analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études à l'Université d'État d'Haïti*.

professionnelle, notamment dans la pratique de la conception de cours à distance en milieu universitaire (Basque, 2013, sous presse; Basque et Callies, 2012) et dans d'autres milieux de travail que le milieu de l'enseignement (Basque et Pudelko, 2010).

Le présent rapport rapporte les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des six enseignants ayant participé à l'expérimentation de l'activité de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études afin de cerner leur perception de cette activité en tant qu'une activité de DPC. En sont-ils satisfaits? L'activité a-t-elle eu des retombées dans leur pratique personnelle et à l'UEH? Quelles recommandations font-ils pour optimiser l'efficacité du déroulement de l'activité? Ce sont ces questions qui ont orienté la collecte de données qui a été réalisée auprès des enseignants.

Nous présentons en premier lieu le cadre théorique qui situe la co-modélisation de la pratique en tant qu'activité de DPC. En deuxième lieu, la méthodologie adoptée pour réaliser l'expérimentation (participants, technique de modélisation utilisée et déroulement des séances de co-modélisation) ainsi que pour procéder à la collecte et à l'analyse des données est exposée. En troisième lieu, nous rapportons les résultats issus de l'analyse des données. En quatrième lieu, est présentée une brève conclusion.

1 Cadre théorique

La co-modélisation de la pratique consiste à représenter les diverses connaissances mobilisées dans une pratique ciblée sous la forme d'un réseau graphique de connaissances. Les connaissances sont désignées au moyen d'une courte étiquette textuelle et elles sont reliées entre elles au moyen de traits, qui peuvent être fléchées ou non selon les techniques utilisées. Le terme utilisé pour désigner ce type de représentation graphique varie aussi selon les techniques : carte conceptuelle, carte de connaissances, carte heuristique, modèle de connaissances, etc. Puisque dans ce projet, nous avons utilisé une technique dite de « modélisation par objets typés » (MOT) (que nous décrivons plus loin) pour élaborer un modèle des connaissances mobilisées dans la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études, nous utilisons le vocable « modèle de la pratique » pour le désigner dans la suite de ce document. L'activité de co-modélisation d'une pratique professionnelle consiste à élaborer un tel modèle en petit groupe.

Nous inscrivons l'activité de co-modélisation d'une pratique professionnelle dans une approche socioculturelle de l'apprentissage en milieu de travail, qui nous amène à définir ce dernier en tant qu'un processus d'apprentissage « situé » (McLellan, 1996), qui implique, pour les employés, de s'approprier les règles, les valeurs, la culture et les pratiques de travail de leur profession et de l'organisation dans laquelle ils œuvrent. Cette appropriation se produit progressivement à travers leurs expériences de participation aux communautés de pratique dans lesquelles elles sont engagées de manière plus ou moins formelle au sein du milieu de travail (Lave et Wenger, 1991). Dans ce cadre, les échanges entre les employés, que ce soit *dans* ou *sur* leurs pratiques de travail (Schön, 1983), constituent un facteur central du développement de leur expertise professionnelle (Tillema, Van der Westhuizen et Van der Merwe, 2015).

Le mentorat figure parmi les moyens implantés dans certaines universités pour favoriser, dans les échanges qui s'y tiennent, le partage et le transfert de l'expertise professorale (Bernatchez, Cartier, Bélisle et Bélanger, 2010; Cawyer, Simonds et Davis, 2002; Feldman, Arean, Marshall, Lovett et O'Sullivan, 2010; Knippelmeyer et Torracco, 2007; Langevin, 2007; Zellers, Howard et

Barcic, 2008). Toutefois, le mentorat traditionnel, axé sur des relations dyadiques et unidirectionnelles, est remis en question par certains auteurs. Les uns relèvent qu'un seul point de vue sur la tâche est alors fourni au mentoré et qu'ainsi, celui-ci ne bénéficie pas de tout ce que pourrait lui apporter l'interaction privilégiée avec un réseau plus étendu de personnes œuvrant dans le milieu d'accueil et qui possèdent des perspectives et une expertise variées. Ceux-là suggèrent de favoriser plutôt le mentorat de groupe (*group mentoring*), les cercles de mentorat (*mentoring circles*) (Darwin, 2000; McCormack et West, 2006; Moss, Teshima et Leszcz, 2008) ou encore le mentorat multiple (*multiple mentoring*) (de Janasz et Sullivan, 2004) ou collaboratif (Pololi, Knight, Dennis et Frankel, 2002)(Pololi, Knight, Dennis et Frankel, 2002; Wasburn, 2007)(Wasburn, 2007). D'autres proposent le mentorat inversé (*reverse mentoring*) (Baily, 2009; Diaz *et al.*, 2009; Leh, 2005), arguant que la nouvelle génération de professeurs peut détenir aussi une expertise dans des domaines de compétences avec lesquels les professeurs plus âgés peuvent être moins familiers (par exemple, dans le domaine des technologies numériques) et qu'il serait utile de partager avec les plus expérimentés afin de dynamiser l'innovation à l'université. Ainsi, le mentorat en milieu de travail est aujourd'hui davantage vu comme un processus multidirectionnel de co-construction d'un savoir professionnel, partagé à travers la négociation intersubjective du sens à donner aux expériences, aux pratiques et aux processus de travail (Hargreaves, 2010).

Nous définissons ainsi la co-modélisation de la pratique professionnelle comme une certaine forme de mentorat de groupe. À travers les échanges au sein d'un groupe de mentorat, les connaissances, valeurs et attitudes mobilisées dans les pratiques des uns et des autres, certains plus expérimentés que les autres, sont explicitées verbalement, ce qui amènerait les participants à les intégrer graduellement dans leur pratique (Basque, sous presse).

Cependant, de nombreux travaux en psychologie cognitive ont montré que les connaissances mobilisées dans la pratique des experts dans un domaine sont difficilement accessibles à la conscience et à exprimer verbalement (Chi, Glaser et Farr, 1988; Ericsson et Charness, 1994; Glaser, 1986; Sternberg, 1997). Ces connaissances sont constituées de structures internes fortement organisées et « encapsulées » prenant la forme de schémas mentaux relatifs aux objets, actions, conditions et règles qui guident l'action de manière plus ou moins consciente. Pour les partager, il faut donc trouver un moyen de « désencapsuler » ces structures de connaissances tacites afin qu'elles s'expriment de manière explicite. C'est ici que la co-élaboration d'un modèle de la pratique à l'aide d'une technique particulière appelée « modélisation par objets typés » (MOT) (Paquette, 2002) et implémentée dans un logiciel (appelé G-MOT) s'avère utile. Le logiciel et la technique de modélisation agissent ici comme des outils de médiation des interactions verbales ainsi que comme des « outils cognitifs » (Jonassen, 1995; Kommers, Jonassen et Mayes, 1992) favorisant l'explicitation de la pratique.

C'est ce qui nous a amenés à proposer d'expérimenter avec un petit groupe de professeurs de l'UEH une activité de DPC portant sur la pratique de supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1^{er} cycle consistant à co-modéliser leur pratique en cette matière.

2 Méthodologie

Dans cette section, nous décrivons les participants, la technique de modélisation utilisée, le déroulement des séances de co-modélisation ainsi que les modalités de collecte et d'analyse des données adoptées.

2.1 Participants

Six professeurs (3 femmes et 3 hommes) provenant de six Facultés de l'UEH ont été désignés avec la collaboration des doyens pour participer aux séances de co-modélisation de leur pratique en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle. Il s'agit des suivantes : la Faculté de linguistique appliquée, la Faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire, la Faculté d'ethnologie, la Faculté des sciences humaines, la Faculté des sciences et l'Institut d'Études et de Recherches Africaines d'Haïti. Les six professeurs ont été choisis sur la base de leur expérience en supervision de mémoires ou de travaux de fin d'études ou de leur intérêt pour le sujet.

Comme le révèlent les données sur leur profil socioprofessionnel recueilli dans un questionnaire qu'ils ont complété au début du projet, l'un d'eux détient un doctorat, deux poursuivent actuellement des études doctorales et les trois autres détiennent un grade de 2^e cycle. Tous sont professeurs à temps plein à l'UEH. Deux d'entre eux ont plus de 25 ans d'expérience comme professeur à l'UEH; deux autres y sont en emploi depuis plus de 15 ans; les deux autres ont respectivement 7 ans et 2 ans d'expérience à l'UEH. Parmi ces six professeurs, trois ont occupé des postes de responsabilité : direction de département, responsable de programme de formation et membre d'un conseil de direction.

Les données recueillies au moyen de ce même questionnaire indiquent que l'expérience de supervision d'étudiants chez les professeurs participants était variée, allant de 2 à plus de 50 étudiants. Deux d'entre eux ont indiqué qu'ils étaient actuellement en processus de supervision auprès de 12 étudiants et les autres auprès de moins de 10. Le nombre d'heures par mois consacrées à la supervision d'étudiants va de 8 à 24 heures. Cette tâche occupe entre 10 % et 33 % de leur travail.

2.2 La technique de modélisation utilisée

La technique de modélisation utilisée est celle dite de la « modélisation par objets typés » développée par Gilbert Paquette (2002) au Centre de recherche LICEF de la TÉLUQ à Montréal. Dans les modèles élaborés à l'aide de cette technique, chaque connaissance est spécifiée par une étiquette textuelle concise, entourée d'une forme graphique permettant de spécifier son « type ». Quatre types de connaissances sont ainsi distingués: l'ovale pour les *connaissances* procédurales, le rectangle pour les *connaissances conceptuelles*, l'hexagone pour les *connaissances stratégiques* et le rectangle au pourtour pointillé pour les *connaissances factuelles* (définies comme des instances des autres types de connaissances). Dans la version la plus récente du langage MOT⁵, une connaissance de type « *acteur* » représentée par l'icône 

⁵ Il s'agit de la version implémentée dans le logiciel G-MOT. Celui-ci peut être téléchargé gratuitement à des fins éducatives sur le site du LICÉ (Laboratoire en ingénierie cognitive et éducative): <http://lice.licef.ca/index.php/gmot-motplus-et-mot/>

a été ajoutée. Ces « objets typés » de connaissance sont reliés entre eux au moyen de traits fléchés indiquant la direction des liens et traversés par une lettre spécifiant leur « type », formant ainsi un réseau de nœuds de connaissances. La technique MOT propose un ensemble de six types de liens génériques, soit les liens de *composition* (C), de *spécialisation* (S), de *précédence* (P), de *régulation* (R), d'*instanciation* (I) et finalement le lien *intransit/produit* (I/P). En outre, la technique inclut une « grammaire » qui définit les types de liens pouvant ou non être tracés entre les différents types de connaissances, selon des règles logiques. Par exemple, un lien de *spécialisation* (A est une sorte de B) ne peut être établi qu'entre deux connaissances de même type. Dans le logiciel, chaque connaissance peut être explicitée de manière plus détaillée dans un « sous-modèle », ce qui permet de créer un modèle en plusieurs couches plutôt que sur un seul plan.

Le langage MOT offre ainsi un « guidage représentationnel » (Suthers, 2003) qui s'avère particulièrement utile pour supporter les efforts d'explicitation des structures de connaissances mobilisées dans la pratique professionnelle. Le fait de représenter les actions en tant que connaissances procédurales, au lieu de les représenter en tant que liens étiquetés par des verbes d'action comme dans la technique du *concept mapping* (Novak et Gowin, 1984), invite à se questionner sur les différents types de connaissances qui peuvent être reliées à ces actions et ainsi à les distinguer et à les relier entre elles. Un modèle générique de représentation d'une structure de l'action professionnelle peut être ainsi dégagé (voir figure 1).

Ce modèle illustre les différents types de connaissances pouvant être reliées à une connaissance procédurale :

- l'action peut être décomposée en sous-actions (liens de composition représentés par la lettre C), celles-ci pouvant elles-mêmes être déployées dans des sous-modèles, formant ainsi un réseau intégré de sous-modèles détaillant les actions associées à l'action principale;
- la séquence des sous-actions peut être spécifiée, lorsque cela s'applique, par des liens de précédence (lettre P);
- les connaissances utiles ou nécessaires à la réalisation des actions peuvent être représentées sous la forme de ressources internes (connaissances conceptuelles requises) ou externes (outils, documents, etc.) reliées par des liens intransit/produit (lettres I/P et flèche pointant vers l'action);
- les acteurs qui réalisent les actions peuvent être spécifiés par des liens de régulation (lettre R);
- les productions résultant des actions peuvent être liées aux actions au moyen du lien intransit/produit (lettres I/P et flèche pointant vers la production);
- les principes internes (valeurs, positions théoriques, etc.) ou externes (règles, lois, politiques, etc.) ainsi que les conditions régulant les actions peuvent être associés à ces dernières au moyen de liens de régulation (lettre R).

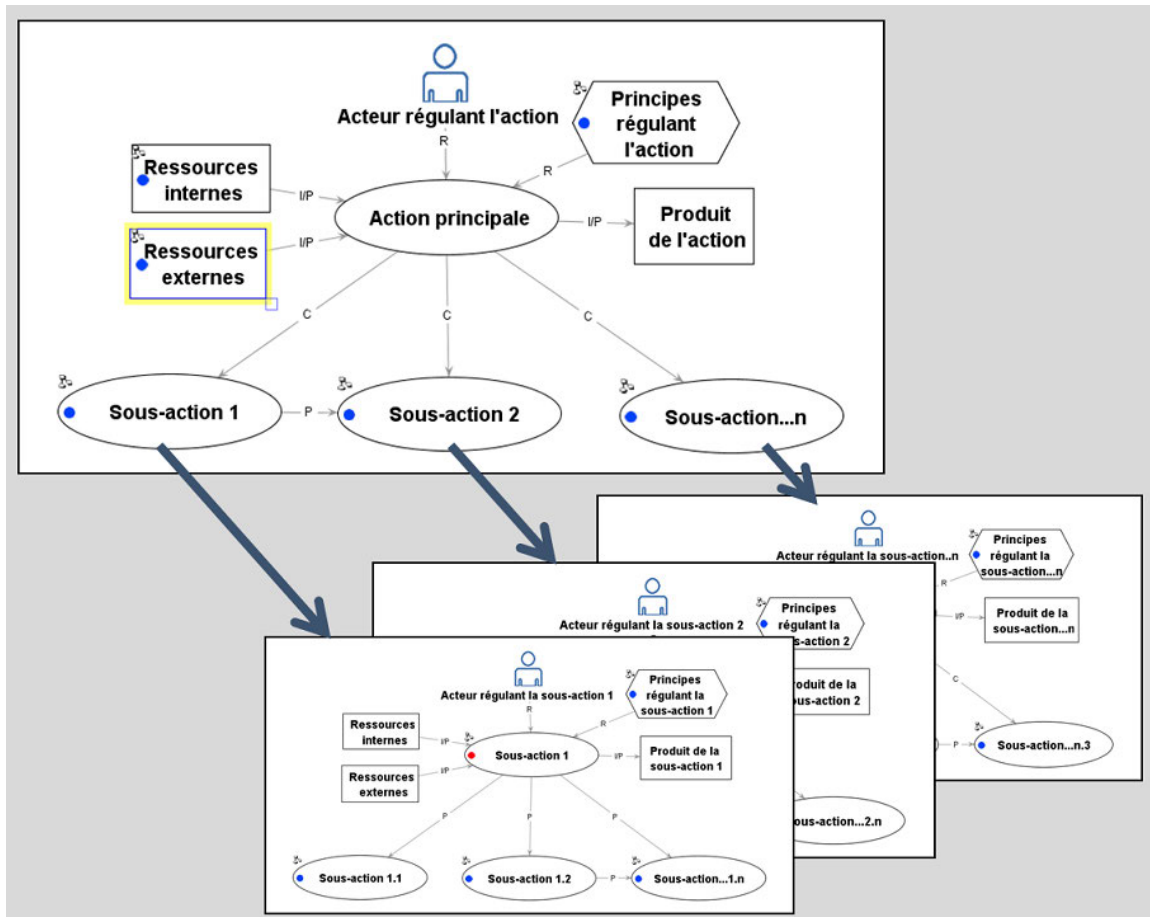


Figure 1. Modèle générique d'une structure de l'action professionnelle (Basque, 2013)

Cette représentation structurée à la fois graphique et textuelle des connaissances invite ainsi à expliciter les principales connaissances constitutives d'une *compétence* telle qu'elle est définie par plusieurs en tant qu'un savoir-agir réfléchi qui requiert la mobilisation et la combinaison efficace, dans un contexte donné, d'un ensemble de connaissances de divers types ainsi que de ressources tant internes qu'externes (Lasnier, 2000; Le Boterf, 1999; Tardif, 2006). Dans un groupe de co-modélisation, elle sert ainsi de médiateur des interactions verbales autour de la pratique professionnelle⁶, en favorisant l'explicitation réfléchie et structurée des connaissances mobilisées dans cette pratique.

2.3 Déroulement des séances de co-modélisation

Un calendrier des séances a été établi avec la collaboration des professeurs participants. Il avait été prévu que huit séances de co-modélisation se tiendraient entre les mois de mars et

⁶ Pour plus de détails sur la technique MOT en tant qu'outil de médiation cognitive et socio-cognitive, le lecteur peut consulter les travaux de Basque et Pudielko (Basque, 2012; Basque et Pudielko, 2009, 2010b; Pudielko, 2006).

novembre 2014, mais six ont finalement été menées, les chercheurs ayant constaté avoir atteint une saturation des données à l'issue de celles-ci.

Les séances ont été animées par la responsable du projet en présence des autres chercheurs de l'équipe. L'un d'eux manipulait le logiciel G-MOT⁷ et construisait le modèle à partir du discours des professeurs au fur et à mesure des échanges. Le modèle graphique en cours d'élaboration était projeté sur un écran.

Les deux premières séances ont eu lieu en présence, dans un local de l'UEH. Au début de la première séance, les chercheurs ont d'abord rappelé le but du projet et ont précisé les objectifs des séances de co-modélisation. Cette introduction a été suivie d'une présentation de la technique de modélisation par objets typés ainsi que du déroulement des séances. Un document présentant le formalisme graphique de MOT a été fourni aux professeurs. L'activité de co-modélisation de la pratique a ensuite débutée. La deuxième séance a été consacrée entièrement à l'exercice de co-modélisation.

Les autres séances ont eu lieu à distance, par vidéoconférence. Les professeurs ainsi que le chercheur de l'UEH se trouvaient dans un local de l'UEH et les chercheurs du Québec se trouvaient dans un local de la TÉLUQ à Montréal. Les professeurs pouvaient visualiser à l'écran le modèle en cours d'élaboration et voir également, sur un autre écran, les chercheurs qui se trouvaient à Montréal, avec qui ils pouvaient interagir à l'aide de micros-cravates qui leur ont été fournis.

La durée totale des séances a été de 486 minutes, pour une durée moyenne de 81 minutes. Il faut noter toutefois que, lors de certaines rencontres, des difficultés techniques (impossibilité de connexion entre les deux lieux, déconnexions en cours de séances, problèmes de son) ont monopolisé une part du temps consacré à l'activité de co-modélisation. Notons également qu'à chacune des quatre dernières séances réalisées à distance, il s'est avéré que l'un des professeurs n'a pas pu participer (pas toujours le même), compte tenu de ses obligations.

Après chacune des séances, le modèle était examiné par les chercheurs afin de trier, distinguer et organiser les objets qui y étaient représentés de telle sorte à en tirer une modélisation vérifiable par les professeurs participants à la séance suivante. Le modèle ou une partie de celui-ci leur était transmis par courriel avant la séance qui suivait.

Au terme des séances, une révision finale de l'ensemble du modèle a été effectuée par les chercheurs afin d'en améliorer son organisation graphique et d'y intégrer des données concernant la pratique des professeurs fournis par ces derniers lors des entretiens menés auprès d'eux au début du projet et à la fin du projet. Le modèle ainsi révisé a servi à un travail d'analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études chez les professeurs participants dont le résultat est présenté dans un autre document préparé dans le cadre du présent projet.⁸

⁷ Ce logiciel peut être téléchargé à l'adresse : <http://poseidon.liceef.ca/gmot/>

⁸ Il s'agit du rapport 1 intitulé: *Analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études à l'Université d'État d'Haïti*.

2.4 Collecte et analyse de données

Les techniques de collecte de données suivantes ont été utilisées afin de répondre aux objectifs de la recherche-action qui sont traités dans le présent rapport :

- 1) Tel que mentionné plus haut, un **questionnaire** a été administré au début du projet aux six professeurs. Ce questionnaire visait à recueillir des données initiales sur la situation socioprofessionnelle de chaque professeur ainsi que sur leur expérience de la supervision de mémoire et de travail de fin d'études. Quelques questions ouvertes portaient sur leurs attentes face au projet, leur familiarisation avec l'usage de représentations graphiques et leur représentation initiale de l'activité de co-modélisation à venir. Le questionnaire est présenté à l'annexe 1.
- 2) Lorsque le temps le permettait, de brefs **débriefings** étaient menés à la fin des séances de co-modélisation à distance. Les professeurs présents étaient invités à s'exprimer sur le déroulement de la séance, sur ce qui serait à améliorer dans les prochaines séances et sur leur degré de satisfaction sur le modèle en cours d'élaboration. Il leur était demandé également s'ils avaient appris quelque chose au cours de la séance et ce qu'ils souhaitaient aborder lors de la séance suivante. Le guide de débriefing est présenté à l'annexe 2. Les propos émis par les participants lors de ces débriefings ont été enregistrés à l'aide du système de vidéoconférence utilisé lors des séances à distance. La durée totale des débriefings est de 25 minutes.
- 3) Au terme de l'ensemble des séances de co-modélisation, des **entretiens** ont été menés ayant pour but d'amener les professeurs participants à faire le bilan de leur expérience. Les questions qui leur ont été posées portaient principalement sur leur perception de l'apport de cette expérience dans leur pratique et sur les apprentissages qu'ils avaient pu y réaliser de leur point de vue. Ces entretiens ont été menés selon deux modalités afin de nous adapter aux disponibilités des professeurs :
 - Lors de la septième séance de co-modélisation qui était prévue au calendrier, comme seulement deux professeurs s'y sont présentées et, comme déjà mentionné, une saturation des données recueillies lors des rencontres précédentes avaient été constatées par les chercheurs, il a été décidé de mener, avec l'accord des professeurs présents, un entretien sur le mode de la conversation dans le but de les amener à faire un bilan réflexif de leur expérience au cours des séances. Cet entretien a duré 46 minutes et a été enregistré à l'aide du système de vidéoconférence utilisé.
 - Un entretien téléphonique individuel semi-structuré a été mené auprès de quatre professeurs participants, dont l'un qui était présent lors de l'entretien précédent⁹. Le guide d'entrevue utilisé est présenté à l'annexe 3. La durée de ces entretiens a varié entre 20 et 38 minutes. Ces entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur audionumérique.

⁹ L'un des six enseignants ayant participé aux séances de co-modélisation n'a pu être rejoint pour participer à ces entretiens.

Les données socioprofessionnelles sur les professeurs participants et celles portant sur leur expérience d'engagement dans la supervision d'étudiants qui ont été recueillies au moyen du questionnaire ont été rapportées dans un tableau. Les réponses aux questions ouvertes ont été versées dans le logiciel d'analyse de données qualitatives *Nvivo*. Ont été également versés dans ce logiciel les verbatim de l'ensemble des données verbales recueillies. Une analyse catégorielle thématique semi-émergente a été effectuée sur l'ensemble des données versées dans *Nvivo*. Les thèmes identifiés dans les instruments de débriefings et d'entrevues ont servi de thèmes généraux prédéfinis pour l'opération de codage et des sous-thèmes ont émergé au cours du codage.

3 Résultats

Les résultats de l'analyse des données sont présentés en trois sections principales. La première fait état de l'opinion générale des professeurs sur leur expérience de participation à l'activité de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études. En parlent-ils en termes positifs ou négatifs? La deuxième spécifie les retombées tant personnelles qu'institutionnelles de cette activité que les participants ont rapportées dans leurs propos. Enfin, dans la troisième section, sont présentées les conditions de réussite d'une activité de co-modélisation de la pratique en tant qu'activité de DPC, et ce, sur la base de l'évaluation qu'ont faite les professeurs participants de la technique et l'outil de modélisation qui ont été utilisés de même que sur la logistique du déroulement des séances.

3.1 Opinion des professeurs sur l'expérience vécue

Nous rapportons d'abord comment les professeurs décrivent, en général, l'expérience vécue de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études, pour ensuite présenter leur opinion sur la technique et l'outil utilisés et enfin sur la nature collaborative de l'activité.

3.1.1 Opinion générale sur l'expérience vécue

Quand on demande aux professeurs ce qu'ils pensent globalement de leur expérience de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études, ils utilisent tous des termes positifs pour la décrire. De manière unanime, la co-modélisation est, pour eux, une occasion inédite de formation et d'apprentissage collectif. L'expérience s'est avérée à la fois satisfaisante et enrichissante, comme en témoignent ces propos :

- *Je pense que c'est une expérience positive. [...] C'est une expérience enrichissante [...] nous apprenons les uns des autres. [...] Il y a beaucoup d'interaction, beaucoup de satisfaction. [...] Je pense que c'est un exercice pédagogique qui à mon avis est très intéressant.*
- *J'ai été vraiment fascinée par le processus [...]. On n'a pas vraiment l'occasion de s'asseoir ensemble pour parler de cet aspect-là, ou bien de ce que l'on fait de très intéressant, ou bien des problèmes que l'on rencontre.*
- *Personnellement, je suis très satisfait. [...] j'apprends des collègues....*

- *On apprend énormément avec les pairs. À partir des expériences qu'on a partagées, on a appris beaucoup de choses.*

Un professeur a souligné que la satisfaction qu'il éprouve vient notamment du fait que ce fut une occasion pour lui d'exprimer ce qu'il vit en matière de supervision :

- *Personnellement, j'ai pu dire tout ce que je pense, tout ce que je veux, les attentes que j'avais concernant les problèmes auxquels je suis confronté. J'ai eu l'opportunité dans ces séances de modélisation d'en parler, de retourner sur les mêmes questions. [...] J'ai pu en discuter en long et en large, donner mes points de vue, présenter les problèmes auxquels nous sommes confrontés et présenter également les éléments de solution que nous pensons être opportuns dans le cadre d'une collaboration. Pour moi, les séances de modélisation co-modélisation sont très intéressantes.*

Un autre professeur reconnaît également que l'expérience lui a été personnellement enrichissante. Mais il reste selon lui à démontrer si cela pourra contribuer à augmenter la diplomation à plus long terme :

- *Ça a été assez enrichissant en termes de formation [...]. En fait, ce qu'on veut, c'est une plus grande quantité d'étudiants diplômés. Donc, moi, j'attends encore, si on peut dire, pour voir ce que ça va donner après.*

3.1.2 Opinion sur la technique et l'outil utilisés

Quand on leur demande ce qu'ils pensent de la technique de modélisation utilisée pour décrire et analyser leur pratique, les professeurs disent apprécier la représentation graphique qui en résulte :

- *C'est assez intéressant de pouvoir lier des choses ensemble avec des diagrammes et ça résume vraiment beaucoup de choses qu'on peut dire à travers un diagramme.*
- *C'est une expérience enrichissante d'autant plus qu'avec le logiciel que l'on a, au fur et à mesure que l'on répond aux questions, il y a le graphe qui représente les réponses, les éléments que l'on a trouvés. Il y a même un processus de mise en ordre. On essaie de mettre en ordre ce que l'on dit par rapport aux questions, [...] par rapport aux flèches, par rapport à tout le processus qui représente les différents éléments que l'on trouve sur la question.*

Certains ont mentionné que cette technique permet de bien représenter leur pratique de travail et qu'elle favorise la réflexion sur celle-ci :

- *Je trouve que le fait de modéliser de façon graphique a permis de représenter mes tâches de supervision de mémoire et celle de mes collègues.*
- *Je vois [...] comment nos différents commentaires ont été saisis et rendus en termes de schémas, qui sont très lisibles [...]. Ça permet de réfléchir sur sa pratique, de se remettre en question.*

Un professeur a mentionné qu'après chaque séance de modélisation, il y a un « travail de suivi à faire » pour bien s'approprier le schéma construit lors des rencontres. À cette fin, il est utile, selon lui, de prendre des notes pendant les séances :

- *On a fait un schéma, des schémas représentatifs, on met les notes moyennant qu'après, on aille parfaire tout ça. C'est comme ça que je le vois. Donc, pendant que l'on parle, on prend des notes, mais après, on a un travail de suivi à faire pour pouvoir bien schématiser tout ce que l'on a pris [en note] pendant que la personne parle.*

3.1.3 Opinion sur la nature collaborative de l'activité

Les professeurs estiment que l'activité de modélisation en petit groupe favorise le partage et la discussion autour de différents points de vue sur la tâche. Elle permet en outre d'identifier les points faibles de la pratique et d'élaborer un consensus sur ce qui constitue une bonne pratique de travail. Toutefois, ce genre d'activité exige du temps et il faut accepter de progresser lentement. Mais l'exercice en vaut la peine car il pose les balises d'une bonne pratique et tient compte des variations dans les pratiques:

- *Quand on se réunit ensemble et que chacun donne son point de vue, c'est une bonne pratique de travail. Bien que, dans certains cas, on avance lentement parce que quand il y a des idées contradictoires, on avance lentement. Mais le résultat peut être plus englobant parce que tout le monde était là pendant la discussion. [...] Discuter ensemble pour modéliser quelque chose, c'est mieux que quand chacun le fait de son côté car. là, la mise en commun sera plus difficile.*
- *Je pense que ces modèles sont efficaces pour susciter la discussion entre collègues.*
- *Ça peut aider à favoriser le partage des pratiques.*
- *Cette façon de représenter graphiquement les tâches de supervision de mémoire peut favoriser la discussion entre collègues. À chaque fois, on voit en temps réel ce que l'on vient de dire et, si quelque chose n'est pas correct, on corrige ensemble. Ça, c'est intéressant et ça aide les personnes à participer davantage.*

À la question « certaines personnes pourraient-elles éprouver des malaises à participer à une telle expérience de partage? », les professeurs pensent qu'en général leurs collègues seraient à l'aise de discuter de leur pratique. Il peut toutefois y avoir des exceptions. Certains ne seront pas intéressés à participer à une activité de modélisation parce qu'ils ne supervisent pas d'étudiants ou parce qu'ils ont eu des expériences antérieures qui n'ont pas abouti à des résultats et qui les auront déçus :

- *Je pense que les professeurs sont à l'aise de parler de leur pratique à leurs collègues.*
- *Ça va dépendre de l'intérêt de la personne au niveau de la pratique et aussi par rapport à ses attentes. S'il a eu des expériences pas trop enrichissantes, pas trop*

fameuses dans le passé avec d'autres projets, il pourrait ne pas être intéressé. Je dis aussi par rapport aux attentes parce que, quand on participe à un projet quelconque, on s'attend à avoir des résultats. Donc là, quand les résultats n'arrivent jamais ou n'arrivent pas ou tardent à venir, on est un petit peu désintéressé et la première personne qui arrive sera mal reçue parce qu'on a eu une expérience pas trop fameuse.

- *Je ne dirais pas malaise, mais certaines personnes peuvent ne pas être intéressées à faire quelque chose comme ça. Moi particulièrement, je m'intéresse à cette formation au travail parce qu'en fait, j'encadre des étudiants [...]. Cela m'intéresse au plus haut point de participer. Mais pour d'autres personnes qui donnent seulement des cours, qui n'encadrent pas des étudiants ou bien qui ne sont tout simplement pas intéressés à cela, à ce qui se fait, je pense qu'elles ne vont pas y mettre du temps.*

Certains professeurs pourraient aussi être réticents par crainte des jugements de valeur sur leurs compétences en supervision de mémoires ou d'une intrusion dans leur vie professionnelle :

- *Je pense qu'il y aura toujours de la part d'une personne ou de deux des réticences, comme la crainte qu'il y ait des jugements de valeur sur son habileté...*
- *Oui, certains collègues peuvent percevoir ça comme une intrusion dans leur vie professionnelle. Déjà au niveau de l'UEH, on a relevé plein de faiblesses. Il y en a certains qui font leur pratique dans leur coin et qui n'auraient pas aimé être embêtés, ni qu'on découvre leurs faiblesses, qu'on les mette à nu.*

3.2 Retombées de l'activité de co-modélisation de la pratique selon les professeurs participants

Nous avons demandé aux professeurs de préciser les retombées de la co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études sur les plans personnel et institutionnel.

3.2.1 Retombées personnelles

Nous rapportons ci-après les principales retombées personnelles dégagées des propos tenus par les professeurs lors des débriefings et des entretiens.

3.2.1.1 Une vision d'ensemble du processus de supervision et des compétences requises

Le projet a permis aux professeurs d'avoir une vue d'ensemble du processus de supervision et de découvrir les compétences qui sont mobilisées dans cette pratique:

- *À partir des questions qui nous étaient posées, des questions très pertinentes, ces questions nous ont permis de cerner des aspects vraiment importants du processus de supervision de mémoire.*

- *Nous avons [...] appris les compétences requises des superviseurs de mémoire. Il y a toute une mise en œuvre, tout un aspect pour contrôler, pour vérifier, pour maintenir le contact avec l'étudiant, pour éviter la perte. Voilà autant d'éléments concrets que nous avons pu retenir dans le cadre de ces séances de co-modélisation.*

3.2.1.2 La découverte des pratiques des collègues et des problèmes vécus dans les diverses Facultés

L'activité de co-modélisation a sensibilisé les professeurs aux situations vécues et aux différentes manières de faire des autres collègues. Les professeurs moins expérimentés ont pu bénéficier de l'expérience de confrères plus expérimentés et de s'en inspirer dans leur propre pratique :

- *J'ai été [...] très intéressée de découvrir ce que l'on fait chez moi et dans d'autres institutions.*
- *On a eu l'occasion de discuter, d'échanger, de dire : voilà comment je fais, voilà comment il fait. On apprend l'un de l'autre et puis à un certain moment, on s'entend sur ce qui doit être fait, donc les méthodes les plus efficaces. On a vu un petit peu ce qui marche, ce qui ne marche pas et ce qui est plus important.*
- *Nous sommes dans la même université mais les pratiques en termes de la façon dont [les autres professeurs participants] résolvent les problèmes sont un peu différentes et j'apprends à travers cela comment je peux changer certains problèmes et les résoudre.*
- *J'ai pu voir comment ce travail de fin d'études... comment dans les autres facultés ils se réalisent. J'ai aussi pu dire ce que je fais [...]. Pour la mise en commun, ça a été enrichissant. On est mieux informé.*
- *J'ai appris pas mal de choses via les discussions qu'on a eues avec les autres professeurs de l'UEH. Bon moi, je suis un jeune docteur [...] et il y avait parmi les profs qui étaient là [des profs qui avaient supervisé un grand nombre de thèses]. C'est dire qu'avec des gens comme ça, j'ai pu apprendre pas mal de choses d'eux, sur la façon de faire pour superviser.*

Il faudrait toutefois enrichir le modèle en y intégrant des données sur les pratiques d'autres collègues car il ne représente qu'une partie des choses compte tenu que le nombre de participants aux séances de co-modélisation était restreint et que certaines Facultés n'y étaient pas représentées :

- *Je crois qu'une présentation à un plus large groupe de personnes qui font l'encadrement des mémoires serait très utile, ne serait-ce que pour enrichir aussi ce que nous avons, ce qui a été représenté qui était limité à cinq participants [...] Ce serait bien, en fait, qu'on en arrive là, pour boucler la boucle. Le fait de présenter à un plus large groupe permettra d'arriver à une harmonisation des pratiques.*

3.2.1.3 Des changements dans leurs rapports avec les étudiants

Un professeur a souligné que les séances de co-modélisation lui ont permis non seulement de développer une attitude plus proactive dans ses rapports avec les étudiants mais également de développer une nouvelle posture face à ces derniers :

- *J'ai appris jusqu'ici avec vous des choses qui m'ont permis d'améliorer le service que je donne aux étudiants [...] par exemple récemment : établir le calendrier de rendez-vous et maintenir le contact plus poussé avec l'étudiant. Avant, quand je ne voyais pas l'étudiant, je ne cherchais pas à savoir précisément pourquoi il n'était pas présent, j'attendais. Mais maintenant j'appelle pour savoir pourquoi il n'est pas là. Je prends des rendez-vous formels. Le calendrier c'est très important. Et puis j'ai compris que les étudiants, quand ils ne viennent pas parce qu'ils ont trouvé du travail ou quelques choses d'autre, on doit aller les chercher, les encourager, [...] les intéresser à continuer les recherches, même quand ils ont un boulot, pour qu'ils puissent terminer et avoir un papier.*

Ce même professeur insiste pour dire que les séances de co-modélisation l'ont amené à prendre conscience de l'importance de maintenir un contact régulier avec ce dernier et de se donner des outils pour ce faire :

- *Avant j'encadrais les étudiants, mais on se rencontrait comme ça. Mais une fois, on a discuté du calendrier, on a dit que c'était important d'avoir un calendrier et surtout le contact qu'on devait maintenir avec l'étudiant, qu'on l'appelle et on fait un rappel quand on a un rendez-vous. Donc, effectivement ça a donné de meilleurs résultats. On se sent plus proche de l'étudiant.*

Un professeur mentionne toutefois que, pour lui, il n'y avait pas eu de répercussion directe sur sa pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études du fait que les professeurs n'ont pas une prise sur l'ensemble de la problématique de la supervision qui a été révélée lors des rencontres :

- *On ne faisait que décrire comment se faisait l'encadrement des mémoires à la Faculté et j'ai pu apporter ce que je sais de l'encadrement. Les autres Facultés ont aussi pu apporter ce qu'ils font comme encadrement et quels problèmes en général ils rencontrent. [...] Mais je ne peux pas moi-même les résoudre. Ce sont des problèmes de rendez-vous qui ne se maintiennent pas. Comme par exemple, maintenant, j'avais des rendez-vous avec mes étudiants, mais il y a grève, donc je ne peux pas les recevoir. Des choses comme ça. Ils ne peuvent pas venir parce qu'ils ne peuvent pas. Ils sont trop loin. Ce sont ces problèmes-là. Donc, je ne peux rien faire. Donc, c'est sûr que je continue comme je faisais avec les étudiants que j'encadre.*

3.2.1.4 Une prise de conscience de leurs besoins de ressources et de développement professionnel continu pour améliorer leur pratique de supervision

Le propos d'un professeur laisse penser que le projet lui a permis de mieux cerner ce qui pourrait améliorer les pratiques de supervision chez les professeurs et ainsi mieux les outiller pour formuler des demandes à l'institution dans cette perspective :

- *À partir des questions qui nous étaient posées [pendant les séances de co-modélisation], des questions très pertinentes, ces questions nous ont permis de cerner des aspects vraiment importants du processus de supervision de mémoires. Ça nous a permis également de formuler nos demandes en ce qui a trait à la formation, en ce qui a trait à la documentation, en ce qui a trait aux procédures, en ce qui a trait aux choix des thèmes des étudiants et aussi par rapport à l'organisation de la soutenance de l'étudiant.*

D'autres propos révèlent une prise de conscience de la nécessité de mettre en place à l'UEH un soutien au développement des compétences du corps professoral en matière de supervision et de méthodologie de la recherche :

- *Pour la suite, je souhaiterais qu'on ait une formation plus formelle en méthodologie. Parce qu'à l'UEH, nous l'avons dit au cours d'une séance, on travaille mais il n'y a pas vraiment une harmonisation. Ce serait bien qu'on ait quelque chose en commun que l'on partage et je pense que cela se passerait mieux.*
- *Je pense que ces informations [représentées dans le modèle de la pratique élaboré] pourraient aider l'UEH de manière pratique à voir un petit plus clair par rapport à la formation continue à faire pour ses professeurs.*
- *Nous voulons parler du renforcement de l'axe de la méthodologie au niveau des professeurs qui enseignent la méthodologie dans les pôles au niveau de l'UEH. Si on pouvait avoir des séances de formation avec ces professeurs pour renforcer leur capacité à diriger les travaux des étudiants. [...] On pourrait avoir des séminaires, une formation beaucoup plus approfondie afin d'unifier, d'harmoniser, parce que nous avons ce problème en Haïti. Nous avons le problème d'harmonisation des cours de méthodologie.*

3.2.2 Retombées institutionnelles

Les professeurs ont exprimé également leur opinion des bénéfices que l'UEH pourrait tirer de l'activité de co-modélisation à laquelle ils ont participé.

3.2.2.1 L'amélioration de processus institutionnels par le développement de la collaboration professorale au sein et entre les Facultés

Un professeur a souligné que l'expérience de co-modélisation a été l'occasion de se rapprocher de collègues qui y ont participé et avec qui il n'avait jamais eu l'occasion d'échanger auparavant sur le sujet et de développer une collaboration informelle avec eux, mais également d'initier des rapports avec des collègues d'autres Facultés, ce qui contribue ainsi à l'amélioration de processus institutionnels en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études :

- *Le projet nous a rapprochés. Nous nous connaissions sans avoir de rapports alors que nous sommes tout près. Nous nous parlons maintenant. Nous allons développer une collaboration informelle : échange d'étudiants, etc. Nous avons aussi développé des rapports avec les professeurs des autres Facultés.*

- *Par exemple X et moi, on s'est vu mais on n'était pas très proche. Quant à Y, [...] on se rencontrait au Conseil de l'université. Mais quant à X, c'est maintenant que j'apprends que c'est lui qui est responsable d'encadrer les professeurs, il est chef de Département. Et justement je lui explique que j'ai une structure qui accueille les étudiants et voilà les conditions. Il est bien content et désormais, il va m'envoyer des étudiants. De manière informelle, on a établi une coopération, on va travailler ensemble pour que les étudiants puissent trouver le matériel nécessaire et s'accorder pour que l'on ait [davantage] de diplômés à l'UEH.*

3.2.2.2 La formation de professeurs pouvant agir comme agents de changement au sein de l'institution

Considérant que l'expérience de co-modélisation a été une activité de formation pour ceux qui y ont participé, ils sont maintenant en mesure de partager avec les autres collègues « ce qu'ils ont appris » et ainsi contribué à améliorer leur pratique :

- *Le bénéfice pour l'UEH, c'est que, là, on aura eu des personnes qui ont reçu une formation et qui sera en mesure de la répliquer pour d'autres. Et là déjà, personnellement, je vois des collègues de la Faculté des sciences humaines, d'autres collègues, qui étaient très enthousiastes. Donc, on voit qu'ils allaient faire en sorte que cela se passe mieux dans les Facultés. Mais si on le fait en cavalier seul, ça n'aura pas beaucoup d'impacts. Donc ce serait [bien] qu'on partage avec d'autres ce qu'on a appris et comme ça, ça rentrerait dans un cadre plus global.*

Deux professeurs ont mentionné que leur participation à l'activité de co-modélisation les a amenés à faire des interventions auprès de certaines instances sein de leur Faculté respective dans le but de les sensibiliser à l'importance d'initier un mouvement de changement en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études à l'UEH :

- *À la Faculté, il y a un Conseil des études qui est constitué de ressources entre les départements. Et le Conseil se réunit chaque semaine pour parler de l'orientation académique de la Faculté. C'est au sein de ce Conseil que j'ai parlé [du présent projet]. Nous sommes actuellement dans un processus de refonte curriculaire. Il y a un projet également de revoir tout le processus de supervision de mémoire depuis l'inscription de la thématique jusqu'à la soutenance. [...] Je dis « nous » car je partage avec les autres collègues, je partage avec les autres chefs de département, avec nos responsables académiques de la Faculté. Et je leur dis toujours que notre participation dans [le présent projet] va être un « plus » dans le cadre de la refonte curriculaire que nous sommes en train de faire.*
- *Jusqu'ici, j'ai échangé avec les chefs de départements. On a eu une séance de travail sur les programmes de l'institut et j'ai échangé avec eux mais avec promesse formelle d'élargir le cadre avec les professeurs. Le problème, c'est qu'on n'a des réunions que de temps en temps. Je dois attendre la nouvelle rencontre avec les profs pour leur faire rapport de ce qu'on a appris jusqu'à présent et éventuellement leur demander de s'entendre sur une date pour une*

séance de travail pour que l'on puisse vraiment réfléchir sur la question et voir comment améliorer les pratiques de supervision des mémoires.

Un autre professeur pense, pour sa part, que le travail accompli au cours des séances de co-modélisation peut susciter des collègues professeurs qui ne sont pas encore engagés dans la supervision de mémoires et de travail de fins d'études à s'y engager :

- *Dans le contexte où nous sommes, dans une phase de transition ou une phase aussi d'explicitation de ce qu'est la tâche d'un professeur, d'inviter les enseignants à modéliser leur pratique, ça peut être utile. Peut-être qu'il y en a qui ne le font pas encore [i.e. encadrer des mémoires et travaux de fin d'études], qui savent maintenant qu'avec leur statut de professeur à temps plein, ça fait partie de leur responsabilité. Il y en a aussi que ça n'intéresse pas de le faire parce que c'est quand même du travail. Je crois qu'avec des suggestions sur le comment faire et sur ce qu'on peut éviter, ceux qui n'encadrent pas pourraient être intéressés.*

3.2.2.3 Un incitatif à la recherche de solutions pour viser l'augmentation de la diplomation à l'UEH

L'un des professeurs a souligné que le modèle de la pratique de supervision élaboré au cours des séances de co-modélisation a permis d'identifier les problèmes et pourrait servir de base pour la mise en place de solutions favorisant la diplomation :

- *Je pense que si on modélise l'encadrement, c'est pour mettre en évidence les maillons où on a des problèmes. Quand on identifie ces problèmes-là, c'est parce qu'il faut trouver des solutions. [...] L'usage [du modèle] serait de l'utiliser pour arriver à résoudre le problème final [pour en arriver à] l'augmentation du taux de diplomation.*

3.2.2.4 Des initiatives pour formaliser le processus de supervision à l'UEH

Il ressort des propos des professeurs, qu'à l'UEH, chaque Faculté pose ses propres exigences au sujet du mémoire. Et au sein d'une même Faculté, il peut y avoir également des exigences différentes suivant le superviseur ou suivant la discipline. Les professeurs ont dit souhaiter qu'à l'issue du projet, on arrive, au niveau de l'UEH comme au sein des Facultés, à une harmonisation du travail exigé des étudiants et à une formalisation du processus de supervision :

- *Au niveau de l'UEH et au niveau de la Faculté, il faut savoir quoi demander aux étudiants et que ceux-ci sachent ce qu'ils doivent remettre. On doit avoir une compréhension globale du travail, une harmonisation du travail de l'étudiant.*
- *Je pense que ces informations pourraient aider l'UEH à [...] élaborer une sorte de guide pour dire comment on devrait faire les choses. Je ne veux pas dire des règlements ou des choses complètement figées, mais plutôt un guide pour qu'on sache où on s'en va.*

D'après les propos tenus par les professeurs, certains changements à cet égard auraient déjà été apportés dans certaines Facultés dans la foulée du présent projet. Ainsi, un professeur

mentionne que, dans sa Faculté, des efforts ont été entrepris pour formaliser davantage le processus de supervision :

- *Nous avons renforcé les liens avec les étudiants. Nous avons mis l'accent sur les protocoles pour formaliser davantage les rapports entre les superviseurs de mémoire et les étudiants, pour qu'il y ait un langage commun. Nous commençons à mettre les éléments en pratique parce qu'il faut solliciter également les autorisations. Mais pour ce qui a trait aux procédures, nous mettons plus d'accent sur ces aspects pour mieux formaliser l'encadrement de l'étudiant dans le cadre de son mémoire.*

Un autre professeur souligne que le projet l'a incité à proposer une grille d'évaluation des mémoires ainsi que des soutenances dans sa Faculté :

- *Ça m'a intéressé d'approfondir des rubriques [...] pour évaluer le document de mémoire, mais aussi proposer à la Faculté une grille d'appréciation des soutenances avec des rubriques, etc., de sorte que [lors de] la notation finale [...] on soit beaucoup plus rationnel, [...] que les membres du jury puissent avoir les mêmes repères [...]. Vous voyez un petit peu, donc : de se donner des balises qui soient communes. Je l'ai proposé au décanat de la Faculté et on en a parlé dans des réunions de professeurs. [...] Il faudra non seulement l'adopter, mais aussi voir comment nous l'appliquons dans les prochaines soutenances.*

3.3 Logistique des séances de co-modélisation

Afin de cerner les conditions qui permettraient d'optimiser l'efficacité des séances de co-modélisation en tant qu'activité de DPC, nous avons demandé aux professeurs de se prononcer sur la logistique et sur les moyens de l'améliorer.

3.3.1.1 Une initiation suffisante à la technique et à l'outil de modélisation

Notons d'abord qu'au démarrage du projet, seuls deux professeurs avaient indiqué être familiers avec les cartes conceptuelles et les représentations graphiques. Mais aucun ne connaissait la technique MOT. Plusieurs ont mentionné qu'ils s'y sont familiarisés progressivement en contexte même de leur usage et estiment avoir pu suivre facilement le travail d'élaboration du modèle de leur pratique de supervision. Toutefois, à la fin des séances de co-modélisation, tous ont reconnu qu'ils ne seraient pas en mesure d'utiliser de manière autonome la technique de modélisation et le logiciel G-MOT puisqu'ils n'ont pas manipulé ce logiciel eux-mêmes :

- *On a pu suivre la technique et le formalisme graphique qui ont été utilisés. Mais je ne pense pas qu'à notre tour, on pourra l'utiliser. Peut-être oui, si on a le manuel et si on a aussi accès au logiciel. [...] On a pu comprendre le schéma. C'est dire que c'est très explicite.*
- *Au départ, je pensais qu'il n'y avait pas suffisamment d'explications. Mais quand vous avez envoyé les fiches par e-mail [...], vous avez posé des questions sur les formes géométriques qui étaient utilisées et j'ai eu des informations sur les rectangles et les ovales.*

- *Si on me demande de reproduire, je ne suis pas sûr que je puisse le faire.*
- *Cette technique, elle est toute nouvelle pour moi et ce n'est pas une technique que je maîtrise [...]. J'ai découvert ça avec vous.*

Certains professeurs ont indiqué que des précisions supplémentaires seraient bienvenues :

- *J'ai l'impression qu'il y a certaines précisions qui pourraient manquer par rapport aux schémas et donc qu'il faudrait élaborer davantage en donnant plus d'explications.*
- *C'est une bonne technique mais que l'on doit améliorer en expliquant mieux le formalisme graphique qui a été utilisé.*

Certains professeurs ont souligné qu'ils auraient souhaité acquérir la capacité d'utiliser le logiciel. Ainsi, l'un d'entre eux a précisé qu'il aurait souhaité avoir eu l'occasion de manipuler lui-même le logiciel plutôt que d'être simple observateur, de manière à le rendre apte à présenter le modèle à ses collègues par la suite :

- *Quand on a travaillé, on a vu [le modèle en élaboration] sur l'écran. Mais moi personnellement, je vais à la Faculté travailler avec les collègues. Je ne peux pas reproduire ça, je ne peux pas le refaire. Ça aurait été intéressant qu'on le fasse nous-mêmes.*

Toutefois, un autre professeur a souligné qu'il n'est pas certain qu'il souhaiterait une formation plus approfondie sur le fonctionnement du logiciel; il aurait besoin de mieux en saisir l'usage qu'il pourrait en faire personnellement :

- *La première question que je me poserais, c'est : pourquoi. Parce que je l'ai trouvé très intéressant dans le projet là tout de suite, mais est-ce que moi je vais m'impliquer dans un projet pareil à l'avenir ? [...] Donc, pour l'instant, il faudrait que je vois plus le bien-fondé et ce qu'on peut faire avec ce logiciel.*

3.3.1.2 Un dispositif technique fonctionnel

La co-modélisation à distance exige un dispositif fonctionnel assurant la qualité de la communication. En témoigne ce commentaire qui signale les problèmes qui sont survenus en cours de route :

- *On a dû changer d'espace plusieurs fois. On arrive dans une salle et le matériel ne marche pas. Ce serait de s'assurer dès le départ que tout est en ordre, que tout est bien et qu'on pourra travailler sans problème. On teste le matériel à l'avance. On se donne tout ce qui est nécessaire. Il peut y avoir de petits problèmes. Mais au moins on se donne tout ce qui est nécessaire pour que les séances se déroulent très bien.*

3.3.1.3 La taille limitée du groupe

La petite taille du groupe apparaît comme facteur de réussite de l'expérience de co-modélisation :

- *La formule des séances de modélisation à distance [avec d'autres collègues à l'UEH] pourrait fonctionner à condition de limiter la taille du groupe.*

3.3.1.4 Un groupe composé de professeurs de diverses Facultés

Certains professeurs ont déploré que si toutes les Facultés ne sont pas représentées, ceci pourrait constituer un obstacle à l'acceptation par l'ensemble des Facultés des suites à donner à une telle activité de co-modélisation :

- *Bien que ce soit plus difficile, [...] il serait souhaitable d'augmenter le nombre de Facultés qui participent au projet. Cela favoriserait l'acceptation et l'utilisation par l'ensemble de la communauté d'un guide qui [résulteraient] éventuellement de ces travaux.*

3.3.1.5 L'engagement, l'assiduité et la ponctualité des professeurs

Regrouper plusieurs professeurs à plusieurs reprises sur une période de quelques mois pour discuter de leur pratique de supervision de mémoires et de travail d'études s'avère un défi de taille. Il faut pouvoir compter sur l'assiduité et la ponctualité des participants afin d'assurer une continuité et la progression du travail réalisé :

- *Il avait été question que tout le monde soit là à toutes les séances. On peut comprendre qu'à un certain moment, quelqu'un peut avoir un problème, mais à chaque fois il manquait des personnes.*
- *Pour les prochaines fois, il faudra s'assurer que les personnes qui vont participer seront présentes à toutes les séances. [...] Parce que si, aujourd'hui, c'est un tel qui vient, demain, c'est un autre groupe [...] J'estime que ça avait un petit peu perturbé la séance. [...] En termes d'amélioration, il s'agirait de pallier ces problèmes.*
- *Quand on doit commencer les séances, certaines personnes ne sont pas là à l'heure prévue. Ça également, je pense qu'on devrait en tenir compte tant du côté des responsables que des participants. Si on donne une heure, il faudrait que cela soit respecté.*
- *L'un des obstacles serait si on engage dans ce processus des professeurs qui ne sont pas à plein temps, ou qui sont à plein temps mais qui ne sont pas réellement engagés au niveau de la Faculté. Quand on est engagé, on va défendre [le projet]..., on prend cela à cœur, on le fait parce qu'on doit transmettre quelque chose, on prend du temps pour le faire et on le fait d'une certaine manière pour qu'il y ait des résultats. Si quelqu'un qui est là comme ça par hasard et qui ne s'intéresse pas vraiment à ce qui se fait, qui fait autres choses, qui n'a pas vraiment du temps pour la Faculté.... bon oui, cette personne vient et participe à la formation, vient recueillir des informations, mais elle ne peut pas retransmettre ce qui a été fait. [...] La Faculté et l'UEH ne vont pas bénéficier de ce que cette personne aurait appris. [...] Au moment du recrutement, c'est de*

s'assurer que ce sont des personnes qui sont disponibles, qui s'engagent dans la chose et qui ont le temps nécessaire pour le faire et qui veulent le faire.

4 Conclusion

En conclusion, nous pouvons avancer, sur la base des propos des professeurs participants, que l'expérience de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études a été pour eux, malgré les quelques difficultés techniques et logistiques qui ont perturbé le déroulement de certaines séances, une expérience enrichissante dont ils sont satisfaits. Ils ont décrit l'activité à la fois en tant qu'une activité de formation personnelle mais également une activité pouvant avoir des retombées institutionnelles significatives pour l'amélioration et l'harmonisation du processus de supervision des mémoires et des travaux de fin d'études dans l'ensemble des Facultés.

L'UEH pourrait ainsi envisager d'intégrer l'activité de co-modélisation de la pratique de supervision de mémoires et de travail de fin d'études à titre d'activité d'apprentissage non formel dans un programme de DPC portant sur le sujet.¹⁰ D'autres professeurs pourraient participer à une telle activité, moyennant que certains d'entre eux aient reçu une formation suffisante à la technique de modélisation ou qu'ils puissent bénéficier de l'assistance d'un spécialiste de cette technique appliquée à des fins d'explicitation de la pratique professionnelle. Ces groupes pourraient élaborer chacun leur modèle de leur pratique ou encore se servir du modèle développé par le premier groupe formé des participants à l'expérience décrite dans ce document comme point de départ et l'enrichir des pratiques variées des participants au nouveau groupe.

Ce serait là une suite concrète donnée à cette expérience, qui, rappelons-le, s'est inscrite dans le cadre d'un projet de recherche-action visant à accompagner les participants (professeurs et dirigeants de l'UEH) dans l'élaboration d'une stratégie de DPC faisant appel aux technologies et basée sur un processus d'apprentissage à la fois non formel et formel en supervision de mémoire et de travail de fin d'études, et ce, dans le but ultime d'augmenter la diplomation à l'UEH.

Comme l'a souligné l'un des professeurs participants, l'expérience qu'elle a vécue constitue un premier pas dans cette direction :

- *Je pense que c'est très bien de faire ça. C'est une première étape qui permettra de prendre des décisions afin d'avoir beaucoup plus de diplômés à l'UEH. On pourra identifier où sont les problèmes et, bien entendu, gérer ces problèmes pour les résoudre. Donc, c'est bien de faire ça. Mais si on le fait pour mettre les résultats dans un tiroir, ce sera une perte de temps.*

¹⁰ Voir à ce sujet le document 4 produit dans le cadre du présent projet, intitulé *Proposition d'une maquette de programme de développement professionnel continu en supervision de mémoire et de travail de fin d'études dédié aux professeurs de l'Université d'État d'Haïti*.

Annexes

Annexe 1 - Questionnaire administré aux professeurs au début du projet

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS PARTICIPANTS (MARS 2014)

COORDONNÉES	
Nom	Prénom

1. FORMATION
1.1 Dernier diplôme obtenu (titre et discipline)
1.2 Année d'obtention
1.3 Nom de l'institution

2. SITUATION PROFESSIONNELLE	
2.1 Vous êtes à l'emploi de l'UEH depuis combien d'années?	
2.2 Quel(s) poste(s) avez-vous occupé(s) à l'UEH? Indiquez le nombre d'années pour chaque poste.	
Poste actuel _____	Nombre d'années _____
Poste précédent _____	Nombre d'années _____
Poste précédent _____	Nombre d'années _____
Poste précédent _____	Nombre d'années _____
2.3 Êtes-vous à l'emploi à l'UEH à temps plein ou à temps partiel?	
Temps plein ☐	
Temps partiel ☐	Nombre d'heures hebdomadaires _____

3.2 Quelles sont vos attentes face au projet?

3.3 Envisagez-vous des problèmes ou des limites dans le déroulement du projet?

4. LA SUPERVISION DE MÉMOIRES DE FIN D'ÉTUDES À L'UEH
4.1 Combien d'étudiants avez-vous supervisé depuis votre entrée à l'UEH? _____
4.2 Parmi ce nombre, combien ont terminé leur mémoire? _____
4.3 Combien d'étudiants supervisez-vous actuellement? _____
4.4 Combien de temps consacrez-vous à la supervision de mémoires? 4.1.1 nombre d'heures en moyenne par mois _____ 4.1.2 quel pourcentage de votre tâche ? _____
4.5 Quelles ressources utilisez-vous dans votre tâche de supervision? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
4.6 Ces ressources sont-elles facilement accessibles? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

4.7 Combien de collègues à votre avis sont engagés actuellement dans des supervisions de mémoires de fin d'études dans votre département? _____
4.8 Selon vous, quel pourcentage d'étudiants entreprend le mémoire de fin d'études dans votre département? _____
4.9 Selon vous, combien d'étudiants terminent le mémoire de fin d'études dans votre département? _____
4.10 Selon, vous, les étudiants ont-ils accès aux ressources requises pour réaliser leur mémoire (bibliothèque, ordinateur, Internet, etc.)? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
4.11 Ont-ils les compétences pour exploiter ces ressources? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

5. SÉANCES DE CO-MODÉLISATION	
5.1 Quel moment de la semaine vous conviendrait le mieux pour participer aux séances de co-modélisation à distance? Indiquez vos choix par ordre de préférence : 1 - Jour/Heure : _____ 2 - Jour/Heure : _____ 3 - Jour/Heure : _____	
5.2 Dans quelle mesure êtes-vous familier(ère) avec les cartes conceptuelles et les représentations graphiques? En avez-vous déjà utilisées ou produites? Si oui, à quelle(s) fin (s) et à quelle(s) occasion (s). _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	
5.3 Pour vous, le travail de co-modélisation est :	Vous pouvez cocher plus d'un énoncé
• Un exercice facile	☐
• Un exercice difficile	☐
• Une activité de groupe intéressante	☐
• Une activité qui permet de réfléchir à la pratique	☐
• Un moyen d'améliorer ma pratique de supervision de mémoire	☐
• Un moyen de partager avec les collègues les problèmes que je rencontre	☐
• Un moyen de communiquer nos problèmes aux instances de décision de l'UEH	☐
• Autres (précisez)	
_____ _____ _____ _____	

6. AUTRES COMMENTAIRES

Y a-t-il d'autres points sur lesquels vous désirez vous exprimer?

This image shows a full page of blank handwriting practice paper. It features multiple sets of horizontal lines across the entire page. Each set consists of three lines: a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. These sets are repeated vertically down the page, providing a guide for letter height and placement. The background is white, and the lines are printed in a light gray or blue color. There is no text or other markings on the page.

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE PARTICIPATION.

Annexe 2 - Guide de débriefing des séances de co-modélisation de la pratique

1. Que pensez-vous du déroulement de cette séance?
 - Y a-t-il des éléments qui vous semblent à améliorer?
2. Quel est votre degré de satisfaction face au modèle réalisé au cours de cette séance?
 - a. Y a-t-il des aspects du modèle avec lesquels vous ne vous sentez pas tout à fait à l'aise?
 - b. Quelles seraient les améliorations à faire au modèle?
 - c. Quelle serait, selon vous, la prochaine étape dans la suite du travail de construction du modèle?
3. Jusqu'à quel point diriez-vous que vous avez appris quelque chose aujourd'hui?
 - a. Comment décririez-vous ces apprentissages? Sur quoi ?

Des questions supplémentaires peuvent être définies entre chaque séance sur des aspects spécifiques du modèle en construction.

Annexe 3 - Guide de l'entrevue individuelle menée après l'expérimentation

Question générale d'introduction (Opinion sur le projet)

1. Avec le recul, que pensez-vous, de manière générale, de l'idée de modéliser en petits groupes d'enseignants leurs pratiques de travail en matière de supervision de mémoire ou de travail de fins d'études?

Opinion sur les bénéfices de l'expérience

2. Quels bénéfices avez-vous personnellement tirés de cette expérience ?
 - a) Dans quelle mesure cette expérience vous a-t-elle permis d'apprendre sur des aspects liés à votre tâche de supervision de mémoire, autrement dit de développer ou de renforcer votre expertise ou encore de découvrir de nouvelles choses en rapport avec cette tâche?
 - b) Dans quelle mesure cette expérience a-t-elle eu une influence sur votre travail de supervision de mémoire?
3. Dans quelle mesure cette expérience a-t-elle répondu à vos attentes de départ envers ce projet?
4. Quels sont, selon vous, les bénéfices que l'UEH peut tirer de ce type de projet ?

Opinion sur la technique et le logiciel MOT

5. La présentation de la technique et du logiciel a-t-elle été adéquate pour vous permettre de participer pleinement à l'activité de co-modélisation?
6. Que pensez-vous de cette technique
 - a) pour représenter adéquatement votre tâche de supervision et celle de vos collègues?
 - b) pour favoriser la discussion avec des collègues autour de votre tâche?
 - c) pour favoriser le partage des pratiques entre collègues ?
 - d) Une expérience semblable de co-modélisation pourrait-elle être reprise avec d'autres collègues ?
7. Pensez-vous que certaines personnes pourraient éprouver des malaises à participer à une telle expérience de partage ?
8. Vous personnellement, avez-vous vécu des moments de malaise au cours de l'expérience ? Pouvez-vous m'en parler ?

Opinion sur le modèle et ses usages

9. Que pensez-vous du modèle produit au cours de cette expérimentation ?
10. Quelles seraient, selon vous, les usages institutionnels qui pourraient être faits du modèle que vous avez co-élaboré dans votre groupe ?

Conditions de réussite

11. Quelles recommandations feriez-vous pour améliorer les séances de co-modélisation?
12. Quels seraient les obstacles ou difficultés qui pourraient empêcher de bien représenter les pratiques de ces séances?

Conclusion

13. Avant de terminer l'entrevue, avez-vous d'autres commentaires que vous aimeriez ajouter?

Références citées

- Baily, C. (2009). Reverse intergenerational learning: A missed opportunity? *AI & Society*, 23, 111-115.
- Basque, J. (2013). Supporting continuous professional learning in the academic staff through expertise sharing. *Universities and Knowledge Society Journal/Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 294-311.
- Basque, J. (sous presse). Développer ses compétences de conception de cours à distance dans des groupes de mentorat co-construisant des cartes des connaissances mobilisées dans les pratiques. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance en enseignement supérieur: l'enjeu de la formation à l'enseignement*. Bruxelles, Belgique: DeBoeck.
- Basque, J. et Callies, S. (2012). Co-modéliser les connaissances mobilisées dans la pratique professorale pour favoriser l'intégration de nouveaux professeurs dans les universités *Actes du colloque de l'AIPU - Partie 2 (Association internationale de pédagogie universitaire), Trois-Rivières (Québec), 14 au 18 mai 2012* (pp. 493-500). Trois-Rivières, Canada: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Basque, J. et Pudelko, B. (2010). La comodélisation des connaissances par objets typés: Une stratégie pour favoriser le transfert d'expertise dans les organisations. *Revue Télescope (Numéro spécial: Le transfert intergénérationnel des connaissances)*, 16(1), 111-129.
- Bernatchez, P.-A., Cartier, S. C., Bélisle, M. et Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en oeuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), en ligne.
- Cawyer, C. S., Simonds, C. et Davis, S. (2002). Mentoring to facilitate socialization: The case of the new faculty member. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(2), 225-242.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. et Farr, M. J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2014). *Le développement professionnel : un enrichissement pour toute la profession enseignante : avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Québec, Canada: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Darwin, A. (2000). Critical Reflections on Mentoring in Work Settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 197-211. doi: 10.1177/07417130022087008
- de Janasz, S. C. et Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263-283.
- Diaz, V., Garrett, P. B., Kinley, E. R., Moore, J. F., Schwartz, C. M. et Kohrman, P. (2009). Faculty Development for the 21st Century. *EDUCAUSE Review*, 44(3), 46-55.
- Ericsson, K. A. et Charness, N. (1994). Expert performance: its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(3), 725-747.

- Feldman, M. D., Arean, P. A., Marshall, S. J., Lovett, M. et O'Sullivan, P. (2010). Does mentoring matter: results from a survey of faculty mentees at a large health sciences university. *Medical Education Online*, 15. doi: 10.3402/meo.v15i0.5063
- Glaser, R. (1986). On the nature of expertise. Dans H. Hagendorf (dir.), *Human Memory and Cognitive Capabilities: Mechanisms and Performances* (pp. 915-928). North Holland: Elsevier Science.
- Hargreaves, E. (2010). Knowledge Construction and Personal Relationship: Insights About a UK University Mentoring and Coaching Service. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 107-120.
- Knippelmeyer, S. A. et Torracco, R. J. (2007). *Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education*. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas (Indianapolis, IN, Feb 28-Mar 4, 2007).
- Langevin, L. (dir.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Canada: Guérin.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences* (2^e éd.). Paris: Éditions d'organisation.
- Lebossé, C. et Richard, F. (dir.). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante: Avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation
- Leh, A. S. C. (2005). Lessons learned from service learning and reverse mentoring in faculty development: a case study in technology training. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(1), 25-31.
- McCormack, C. et West, D. (2006). Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: a case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14(4), 409 - 431.
- McLellan, H. (dir.). (1996). *Situated learning perspectives*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Moss, J., Teshima, J. et Leszcz, M. (2008). Peer Group Mentoring of Junior Faculty. *Academic Psychiatry*, 32(3), 230-235. doi: 10.1176/appi.ap.32.3.230
- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Pololi, L. H., Knight, S. M., Dennis, K. et Frankel, R. M. (2002). Helping Medical School Faculty Realize Their Dreams: An Innovative, Collaborative Mentoring Program. *Academic Medicine*, 77(5), 377-384.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche et formation*, 67, 91-104.

- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada: Éditions Logiques.
- Sternberg, R. (1997). Cognitive conceptions of expertise. Dans R. R. Hoffman (dir.), *Expertise in Context. Human and Machine* (pp. 149-162). Menlo Park, CA/Cambridge, MA: AAAI Press/MIT Press.
- Suthers, D. (2003). Representational guidance for collaborative inquiry. Dans J. Andriessen, M. Baker et D. Suthers (dir.), *Arguing to Learn* (pp. 27-46). Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Tillema, H., Van der Westhuizen, G. J. et Van der Merwe, M. P. (2015). Knowledge building through conversation. Dans H. Tillema, G. J. Van der Westhuizen et K. Smith (dir.), *Mentoring for learning: Climbing the mountain* (pp. 1-19). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Wasburn, M. H. (2007). Mentoring women faculty: an instrumental case study of strategic collaboration. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 57 - 72.
- Wells, G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18(1 et 2), 127-222
- Zellers, D. F., Howard, V. M. et Barcic, M. A. (2008). Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning rather than reinventing the wheel. *Review of Educational Research*, 78(3), 552-588.

4

PROPOSITION D'UNE MAQUETTE DE PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU EN SUPERVISION DE MÉMOIRE ET DE TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES DE 1^{ER} CYCLE DÉDIÉ AUX PROFESSEURS DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTAT D'HAÏTI

FRANCE HENRI, centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

JOSIANNE BASQUE, centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

PATRICK PELLETIER, École des sciences de l'administration, Université TÉLUQ, Montréal

PIERRE TOUSSAINT, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Le document présente la maquette du programme de développement professionnel continu dédié à tous les professeurs de l'Université d'État d'Haïti (UEH). Elle a été élaborée à partir de l'analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle de six professeurs de l'UEH, dans le cadre du projet *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti*. La maquette se veut ainsi un élément de réponse aux besoins d'apprentissage et de développement des compétences relevés chez les professeurs de l'UEH. Elle constitue une ébauche, qui se doit d'être discutée, confrontée, travaillée et même retravaillée afin d'aligner le programme sur la vision du DPC que l'UEH développera. Un tel exercice permettra de façonner le programme en fonction du contexte et des conditions qui prévalent dans l'établissement et de bien l'ancrer dans la réalité universitaire haïtienne.

Le programme proposé vise quatre objectifs généraux qui permettront à chaque professeur :

1. de développer des stratégies d'intervention appropriées auprès de l'étudiant, ces stratégies se rapportant aux six dimensions de la tâche de supervision de mémoire et de travail de fin d'études, à savoir les dimensions cognitive, socio-affective, motivationnelle, métacognitive, logistique et administrative ;
2. de mobiliser ses compétences informationnelles et méthodologiques dans le cadre de ses interventions de supervision ;
3. d'appliquer le modèle de supervision qu'il privilégie ;
4. d'identifier ses propres besoins d'apprentissage et de s'engager de manière autonome dans un projet de développement professionnel conséquent.

Le programme adopte une approche pédagogique ouverte qui laisse au professeur le choix de ses apprentissages et concilie deux volets. Le volet collectif du programme comporte cinq modules et vise des apprentissages formels qui répondent à des besoins communs exprimés tout au long du projet. Le volet individuel du programme repose sur des apprentissages non formels réalisés en mode autonome dans le cadre d'un projet personnel de développement professionnel que chaque professeur aura élaboré.

Pour la diffusion de ce programme auprès des professeurs, il est proposé de combiner l'offre d'activités en présence et à distance. Une formule hybride, par laquelle le professeur n'aurait pas à se rendre sur place pour suivre toutes les activités, donnerait encore plus d'ouverture et de souplesse au programme. Les professeurs auraient ainsi la possibilité de réaliser à distance, au moment qui leur convient et à leur rythme, certaines activités du programme. Il est également prévu un accompagnement individuel des professeurs inscrits au programme.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE - ASSISES DU PROGRAMME DE DPC.....	2
1. Le développement professionnel continu.....	2
1.1 Définition du concept de développement professionnel continu.....	2
1.2 Le développement professionnel continu à l'UEH	3
2. Justification et conditions de réussite du programme de DPC.....	5
3. Besoins des professeurs	5
3.1 Mieux connaître le DPC et l'envisager comme une activité professionnelle	5
3.2 Améliorer la maîtrise des différents volets de la supervision de mémoire et de travail de fin d'études et des outils appropriés	6
3.3 Améliorer les compétences informationnelles en soutien à la tâche de supervision	6
3.4 Améliorer les compétences liées aux méthodes de recherche qualitatives et quantitatives.....	6
DEUXIÈME PARTIE - MAQUETTE DU PROGRAMME DE DPC	7
4. Conception du programme DPC	7
5. Programme de DPC	8
5.1 Approche pédagogique	8
5.2 But, objectifs, contenu et structure du programme de DPC	10
5.3 Cheminement dans le programme.....	12
5.4 Contenu des modules.....	12
6. Choix médiatiques et technologiques.....	20
7. La diffusion du programme	20
8. Plan de mise en œuvre du programme de DPC	20
CONCLUSION	21
RÉFÉRENCES	22

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Développement professionnel continu des enseignants	2
Figure 2. Étapes du design pédagogique pour la conception de volets collectif et individuel du programme de DPC	7
Figure 3. Contenu et structure du programme de DPC	11

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Principales caractéristiques du développement professionnel efficace : Éléments qui font consensus	4
Tableau 2. Activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences dans le cadre d'un programme de DPC.	9
Tableau 3. Présentation des modules.....	13

INTRODUCTION

Ce document présente la maquette d'un programme de développement professionnel continu (DPC) en supervision de mémoire et de travail de fin d'études. Ce programme s'adresse aux professeurs de l'UEH, qu'ils soient engagés ou non dans la supervision de mémoire ou de travail de fin d'études.

La maquette que nous proposons est l'un des résultats du projet *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti*. Elle a été élaborée à partir de l'analyse de la pratique de supervision faite par les six professeurs qui ont participé au projet et en s'appuyant sur les données recueillies auprès de gestionnaires académiques de l'UEH. La maquette se veut ainsi un élément de réponse au besoin de DPC relevé chez les professeurs de l'UEH. Pour remonter aux sources de la présente proposition, le lecteur pourra prendre connaissance des documents suivants produits dans le cadre de ce même projet : *Analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études à l'Université d'État d'Haïti* et *La co-modélisation de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études en tant qu'activité de développement professionnel continu : rapport d'une expérience menée à l'Université d'État d'Haïti*.

Divers acteurs, à différents niveaux, sont concernés par la problématique du DPC des professeurs : entre autres, les hautes instances décisionnelles de l'UEH, les instances facultaires, les différentes directions et divers services concernés par le DPC ainsi que les professeurs de l'UEH eux-mêmes. Chacun de ces groupes d'acteurs est appelé à participer à la réflexion et aux actions qui mèneront à soutenir le développement professionnel des professeurs.

Dans l'esprit des auteurs du présent rapport, la maquette proposée méritera d'être retravaillée voire re-conceptualisée par les parties prenantes afin d'obtenir un programme de DPC qui réponde en tout point aux besoins des professeurs de l'UEH, qui soit acceptable pour tous et réalisable par l'établissement.

Le document comporte deux parties. La première présente les assises du programme, qui concordent avec les données recueillies tout au long du projet. La deuxième partie décrit les principales composantes du programme. Vient ensuite une conclusion.

PREMIÈRE PARTIE - ASSISES DU PROGRAMME DE DPC

Dans cette partie, nous formulons d'abord une définition du DPC dans la perspective de la profession enseignante. Par la suite, nous présentons la justification et les conditions de réussite du programme de DPC et nous énonçons les besoins de perfectionnement professionnel formulés par les professeurs.

1. LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU

Le DPC s'inscrit en continuation de la formation initiale qui permet d'acquérir les bases pour exercer une profession. Dans le cas des professeurs universitaires, rares sont les formations initiales qui incorporent l'acquisition de compétences en enseignement. Les acquis sont essentiellement disciplinaires. La profession d'enseignant ou de professeur se développe sur le tas, au contact de situations réelles.

Dans ce contexte, le besoin de développement professionnel continu des professeurs en matière de pédagogie universitaire s'avère une nécessité. Dans cette partie, nous définissons le concept de DPC et nous discutons de son application à l'UEH.

1.1 Définition du concept de développement professionnel continu

Au cours des dernières années, le DPC fait l'objet d'analyse et de réflexion sur le sens à donner à la pratique professionnelle, notamment chez les enseignants et les professeurs. Quant à la signification proprement dite du développement professionnel, la figure 1 montre deux visions qui peuvent être adoptées pour étudier, analyser ou soutenir le développement professionnel.

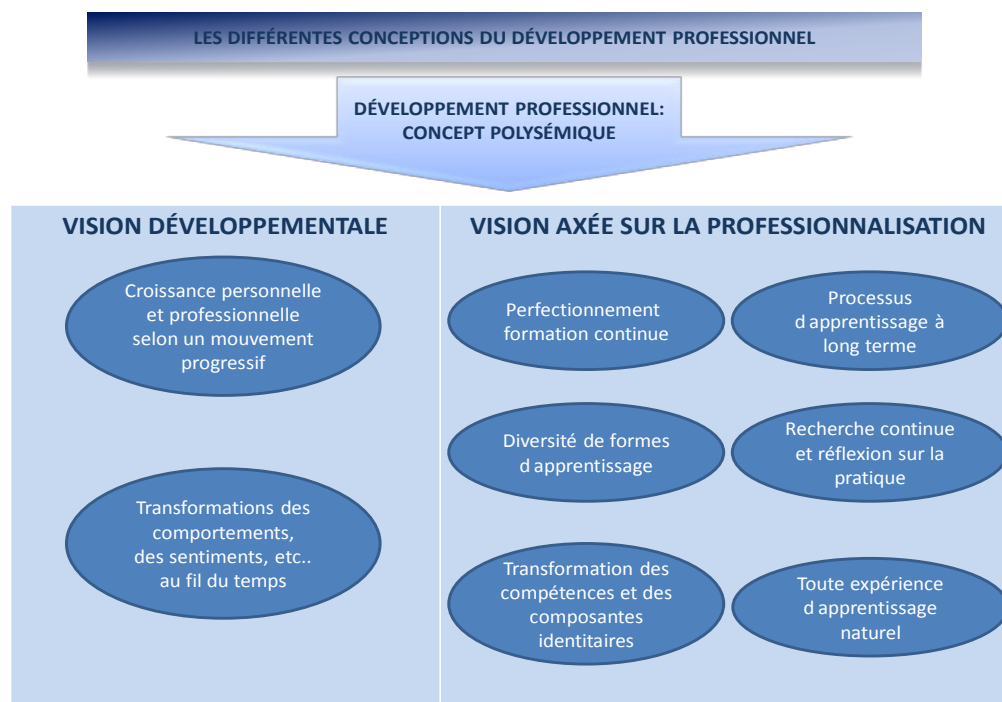


Figure 1. Développement professionnel continu des enseignants

Source : Uwamariya et Mukamurera (2005), p. 135

Dans certains cas, le développement professionnel est vu comme une croissance ou une évolution impliquant des modifications importantes de la part de l'enseignant (Glatthorn, 1995). Dans d'autres cas, une idée plus large, fondée essentiellement sur les changements vécus par les acteurs, suggère que le développement professionnel correspond à « comment les enseignants se développent dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants »? Raymond, Butt et Townsend (1992, p. 143, cité dans Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) du Québec, dans un avis publié en juin 2014, aborde le concept selon deux perspectives complémentaires. La première perspective – développementale – met l'accent sur l'individu et les transformations qui s'opèrent chez lui tout au long de la carrière. La seconde perspective – professionnalisante – tient compte de l'apport du milieu, de la communauté et de l'organisation dans le développement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant (Lebossé et Richard, 2014).

Enfin, le développement professionnel est un processus orienté, dynamique et continu, soutenu par une éthique professionnelle. Il est du ressort des enseignants en tant que professionnels et en tant que pédagogues cultivés. Il doit cependant être soutenu par les acteurs du système éducatif. Les activités de développement professionnel sont multiples et variées, et leur nature est plus ou moins formelle, ce qui comprend l'autoformation.

Plusieurs activités s'adressent à l'ensemble du personnel, certaines à un groupe de personnes ou à une collectivité et d'autres à l'individu pris isolément. Cette variété est essentielle pour répondre aux besoins diversifiés d'une population enseignante qui n'est pas homogène, puisqu'au sein même du corps professoral se côtoient des personnes qui ont différents points de vue, différents niveaux d'expérience, différents degrés de maîtrise et différents rapports à l'innovation.

Le CSE fait siennes les caractéristiques du processus de développement professionnel dégagées par Donnay et Charlier (2006, cité par Daele, 2010) :

- **orienté** : vers un but, un projet, un progrès, qu'il soit personnel ou collectif ;
- **situé** : c'est-à-dire contextualisé dans un environnement particulier composé de situations de travail, de relations avec des acteurs du milieu (universitaire) ;
- **partiellement planifiable** : le développement professionnel est relativement imprévisible, car l'enseignant ou le professeur travaille dans un milieu où il est sollicité de toute part par divers acteurs ;
- **dynamique et continue** : le développement professionnel se produit continuellement, et les apprentissages réalisés sont réinvestis dans des situations professionnelles quotidiennes ;
- **soutenu par une éthique professionnelle** : le développement professionnel d'un enseignant ou d'un professeur a pour finalité l'apprentissage des élèves ou des étudiants ;
- **partagé** : l'enseignant ou le professeur est responsable de son développement professionnel, mais celui-ci se réalisera d'autant mieux qu'il se situe dans un environnement académique favorable.

1.2 Le développement professionnel continu à l'UEH

Nous faisons nôtre la définition adoptée par le CSE du concept de développement professionnel. Dans cette perspective, nous pensons que le DPC des professeurs de l'UEH n'est pas différent de celui des autres corps enseignants et professionnels de l'éducation ailleurs dans le monde.

Toutefois, la valorisation de la profession de professeur universitaire par les autorités de l'UEH et de l'État haïtien par une meilleure reconnaissance marquée et significative de la profession pourrait apporter une plus grande motivation et un plus grand engagement chez les professeurs. Cette valorisation doit s'accompagner de mesures spécifiques afin de favoriser le développement individuel et collectif des professeurs sur les plans personnels et professionnels.

Dans le contexte de l'UEH, il apparaît important de faire un exercice d'introspection quand il s'agit de traiter de DPC. Le concept est nouveau, la pratique presque inexistante, même dans le pays. Ceci implique d'abord que les acteurs concernés par le DPC, ceux qui doivent le soutenir et ceux qui vont s'y engager, prennent conscience de la nécessité de s'approprier le concept et de le développer au sein des facultés.

Pour lancer la réflexion sur les manières dont le DPC peut se traduire dans la réalité, nous reproduisons un tableau synthèse proposé par Lebossé et Richard (2014, citant Elmore, 2002) qui résume les principales caractéristiques du développement professionnel efficace qui font consensus.

Rappelons que le DPC est un long processus lié à la formation de la personne concernée, à son intégration dans un poste de professeur et à la formation continue en vue d'améliorer ses compétences professionnelles.

Tableau 1. Principales caractéristiques du développement professionnel efficace : Éléments qui font consensus

<i>Développement professionnel : la vision qui fait consensus</i> (Elmore, 2002, p. 6-7) • Met l'accent sur une mission bien articulée ou un objectif ancré dans les apprentissages des élèves relatifs aux disciplines et aux habiletés de base. • Découle de l'analyse de l'apprentissage par les élèves de contenus particuliers dans des contextes particuliers. • Met l'accent sur des questions précises liées au curriculum et à la pédagogie qui: ○ découlent de la recherche et de pratiques exemplaires; ○ ont un rapport avec des questions particulières en matière d'enseignement et d'apprentissage des disciplines ainsi que des habiletés dans un véritable contexte de classe. • Inclut une théorie clairement articulée ou un modèle de l'apprentissage des adultes. • Développe, renforce et soutient le travail de groupe : ○ pratiques de collaboration à l'intérieur de l'institution; ○ réseautage d'institutions. • Engage la participation active de la direction et des employés de l'université ou de la faculté. • Garde le cap au fil du temps (amélioration continue). • Modélise des pratiques efficaces : ○ introduites dans les écoles et dans les classes; ○ cohérentes avec le discours. • Recourt à l'évaluation : ○ suivi actif de l'apprentissage des étudiants; ○ rétroaction sur l'apprentissage et la pratique de l'enseignant Cet exposé du consensus repose largement sur les premières normes de développement professionnel adoptées en 1995 par le National Staff Development Council. [Notre traduction]

Source : Lebossé et Richard (2014), p. 25

2. JUSTIFICATION ET CONDITIONS DE RÉUSSITE DU PROGRAMME DE DPC

Le faible taux de diplômés à l'UEH s'avère un problème complexe et prioritaire pour l'établissement. Sans faire ici un état détaillé de la question, plusieurs facteurs socio-économiques, institutionnels mais aussi pédagogiques et académiques ont un impact négatif sur la réussite du mémoire et du travail de fin d'études et, par voie de conséquence, sur le nombre de diplômés. Ce sont surtout les facteurs pédagogiques qui sont visés dans le programme de DPC, et plus précisément les compétences en supervision de mémoire et de travail de fin d'études. En effet, trop nombreux sont les étudiants qui n'obtiennent pas leur diplôme de 1^{er} cycle en raison du nombre insuffisant de professeurs qui ont les compétences requises pour se consacrer à la supervision, ou en raison des compétences insuffisantes de leur superviseur. Consciente de ce problème, l'UEH, en participant au projet, démontre sa volonté de mettre en œuvre des solutions à ce problème.

Si, du point de vue de l'UEH, le DPC est envisagé comme un moyen privilégié pour rehausser la qualité de la supervision, il importe que les professeurs partagent cette vision, qu'ils soient convaincus que l'engagement dans une telle démarche en vaut la peine et que les défis que cela suppose soient surmontables (motivation, persévérance, disponibilité, ouverture aux transformations de la pratique). L'UEH devra, pour sa part, trouver les meilleures façons de faciliter et soutenir l'engagement des professeurs dans une démarche de DPC et les aider à concilier les exigences du travail tout en s'investissant dans une démarche de DPC.

3. BESOINS DES PROFESSEURS

La notion de besoin renvoie à ce qui est nécessaire au fonctionnement optimal d'une personne de même qu'à ce qui est nécessaire au bon fonctionnement d'un système ou d'un organisme. Les besoins peuvent être de plusieurs types. Les données recueillies tout au long du projet, principalement auprès des professeurs, ont permis d'identifier une variété de besoins liés à la supervision du mémoire ou du travail de fin d'études : besoins d'ordre académique, institutionnel, organisationnel, financier et pédagogique. Un programme de DPC en supervision n'a toutefois pas pour fonction d'embrasser tous ces ordres de besoins. Il se limite aux besoins pédagogiques et aux apprentissages à réaliser par les professeurs. Nous les avons regroupés sous quatre catégories.

3.1 Mieux connaître le DPC et l'envisager comme une activité professionnelle

Actuellement, l'UEH n'offre à ses professeurs aucune activité de DPC et peu de professeurs de l'UEH sont engagés sur une base personnelle dans une telle initiative. Notons cependant que quelques professeurs poursuivent une formation doctorale.

Bien que l'expression « développement professionnel continu » soit connue, les diverses formes et modalités que peut adopter le DPC sont peu connues de même que les conditions de sa réussite. Il apparaît fondamental que les professeurs soient éveillés aux principes et aux stratégies de DPC afin qu'ils puissent choisir de s'engager dans ce genre de démarche de manière éclairée et responsable, en toute connaissance des exigences et de l'investissement personnel que cette modalité d'apprentissage sous-tend.

3.2 Améliorer la maîtrise des différents volets de la supervision de mémoire et de travail de fin d'études et des outils appropriés

Les données recueillies ont montré que les professeurs ont une connaissance théorique des principales étapes de la démarche de supervision. Ils sont cependant moins habiles à la mise en œuvre de stratégies appropriées correspondant aux différents volets de la tâche de supervision : cognitif, socio-affectif, motivationnel, métacognitif, logistique et administratif. En outre, il a été relevé que les professeurs ne maîtrisent pas suffisamment les outils méthodologiques et technologiques à exploiter en soutien aux divers aspects de la tâche de supervision.

3.3 Améliorer les compétences informationnelles en soutien à la tâche de supervision

La réalisation d'un mémoire ou d'un travail de fin d'études prend d'abord appui sur des stratégies de repérage, de sélection, de récupération, de traitement de l'information et d'utilisation de l'information. Ces stratégies sont soutenues par un recours méthodique et judicieux à diverses techniques (identification de mots-clés, veille, évaluation de la qualité de l'information, vérification de sa crédibilité, etc.) de même que par l'usage d'outils technologiques (outils de bureautique, outils de recherche, bases de données, bases documentaires, logiciels bibliographiques, logiciels de création de cartes conceptuelles, etc.). Peu de professeurs maîtrisent ces compétences informationnelles. La raison souvent évoquée réside dans la pénurie de ressources à l'UEH qui permettent de s'instrumenter et de développer ses compétences informationnelles.

3.4 Améliorer les compétences liées aux méthodes de recherche qualitatives et quantitatives

Le niveau de développement des compétences méthodologiques au sein du corps professoral est variable. Elles sont d'un bon niveau chez les professeurs ayant reçu une solide formation doctorale et chez d'autres ayant développé ces compétences au fil de l'expérience de la supervision de mémoire et travail de fin d'études. Le niveau de compétences méthodologiques apparaît moins satisfaisant chez plusieurs autres. La supervision de mémoire et travail de fin d'études requiert de solides compétences méthodologiques, qualitatives et quantitatives, jumelées à des compétences pédagogiques pour pouvoir accompagner l'étudiant dans le développement de ses propres compétences.

DEUXIÈME PARTIE - MAQUETTE DU PROGRAMME DE DPC

4. CONCEPTION DU PROGRAMME DPC

La maquette propose un programme de DPC structuré en deux volets : volet collectif et volet individuel. Le volet collectif offre une réponse aux besoins d'apprentissage communs des professeurs et permet la prise en compte des besoins et des priorités institutionnels en matière de DPC. Le volet individuel propose de satisfaire les besoins spécifiques de chaque professeur à travers la réalisation d'un projet individuel de DPC.

Sommairement résumée, la démarche de conception que nous adoptons suit les étapes du design pédagogique. L'analyse, première étape, a été présentée plus haut aux sections 2 et 3 *Justifications et conditions de réussite du programme de DPC* et *Besoins des professeurs*. Dans cette section, nous présentons les autres étapes de la démarche : identification des connaissances et compétences visées par le programme, l'approche pédagogique privilégiée, les ressources pédagogiques et médiatiques, les conditions de diffusion et les rudiments d'un plan de mise en œuvre.

Les deux volets du programme et les étapes de conception sont représentés à la figure 2. La lettre C apparaissant sur les flèches se lit « est composé de ».

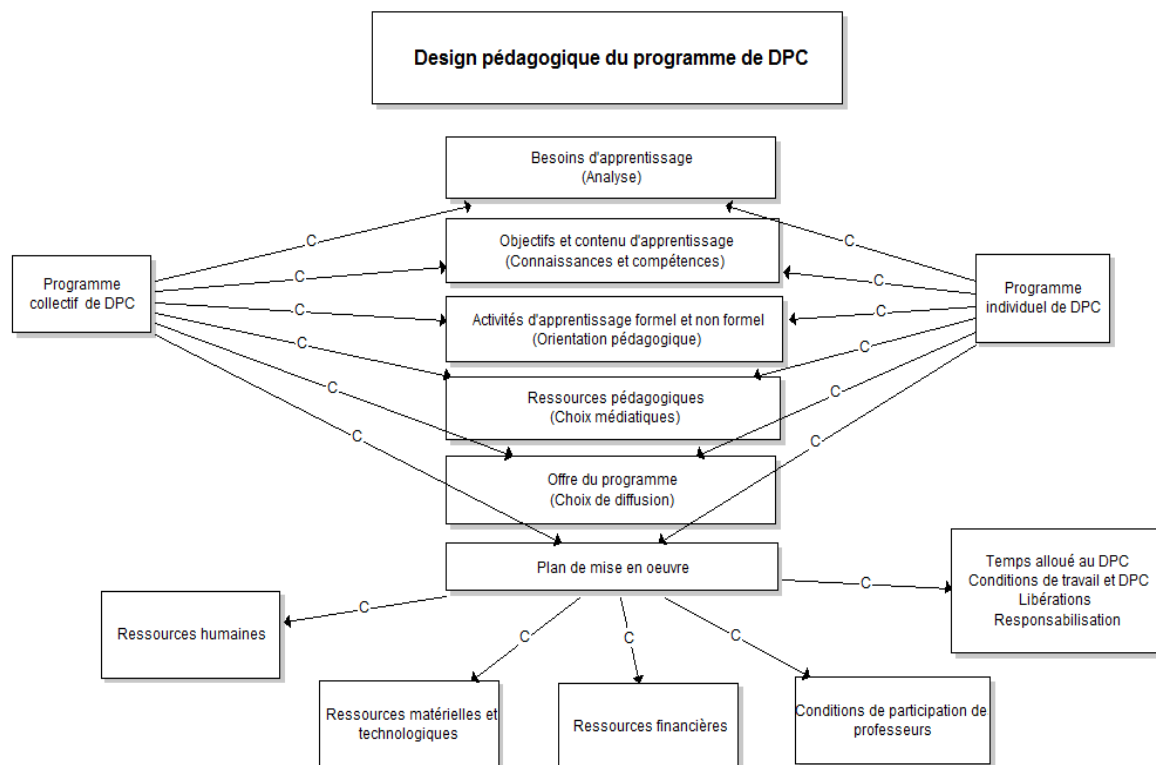


Figure 2. Étapes du design pédagogique pour la conception de volets collectif et individuel du programme de DPC

5. PROGRAMME DE DPC

Dans cette section, nous présentons le programme de DPC. Nous en exposons ses principales composantes : 1) les principes pédagogiques qui le régissent, 2) les objectifs généraux et la structure du programme 3) le cheminement de l'apprenant dans le programme et 4) le contenu des modules.

5.1 Approche pédagogique

Au-delà des conditions institutionnelles qui pourront être mises en place pour favoriser et faciliter l'engagement des professeurs dans une démarche de DPC, une attention particulière doit être apportée à la pédagogie du programme. Les choix pédagogiques ont un effet sur l'apprentissage. Une pédagogie transmissive incite davantage au recours aux stratégies de mémorisation, de répétition et d'organisation. Une pédagogie ouverte laisse une plus grande place à l'initiative et à l'engagement dans l'apprentissage.

Une approche ouverte se justifie pour le programme de DPC en supervision de mémoire et de travail de fin d'études à partir du constat que tous n'ont pas les mêmes besoins d'apprentissage et que, pour y répondre, le programme ne peut être le même pour tous. Un tel programme doit permettre à chacun de faire des choix en fonction de ses besoins et de ses intérêts. Il doit être adaptable à la situation professionnelle de chacun. Il doit accorder un large degré de liberté (choix du contenu à s'approprier, des compétences à développer, des activités à réaliser, des ressources à utiliser, du rythme d'apprentissage, etc.) L'ouverture en pédagogie favorise la personnalisation de l'apprentissage et une meilleure réponse aux besoins de chacun. Elle suggère que chaque professeur peut construire son propre programme de DPC en faisant des choix parmi les activités proposées par le programme tout en permettant de réaliser d'autres activités sur mesure (par exemple, participer à une communauté de pratique, s'engager dans une démarche de mentorat, faire des lectures sur une thématique ciblée, etc.).

Dans une approche pédagogique ouverte, le mode d'apprentissage fait partie des choix qui peuvent être faits. On distingue généralement trois modes d'apprentissage. Les définitions qui suivent sont tirées de Gagnon (2003) :

- *L'apprentissage formel* est réalisé au sein d'institutions d'enseignement. Il vise des apprentissages structurés conduisant à une certification reconnue des qualifications et des compétences. Il est intentionnel.
- *L'apprentissage non formel* se produit lors d'activités d'apprentissage intentionnel, planifiées par l'apprenant, qui ne sont pas prescrites par l'enseignement formel et qui sont réalisées hors de ce cadre. L'apprentissage non formel ne conduit pas à une certification, mais plutôt à une reconnaissance de fait des qualifications et des compétences.
- *L'apprentissage informel* est un processus par lequel l'individu acquiert des attitudes, des compétences, des valeurs et des connaissances sous l'influence de diverses ressources de son environnement (famille, médias, classe, équipe de travail, etc.). La plupart de ces apprentissages ont un caractère non intentionnel.

Le programme de DPC articule apprentissages formels et non formels. En résumé,

- les apprentissages formels émanent de la participation à des cours magistraux, des cours projets, des ateliers, des séminaires ou toute autre activité sous la responsabilité d'un établissement;
- les apprentissages non formels émergent d'une variété d'activités qui sont menées dans le but d'apprendre, par exemple, participer à une communauté de pratique, réaliser un projet personnel, participer à des conférences, à des discussions ou à des activités collectives, toujours dans le but d'apprendre.

Le tableau 2 présente différentes catégories d'activités d'apprentissage et, pour chacune, des exemples d'activités d'apprentissage associés aux trois modes d'apprentissage définis plus haut.

La conception du programme de DPC s'appuie sur les principes de la pédagogie ouverte en permettant de faire des choix parmi les activités d'apprentissage formel prescrites et de planifier des activités d'apprentissage non formel sur des thèmes ou des sujets qui les intéressent plus spécifiquement. Les professeurs pourront exercer un contrôle sur leur apprentissage et gagner en autonomie par rapport à leur apprentissage. L'expérience leur permettra d'apprécier la valeur et les bénéfices d'une démarche d'apprentissage autodirigée qui répond expressément aux besoins de celui qui apprend.

Tableau 2. Activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences dans le cadre d'un programme de DPC

Mode d'apprentissage	Catégories d'activités d'apprentissage	Exemples d'activités d'apprentissage
Apprentissage formel	La formation sur des connaissances spécifiques	• Cours • Séminaires • Travaux pratiques
Apprentissage non formel	L'accompagnement	• Mentorat • Coaching • Tutorat • Compagnonnage
	L'innovation	• Production de ressources pédagogiques • Réalisation de projets personnels pour transformer sa pratique
	Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe	• Participation à des équipes engagées dans des projets facultaires • Rencontres d'équipes de travail
Apprentissage non formel	La lecture	• Lecture d'articles ou d'ouvrages sur une problématique particulière
	La recherche	• Participation à un groupe de recherche • Recherche dans le cadre d'une maîtrise ou doctorat
	Communautés et réseaux virtuels	• Création, animation, participation à une communauté de pratique • Participation à un réseau professionnel
	Réflexion collective sur la pratique	• Co-modélisation de la pratique

Source : Adaptation libre de Lebossé et Richard (2014)

5.2 But, objectifs, contenu et structure du programme de DPC

But du programme

Le programme vise l'amélioration de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle.

Objectifs du programme

À partir des besoins identifiés par les professeurs, quatre objectifs généraux ont été formulés de la manière suivante.

Au terme du programme de DPC, le professeur sera capable :

1. de développer des stratégies d'intervention appropriées auprès de l'étudiant se rapportant aux six dimensions de la tâche de supervision de mémoire et travail de fin d'études, à savoir les dimensions cognitive, socio-affective, motivationnelle, métacognitive, logistique et administrative ;
2. de mobiliser ses compétences informationnelles et méthodologiques dans ses interventions de supervision de mémoire et travail de fin d'études ;
3. d'appliquer le modèle de supervision qu'il privilégie ;
4. d'identifier ses propres besoins d'apprentissage et de s'engager de manière autonome dans un projet de développement professionnel conséquent.

Contenu du programme

Le contenu du programme recouvre sept thèmes qui se partagent entre les volets collectif et individuel.

Le volet collectif a été défini en fonction de besoins communs exprimés par les professeurs et porte sur cinq thèmes. Il vise surtout des apprentissages formels.

Le volet individuel entend répondre aux besoins d'apprentissage spécifiques à chaque professeur. Il prend la forme d'activités invitant le professeur à faire une réflexion sur sa pratique et à réaliser son propre projet de DPC. Ce volet du programme vise surtout des apprentissages non formels réalisés en mode autonome dans le cadre d'activités planifiées et gérées par le professeur.

Le contenu du programme se présente de la manière suivante.

Volet collectif du programme

1. Développement professionnel continu : objectifs, démarche et exigences
2. Dimensions de la tâche de supervision et modèles de supervision
3. Compétences en supervision d'étudiants
4. Compétences informationnelles
5. Compétences en méthodologies de recherche

Volet individuel du programme

6. Réflexion sur sa pratique de supervision et ses besoins d'apprentissage
7. Planification et réalisation d'un projet personnel de DPC

Structure du programme

Comme le montre la figure 3, le programme est structuré en sept modules dont cinq sous le volet collectif et deux sous le volet individuel. Rappelons que chaque module est défini comme une unité autonome, cohérente, complète et autoporteuse, organisée dans une série d'actions, qui permet d'atteindre des objectifs définis.

Volet collectif. Le premier module est le point d'entrée dans le programme. Il se veut une introduction au DPC. Les modules 2, 3, 4 et 5 portent sur la tâche de supervision de mémoire et la maîtrise des compétences qu'elle implique, en particulier les compétences informationnelles et méthodologiques. Ces deux grandes compétences ont maintes fois été mentionnées comme lacunaires chez les professeurs lors de l'analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études³.

Volet individuel. Le sixième module intitulé *Réflexion sur sa pratique de supervision et ses besoins d'apprentissage* invite le professeur à faire un diagnostic de sa pratique, à cerner ses propres besoins et à identifier les moyens qui peuvent y répondre. Le module 7 offre au professeur un cadre pour planifier et réaliser son projet de DPC.

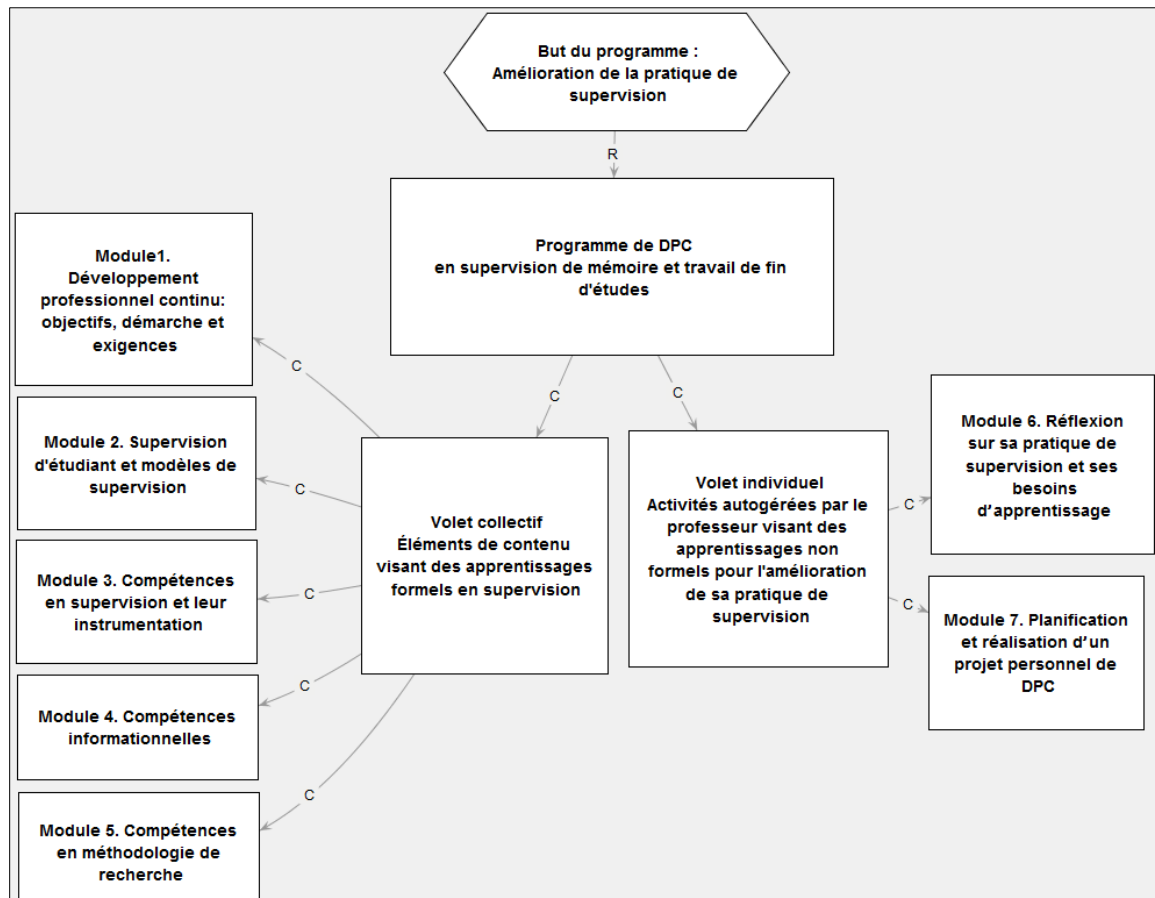


Figure 3. Contenu et structure du programme de DPC

³ Voir le document 1 intitulé *Analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études à l'Université d'État d'Haïti*.

5.3 Cheminement dans le programme

En accord avec les principes de la pédagogie ouverte, le programme permet un cheminement personnalisé qui se présente ainsi.

Module 1 : un préalable fortement recommandé

Le module 1, intitulé *Développement professionnel continu*, a un statut particulier. Il est fortement recommandé à tous de le suivre dès l'entrée dans le programme. L'objectif étant non seulement de permettre à chaque professeur de s'approprier la démarche et les exigences du DPC, mais aussi de favoriser au sein du corps professoral une compréhension et une vision commune de cette modalité d'apprentissage liée à l'activité professionnelle.

Modules 2, 3, 4 et 5 : au choix

Les modules 2, 3, 4 et 5 sont proposés parce qu'ils répondent aux besoins exprimés par les professeurs. On ne peut toutefois présumer que tous les professeurs auront intérêt à les suivre. Les professeurs pourront choisir les modules à suivre.

Module 6 : une préparation au projet individuel de DPC

Sans être obligatoire, le module 6 intitulé *Réflexion sur sa pratique de supervision et ses besoins d'apprentissage* prépare et instrumente le professeur à la planification et à la réalisation de son projet individuel de DPC.

Modules 7: sous l'entière responsabilité du professeur

Le module 7 invite d'abord le professeur à formaliser son projet de développement professionnel, c'est-à-dire à le décrire et à le planifier. Par la suite, il entreprend sa réalisation. Le professeur trouvera dans ce module l'accompagnement dont il aura besoin.

5.4 Contenu des modules

Dans cette section, nous présentons de manière plus détaillée sous forme de tableaux les modules du programme de DPC. Nous formulons des objectifs spécifiques accompagnés d'une liste d'éléments de contenu et de suggestions de ressources.

Tableau 3. Présentation des sept modules

Module 1 Développement professionnel continu (DPC)	
Objectifs	• Se familiariser avec la démarche de DPC, ses modalités, ses exigences et les conditions de sa réussite
Éléments de contenu	• Notions relatives au DPC • Besoins auxquels le DPC peut répondre (développement des compétences, gestion de la carrière, professionnalisation, etc.) • Modalités d'apprentissage : apprentissages formel et non formel; • Conditions de succès du DPC (responsabilisation, disponibilité, motivation, autonomie, autogestion, autorégulation, intégration des acquis à la tâche, etc.)
Ressources	Lebossé, C. et Richard, F. (dir.). (2014). <i>Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante: avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science</i>. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. Récupéré du site du CSE : https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf Deschênes, M. (2014). <i>Le développement professionnel, définitions</i>. Récupéré du site Itérative : http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf Deschênes, M. (s.d.). Annexe A : Définitions du développement professionnel Le web social, un levier de développement professionnel? Billet de blogue récupéré du site Itérative : http://iterative.ca/devpro/annexes/annexe-a-definitions-du-developpement-professionnel/ Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. <i>Savoirs</i>, 32, 11-59. Récupéré du site de CAIRN : http://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.htm

Module 2 Supervision d'étudiants et modèles de supervision	
Objectifs	• Comprendre les dimensions de la tâche de supervision : cognitive, socio-affective, motivationnelle, métacognitive, logistique et administrative • Identifier les différentes compétences et interventions qui se rapportent aux dimensions de la tâche de supervision • Distinguer différents modèles de supervision et reconnaître les compétences méthodologiques et sociales qui s'y rapportent • Comprendre la dynamique de la relation superviseur/supervisé • Identifier les défis liés à chacune des étapes de réalisation du mémoire et du travail de fin d'études • Utiliser différents outils méthodologiques, techniques, de communication et de gestion en soutien à la démarche de supervision
Éléments de contenu	• Les dimensions de la tâche de supervision : cognitive, socio-affective, motivationnelle, métacognitive, logistique et administrative • Compétences du superviseur • Modèles de supervision : rôle du superviseur, rôle de l'étudiant, dynamique de la relation • Étapes de la réalisation du mémoire et du travail de fin d'études • Conditions assurant la qualité de la supervision • Évaluation des apprentissages • Instrumentation méthodologique et technologique en soutien à la tâche de supervision
Ressources	Gérard, L. (2009). <i>L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master</i>. Thèse de doctorat, Université Nancy 2, Nancy. Récupéré du site CCSD (Centre pour la communication scientifique directe): https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00498380/ Gérard, L. (2010). La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite. <i>Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur</i>, 26(2). Récupéré du site de la revue : http://ripes.revues.org/407 Jutras, F., Ntebutse, J. G. et Louis, R. (2010). L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation: enjeux et défis. <i>Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur</i> (26-1). Récupéré du site de la revue : http://ripes.revues.org/333 Romainville, M. (2011). L'accompagnement de mémoire et de thèse. <i>Réseau : Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université</i>, 87. Récupéré du site de la revue : https://pure.fundp.ac.be/ws/files/5573999/73383.pdf

Module 3 Compétences en supervision d'étudiant et leur instrumentation	
Objectifs	• Identifier les compétences à mobiliser dans les différentes interventions de supervision sous les dimensions cognitive, socio-affective, motivationnelle, métacognitive, logistique et administrative • Pour chacune des compétences, identifier les connaissances et les habiletés requises pour les exercer • S'initier aux méthodes et aux outils logiciels et technologiques en soutien aux interventions de supervision
Éléments de contenu	• Référentiel des compétences de supervision d'étudiants • Définitions des compétences de supervision • Outils logiciels et technologiques • Méthodes de travail
Ressources	Boucher, C. (2015). La rétroaction: Élément phare pour l'apprentissage de nos étudiants. <i>Le Tableau</i>, 4(3). Récupéré du Portail du soutien à la pédagogie universitaire du Réseau de l'Université du Québec : http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol4-no-3-la-retroaction-element-phare-pour-lapprentissage-de-nos-etudiants Guillemette, F. et Leblanc, C. (2013). Favoriser l'expression de la motivation chez les étudiants. <i>Le Tableau</i>, 2(4). Récupéré du Portail du soutien à la pédagogie universitaire du Réseau de l'Université du Québec : http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol2-no-4-favoriser-lexpression-de-la-motivation-chez-les-etudiants Houart, M., d'Udekem-Gevers, M., Lobet-Marès, C. et Grandjean, N. (2014). Ils ne savent pas rédiger... Nous le leur apprenons!, <i>Réseau : Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université</i>, 82. Récupéré du site de la revue : https://pure.fundp.ac.be/ws/files/9314563/reseau82.pdf Leblanc, C. et Guillemette, F. (2014). Consignes claires: travail réussi. <i>Le Tableau</i>, 3(2). Récupéré du Portail du soutien à la pédagogie universitaire du Réseau de l'Université du Québec : http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol3-no-2-consignes-claires-travail-reussi Roussel, C. (2013). L'intégrité académique : ça s'apprend. <i>Le Tableau</i>, 2(2). Récupéré du Portail du soutien à la pédagogie universitaire du Réseau de l'Université du Québec : http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/vol2-no-2-lintegrite-academique-ca-sapprend Bégin, C. et Charbonneau, L. (2012). Socialiser l'étudiant à la recherche aux 2^e et 3^e cycles. <i>Le Tableau</i>, 1(2). Récupéré du Portail du soutien à la pédagogie universitaire du Réseau de l'Université du Québec : http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-v1-n2-2012.pdf

Module 4 Compétences informationnelles	
Objectifs	• Identifier les compétences informationnelles à mobiliser dans le cadre de la supervision de travaux de fin d'études • Autoévaluer ses compétences informationnelles • Sélectionner les bases documentaires utiles pour la réalisation de travaux de fin d'études selon les disciplines • Maîtriser les méthodes et les outils de recherche, de repérage et de traitement de l'information
Éléments de contenu	• Référentiel des compétences informationnelles 1. Bien cerner son besoin d'information 2. Accéder avec efficacité à l'information 3. Évaluer de façon critique l'information trouvée et les sources dont elle est tirée. 4. Recueillir l'information trouvée et l'intégrer à ses connaissances. 5. Utiliser adéquatement l'information recueillie. 6. Respecter les enjeux éthiques et légaux liés à l'usage de l'information.
Ressources	Brassard, N. (2012). Les étudiants savent-ils traiter l'information? <i>Le Tableau</i>, 1(3). Récupéré du Portail du soutien à la pédagogie universitaire du Réseau de l'Université du Québec : http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-v1-n3-2012.pdf Gagnon-Mountzouris, V. <i>L'utilisation d'outils technologiques dans le processus de recherche de l'information</i>. Récupéré du site SlideShare : http://fr.slideshare.net/VickyGagnonMountzouris/techno-processus-recherche Langévin, L. et Gagnon, C. (2005). <i>La formation des formateurs aux compétences informationnelles. Rapport de recherche dans le cadre de projet sur les compétences informationnelles de l'UQ</i>. Récupéré du site PDCI (Promotion du développement des compétences informationnelles) : http://ptc.quebec.ca/pdci/system/files/documents/membres/formateurs-uqam.pdf <i>Répertoire de ressources sur les compétences informationnelles</i>. Récupéré du site PDCI (Promotion du développement des compétences informationnelles) : http://ptc.quebec.ca/pdci

Module 5 Compétences en méthodologie de la recherche	
Objectifs	• Distinguer les méthodes de recherche propres aux différentes disciplines et aux différents types de recherche (qualitative, quantitative, exploratoire, expérimentale, etc.) • Appliquer les méthodes de recherche propres à sa discipline • Analyser les différentes étapes de la démarche de supervision • Utiliser les ressources pédagogiques liées au développement des compétences méthodologiques en recherche
Éléments de contenu	• Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales • Méthodes de recherche en sciences appliquées • Compétences méthodologiques universitaires
Ressources	Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). <i>Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données</i> (6^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. Cours à distance de la TÉLUQ : SOC 1013 <i>Méthodologie de la recherche sociale</i> : http://www.teluq.ca/site/etudes/offre/cours/TELUQ/SOC1013/ Page <i>Méthodologie de la recherche</i> sur le site de la bibliothèque Myriam et J-Robert Ouimet, HEC Montréal : http://libguides.hec.ca/methodologie-recherche

Module 6 Réflexion sur sa pratique de supervision et ses besoins d'apprentissage	
Objectif	• S'initier à la démarche réflexive • Connaître les ressources utiles en soutien au DPC
Démarche	• Retour réflexif sur sa pratique et sur ses besoins • Identification des éléments de pratique à mettre en valeur • Identification des éléments de pratique à améliorer • Cerner le ou les besoins d'apprentissage à satisfaire • Se documenter sur les ressources d'apprentissage formel qui peuvent les satisfaire • Se documenter sur les ressources d'apprentissage non formel qui peuvent les satisfaire (communauté de pratique, réseau, groupe d'entraide et autres ressources du web social)
Ressources	• Ressources personnelles d'apprentissage • Ressources du web social : blogue, microblogue, wiki, réseautage social avec Twitter, Facebook, LinkedIn, etc. • Outils de veille sociale et de partage de contenu : Google+, YouTube, SlideShare, Drop Box, etc.
Ressources	Deschênes, M. (2014). <i>Le web social, un levier de développement professionnel?</i> (rapport de recherche). Québec, Canada : Collège O'Sullivan. Récupéré du site Itérative : http://iterative.ca/devpro/annexes/annexe-a-definitions-du-developpement-professionnel/ Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur: d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. <i>Phronesis</i>, 2(1), 15-27. Récupéré du site de la revue : http://www.erudit.org/revue/phro/2013/v2/n1/1015636ar.pdf

Module 7 Planification et réalisation d'un projet personnel de DPC	
Objectif	Élaborer et réaliser un projet personnel de DPC en fonction de ses propres besoins
Démarche	- Planification d'un projet personnel de DPC - Autodiagnostic - Identification de compétences à développer - Formulation d'objectifs - Identification des moyens et ressources pour répondre au besoin de développement professionnel - Élaboration du plan de réalisation - Réalisation du projet personnel de DPC - Application du plan de réalisation - Adaptation(s) du plan de réalisation au besoin - Bilan de l'expérience
Ressources	<i>Le projet de développement professionnel.</i> Récupéré du site TACT, Université Laval : http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/vcommun/rptst7.html

6. CHOIX MÉDIATIQUES ET TECHNOLOGIQUES

Si l'approche pédagogique du programme de DPC se place sous le signe de l'ouverture, les choix médiatiques devront être conséquents. Quels médias, quelles technologies retenir pour incarner une pédagogie ouverte dans ce programme ? Les décisions en ces matières seront guidées par l'application des critères de souplesse et de liberté de choix. Par exemple, offrir l'accès aux ressources sous divers formats et proposer des technologies de collaboration en soutien aux interactions de groupe et à la co-construction des connaissances sont des choix qui souscrivent au principe d'ouverture.

Il faut toutefois admettre que les choix médiatiques et technologiques qui vont permettre l'existence et la concrétisation du programme de DPC représentent un défi important pour l'UEH compte tenu des moyens limités dont elle dispose. Parmi les solutions, il faut sérieusement envisager le recours massif aux ressources éducatives en libre accès, aux bases de données documentaires gratuites, aux archives libres, aux nombreux services web gratuits, aux logiciels libres et autres ressources disponibles sans frais sur le web.

7. LA DIFFUSION DU PROGRAMME

À l'UEH, les programmes d'études sont offerts en présence. Dans le cadre du programme de DPC, il y aurait lieu de réfléchir à combiner l'offre d'activités en présence et à distance. Une formule hybride, par laquelle le professeur n'aurait pas à se rendre sur place pour suivre toutes les activités, donnerait encore plus d'ouverture et de souplesse au programme. Les professeurs auraient ainsi la possibilité de réaliser à distance, au moment qui leur convient et à leur rythme, certaines activités du programme.

Quelle que soit la modalité de diffusion du programme, présence, distance ou hybride, le programme ne pourra faire l'économie de l'accompagnement de l'apprentissage. Afin d'assurer la qualité du programme, soutenir la motivation des professeurs et les encourager à persévérer dans leur programme de DPC, un accompagnement doit être offert aux professeurs. La démarche de développement professionnel sera une expérience nouvelle pour eux. Ils auront des choix à faire, à gérer leur temps d'apprentissage, à concilier le DPC, le travail et les autres obligations de la vie quotidienne. Ceci représente un défi sérieux qui mérite d'être accompagné. Il apparaît nécessaire d'offrir aux professeurs, à tout le moins au début, un accompagnement individualisé qui l'aide à s'investir dans la démarche de DPC qu'il aura choisi.

8. PLAN DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE DPC

Sur le plan organisationnel, le plan de mise en œuvre du programme de DPC constitue la pierre d'angle de sa réussite et sa durée. D'abord, ce plan aurait avantage à tirer sa légitimité d'une politique institutionnelle de DPC et à bénéficier d'un solide ancrage organisationnel. L'unité administrative qui en aura la responsabilité devra pour sa part disposer des ressources humaines suffisantes, pour la conception, la médiatisation et la diffusion du programme. La participation de plusieurs spécialistes sera requise : technopédagogues, concepteurs de matériel pédagogique, médiatiseurs, formateurs, animateurs et accompagnateurs. Les ressources matérielles, financières et technologiques devront suivre. Comme mentionné plus haut, le recours aux ressources en libre accès pourra grandement contribuer à réduire l'effort de conception, de médiatisation et de diffusion du programme.

Il est un peu tôt à ce moment-ci de préciser le plan de mise en œuvre, mais il devra assez rapidement être ébauché dès que la décision aura été prise par l'UEH de se doter d'un programme de DPC.⁴

CONCLUSION

La maquette du programme de DPC que nous avons décrite dans ce document est une ébauche qui se doit d'être discutée, confrontée, travaillée et retravaillée afin de l'aligner sur la vision DPC que l'UEH développera, et de la façonner en fonction du contexte et des conditions qui prévalent dans l'établissement. Toutefois, nous estimons que la participation au programme de DPC ne devrait pas être posée par l'UEH comme une exigence pour tous ses professeurs. Les mesures contraignantes ne sont pas les plus efficaces lorsqu'il s'agit de stimuler et de motiver l'engagement. S'engager dans le programme devrait être plutôt une décision personnelle de chaque professeur basée sur la conviction que le DPC représente une opportunité de se développer et d'améliorer sa pratique professionnelle. À cet effet, plutôt que de contraindre la participation, l'UEH aurait avantage à faire la promotion de son programme, à valoriser ouvertement la participation au programme de DPC et à l'encourager concrètement.

Un programme conçu pour répondre aux besoins réels des professeurs, un programme qui satisfait ceux qui s'y inscrivent parce qu'ils auront eu la liberté de choisir ce qu'ils voulaient apprendre, détient deux clés de réussite.

⁴ Voir à ce sujet le document 5 *Proposition d'une stratégie d'implantation du développement professionnel continu en supervision de mémoire et de travail de fin d'études pour les professeurs de l'Université d'État d'Haïti*.

RÉFÉRENCES

- Daele, A. (2010). Conditions et vécu du conflit sociocognitif au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants: proposition d'un cadre d'analyse et étude de cas. *Éducation & Formation*, e-293, 65-80.
- Deschênes, M. (s. d.). *Annexe A : Définitions du développement professionnel - Le web social, un levier de développement professionnel?* Consulté le 4 juillet 2016, à l'adresse <http://interactive.ca/devpro/annexes/annexe-a-definitions-du-developpement-professionnel/>
- Elmore, R. F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement. The imperative for professional development in education*. Washington, Albert Shanker Institute. Consulté à l'adresse http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/Bridging_Gap.pdf
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. Dans *Anderson, L. (dir.), International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2^e ed.). London: Pergamon Press.
- Lebossé, C. et Richard, F. (dir.). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante: Avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. Récupéré du site du CSÉ: <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <http://doi.org/10.7202/012361ar>

5

PROPOSITION D'UNE STRATÉGIE D'IMPLANTATION DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU EN MATIÈRE DE SUPERVISION DE MÉMOIRE ET TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES DE 1^{ER} CYCLE POUR LES PROFESSEURS DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTAT D'HAÏTI

PATRICK PELLETIER, École des sciences de l'administration, Université TÉLUQ, Montréal

PIERRE TOUSSAINT, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

JOSIANNE BASQUE, centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

FRANCE HENRI, centre de recherche LICEF, Université TÉLUQ, Montréal

RÉSUMÉ

Ce document se veut une proposition d'une stratégie d'implantation du développement professionnel continu (DPC) en matière de supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1^{er} cycle pour les professeurs de l'Université d'État d'Haïti (UEH). Il est le résultat des analyses que l'équipe de chercheurs ont effectuées sur les pratiques en cours en cette matière. Ces analyses reposent sur des entrevues réalisées auprès de professeurs et membres de la direction et des résultats d'un sondage réalisé auprès d'étudiants. Les données ont été recueillies lors de deux missions à l'UEH. La première a été réalisée en mars 2013 et la seconde en décembre 2014.

Trois constats se dégagent de l'analyse des données colligées :

- 1) l'ensemble des acteurs ayant participé au projet de recherche ont formulé des problématiques communes en matière de supervision des mémoires et travaux de fin d'études de 1^{er} cycle ;
- 2) ils reconnaissent l'importance du DPC pour assurer de meilleures conditions de supervision de ces mémoires et travaux ;
- 3) ils jugent nécessaires d'opérer des changements à l'UEH afin d'y assurer une implantation réussie du DPC sur ce sujet.

Les retombées anticipées du DPC peuvent être identifiées selon les critères suivants :

- une meilleure reconnaissance et qualité du travail des professeurs en matière de supervision des mémoires et travaux de fin d'études ;
- de meilleures conditions de réalisation de ces mémoires et travaux ;
- une meilleure qualité de ceux-ci ;
- un meilleur taux de diplomation chez les étudiants de 1^{er} cycle.

Afin de favoriser l'implantation du DPC, diverses actions à entreprendre sont proposées en vue de différents résultats à atteindre. Dans une perspective de leadership transformationnel et de gestion du changement, nous proposons ces actions et identifions ces résultats en fonction de trois temps :

- 1) le *temps de la légitimation* du changement implique de faire du DPC une réponse légitime aux difficultés rencontrées en matière de supervision de mémoire et de travaux de fin d'études ;
- 2) le *temps de la réalisation* relève du déploiement des actions à entreprendre pour effectuer les transformations souhaitées ;
- 3) le *temps de l'appropriation* consiste à s'assurer que les professeurs adoptent le DPC comme une façon naturelle de fonctionner dans le cadre de leurs activités d'enseignement et de recherche.

Afin de réaliser le processus de changement souhaité, nous proposons la création de quatre comités : les comités d'implantation, de coordination, d'application et de liaison.

Table des matières

Introduction	1
1 L'implantation d'une stratégie de développement professionnel continu : une démarche de gestion d'un processus de changement.....	2
2 La démarche de gestion d'un processus de changement dans l'implantation du DPC.....	3
2.1 Identification des porteurs du changement et de leurs rôles	3
2.2 Premier temps : la légitimation du changement	4
2.2.1 Un dialogue continu	5
2.2.2 Une vision claire et convaincante des problématiques et des retombées du DPC .	5
2.3 Deuxième temps : la réalisation du changement	7
2.4 Troisième temps : l'appropriation du changement.....	13
3 Synthèse des activités à entreprendre en fonction des problématiques à résoudre aux trois temps de la gestion du processus de changement	14
4 Un projet collectif de DPC en enseignement et en recherche	17
Conclusion	18
Références.....	20

Liste des tableaux

Tableau 1 - Les trois temps de la gestion d'un processus de changement dans l'implantation du DPC.....	3
Tableau 2- Rôles des comités d'acteurs porteurs de changement	4
Tableau 3 - Plan des actions pour la légitimation du changement	6
Tableau 4 - Les sept modules du DPC.....	7
Tableau 5 - Plan des actions pour la réalisation du changement.....	9
Tableau 6 - Plan d'actions lors de la réalisation du changement dans les Facultés	10
Tableau 7 - Facteurs organisationnels à considérer lors de planification stratégique du temps de la réalisation du changement dans chacune des Facultés	11
Tableau 8 - Critères d'évaluation des capacités de changement des Facultés	12
Tableau 9 - Compétences à maîtriser pour assurer un leadership transformationnel	12
Tableau 10 - Actions à entreprendre dans l'appropriation du changement	13
Tableau 11 - Synthèse du processus de changement en trois temps	14
Tableau 12 - Synthèse des problématiques liées à la supervision et à la réalisation des mémoires et des travaux de fin d'études et des retombées positives du DPC	17

Introduction

Ce document se veut une proposition d'une stratégie d'implantation du développement professionnel continu (DPC) pour les professeurs de l'Université d'État d'Haïti (UEH). Il est dédié à ce corps professionnel et aux membres de la direction de cette université.

Ce document met en évidence trois constats qui se dégagent de l'analyse des données colligées auprès du comité de pilotage et des professeurs ayant participé au projet de recherche-action. Ces acteurs :

- ont formulé des problématiques communes en matière de supervision de mémoires et de travaux de fin d'études ;
- reconnaissent l'importance de favoriser l'implantation d'une stratégie de DPC;
- considèrent nécessaire d'opérer des changements à l'UEH afin d'y assurer l'implantation réussie d'une stratégie de DPC.

Afin de favoriser l'implantation du DPC, la stratégie proposée s'appuie sur quelques enseignements tirés des domaines d'expertise suivants :

- la gestion du changement (Pichault, 2009; Rondeau et Bareil, 2010; Vandangeon-Derumez et Autissier, 2013);
- la théorie des organisations complexes (Cohen et March, 1976; Mintzberg, 1989; Gioia et Chitipeddi, 1991; Denis, Lamothe et Langley, 2001; Denis, Langley et Rouleau, 2004);
- le leadership transformationnel (Bass, 1985 ; Roberts, 1985).

Quatre principales sections constituent le présent document. La première section définit la stratégie d'implantation du DPC sous l'angle d'un processus de gestion du changement. Un tel processus doit être mené par des porteurs du processus de changement souhaité. La deuxième section aborde d'abord la question de l'identification de ces acteurs et suggère la création de quatre comités desquels ils feront partie, à savoir un comité d'implantation, un comité de coordination, un comité d'application et un comité de liaison. Les trois temps d'une démarche de gestion d'un processus de changement sont ensuite présentés, soit celui de la *légitimation*, de la *réalisation* et de l'*appropriation* du changement. La troisième section présente une synthèse des activités à entreprendre par chacun des comités en vue des résultats à atteindre en matière de DPC. La quatrième section traite de l'institutionnalisation du DPC dans un cadre d'action plus large que celui de la supervision des mémoires et des travaux de fin d'études, à savoir celui de la coordination des activités d'enseignement et de recherche à l'Université.

1 L'implantation d'une stratégie de développement professionnel continu : une démarche de gestion d'un processus de changement

Nous abordons l'implantation du DPC dans une perspective de gestion d'un processus de changement. Pour ce faire, le guide est structuré selon les trois temps d'un tel processus (Rondeau et Bareil, 2010), à savoir : la légitimation du changement, sa réalisation et son appropriation.

Le temps de la **légitimation** implique de faire du DPC une réponse légitime aux difficultés rencontrées en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle à l'UEH. Le diagnostic des situations à résoudre et de leurs enjeux doit être compris et partagé par l'ensemble des acteurs académiques et administratifs concernés par les activités d'enseignement et de recherche. Ces acteurs doivent intérioriser les retombées positives du DPC pour l'UEH en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle, mais également plus largement en enseignement et en recherche. Pour y arriver, la question suivante est formulée :

En quoi le fait de changer les pratiques actuelles en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1er cycle représenterait un avantage pour l'UEH en matière d'enseignement et de recherche ?

Le temps de la **réalisation** amène à déployer la transformation souhaitée par le DPC. Cela implique d'élaborer les stratégies d'intervention, d'en analyser leurs conséquences potentielles et d'en assurer leur mise en œuvre. Les différents acteurs interpellés par le DPC doivent être en mesure de répondre à la question suivante :

Que faire pour implanter le DPC ?

Le temps de l'**appropriation** implique de faire du DPC une façon naturelle de fonctionner. Il est proposé ici aux acteurs interpellés par le DPC dans les différentes Facultés de l'UEH de répondre à cette question :

Comment institutionnaliser le DPC ?

Le tableau 1 résume les questions à se poser et les résultats à atteindre dans une perspective de gestion d'un processus de changement.

Tableau 1 - Les trois temps de la gestion d'un processus de changement dans l'implantation du DPC

Temps de la gestion d'un processus de changement	Questions à se poser	Résultats attendus
Temps 1 - La légitimation Le DPC comme réponse légitime aux difficultés rencontrées en matière de supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1 ^{er} cycle à l'UEH	En quoi le fait de changer les pratiques actuelles en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1 ^{er} cycle représenterait un avantage pour l'UEH en matière d'enseignement et de recherche?	Développer une compréhension partagée chez les acteurs académiques et administratifs des avantages découlant de l'implantation du DPC
Temps 2 - La réalisation Le DPC comme pratique de soutien au développement de nouvelles pratiques en matière de supervision de mémoire de fin d'études de 1 ^{er} cycle à l'UEH	Que faire pour implanter le DPC?	Adopter de nouvelles pratiques de supervision de mémoire de fin d'études qui incarnent la transformation souhaitée par le DPC.
Temps 3 - L'appropriation Le DPC en tant que pratique institutionnalisée	Comment institutionnaliser le DPC?	Mettre en place les moyens appropriés pour l'institutionnalisation du DPC à l'UEH

2 La démarche de gestion d'un processus de changement dans l'implantation du DPC

La gestion du processus de changement proposé ne peut se faire sans la présence et l'apport de porteurs du changement. Ils sont les acteurs clés de la légitimation, de la réalisation et de l'appropriation du changement souhaité. Nous les identifions dans cette section et les réunissons sous différents comités.

2.1 Identification des porteurs du changement et de leurs rôles

Afin de favoriser l'implantation du DPC à l'UEH selon les trois temps de la gestion d'un processus de changement (Rondeau et Bareil, 2010), quatre types de comités composés de différents acteurs qualifiés de porteurs de changement ont été identifiés à la suite de rencontres et d'échanges ayant eu lieu lors de la deuxième mission des chercheurs à l'UEH en décembre 2014. Cette proposition de créer quatre comités a fait l'objet de consensus parmi les participants au projet de recherche. Ce sont :

- un **comité d'implantation** : 5 membres du comité de pilotage et 2 personnes nommées par le recteur au sein des directions de service ;
- un **comité de coordination** : 3 personnes nommées par le Conseil de l'Université ;

- des **comités d'application** : 4 professeurs choisis dans chacune des Facultés dont un professeur agira à titre de responsable du comité au sein duquel il est membre ;
- un **comité de liaison** : 3 membres provenant des directions de la formation continue, des programmes de 1^{er} premier cycle et de la bibliothèque numérique.

Afin de s'assurer d'une implantation efficace du DPC, tous les acteurs constitutifs des comités doivent être jugés crédibles et reconnus par leurs pairs tant pour leurs compétences que pour leur capacité d'analyse, leur engagement et leur leadership. Les rôles proposés pour chacun des comités sont présentés au tableau 2.

Tableau 2 - Rôles des comités d'acteurs porteurs du changement

Comité	Rôles
Comité d'implantation	Soutenir les actions des comités de coordination, d'application et de gestion dans l'implantation du DPC.
Comité de coordination	Communiquer les objectifs du DPC, présenter les rôles et les contributions des comités d'application et soutenir leurs actions dans la gestion du processus de changement.
Comités d'application	Créer au sein des Facultés participantes un espace de collaboration facilitant l'implantation d'un projet-pilote où chacun des professeurs réalise son projet individuel de DPC.
Comité de liaison	Accompagner les professeurs en mettant à leur disposition les ressources nécessaires à la planification et la réalisation de leur projet individuel de DPC.

2.2 Premier temps : la légitimation du changement

Comme il a été mentionné précédemment, l'objectif associé au temps de la légitimation du changement est de faire valoir l'importance du DPC en tant que **réponse légitime aux difficultés rencontrées en matière de supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1^{er} cycle à l'UEH**.

Bien qu'il soit difficile dans les universités de générer des plans clairs et ciblés guidant de manière explicite les actions à entreprendre pour répondre à une problématique de changement (Mintzberg et Waters 1985), cela ne veut pas dire pour autant que ces organisations ne peuvent changer. La première condition à l'implantation de tout changement est la modification graduelle des aspirations, des comportements et des habitudes des individus (Gioia et Chitipeddi, 1991; Denis, Langley et Rouleau, 2004). Il s'agit d'une condition essentielle pour les organisations complexes qui se caractérisent notamment par des processus de décision et de changement très dispersés (Cohen et March, 1974).

À l'égard des spécificités des organisations universitaires, changer les aspirations, les comportements et les habitudes des acteurs qui y évoluent n'est pas une démarche des plus simples. Se doter d'un leadership transformationnel (Roberts, 1985) constitue une réponse des plus légitimes à ce défi. Faire preuve de ce leadership, c'est être en mesure d'amener les acteurs de l'organisation à entreprendre des actions de manière volontaire. C'est ce qui est visé par l'implantation du DPC. Nous le considérons comme un projet rassembleur.

2.2.1 Un dialogue continu

Tout changement dans les aspirations, les comportements et les habitudes ne peut se faire sans la présence de discours rassembleurs et d'un dialogue continu. L'un des objectifs du leadership transformationnel est de créer un climat de confiance favorable au processus de changement souhaité, ce qui implique de sensibiliser les acteurs de l'organisation concernés par la supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle à la nécessité d'abandonner le statu quo. Ces acteurs doivent comprendre pourquoi il est impératif et avantageux d'entreprendre la voie du changement. Ils doivent se rassembler autour d'un projet commun dont la finalité est d'améliorer la performance de l'organisation en matière d'enseignement et de recherche.

2.2.2 Une vision claire et convaincante des problématiques et des retombées du DPC

Les porteurs du changement réunis au sein des différents comités doivent véhiculer une vision claire et convaincante de la transformation souhaitée. Inspirant confiance, ces comités favorisent le dévouement et encouragent la motivation chez l'ensemble des acteurs concernés par la supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1^{er} cycle. Le changement favorisé par le leadership transformationnel doit répondre avant tout à des besoins intrinsèques chez les acteurs de l'organisation.

Les différents comités doivent mettre en œuvre les stratégies nécessaires pour répondre aux problématiques liées à la supervision et à la réalisation de mémoires et travaux de fin d'études de 1^{er} cycle. Ces problématiques se présentent de la manière suivante :

- **les compétences** : il est reconnu que plusieurs étudiants entreprennent le mémoire ou le travail de fin d'études de 1^{er} cycle sans avoir les compétences requises ;
- **la formation** : dans l'état actuel des programmes de 1^{er} cycle, il apparaît que la formation liée à la réalisation du travail de recherche mériterait d'être revue et renforcée afin de mieux préparer les étudiants ;
- **les exigences** : pour le même type de mémoire ou de travail de fin d'études de 1^{er} cycle, les exigences varient de manière importante d'un superviseur à l'autre ;
- **les ressources professorales** : alors que seuls les professeurs à temps plein ont comme tâche d'encadrer des étudiants, un certain nombre seulement supervise les mémoires et travaux de fin d'études de 1^{er} cycle.
- **les ressources documentaires** : l'accès à un inventaire élargi de ressources documentaires (ouvrages, revues scientifiques, bases documentaires, etc.) s'avère un réel besoin tant pour les professeurs que pour les étudiants ;

- **les ressources matérielles** : les étudiants ont accès difficilement aux ressources matérielles requises (équipement, postes d'ordinateur, accès internet, logiciels, etc.) pour réaliser leur mémoire ou travail de fin d'études de 1^{er} cycle.
- **les ressources financières** : sur le plan de l'aide financière, les quelques bourses disponibles ne sont pas suffisantes pour financer les mémoires et travaux de fin d'études de 1^{er} cycle de sorte que les étudiants doivent travailler, ce qui retarde ou conduit à l'abandon sans diplôme.

Afin de répondre adéquatement à ces problématiques, tous les comités doivent reconnaître et intérioriser les retombées positives anticipées du DPC :

- **la qualité** : une meilleure qualité du travail des professeurs en matière de supervision des mémoires et travaux de fin d'études de 1^{er} cycle ; une meilleure qualité de ces mémoires et travaux de fin d'études ;
- **les conditions** : de meilleures conditions de supervision et de réalisation des mémoires et des travaux de fin d'études de 1^{er} cycle ;
- **la diplomation** : un meilleur taux de diplomation chez les étudiants de 1^{er} cycle ;

Afin de résoudre les différentes problématiques identifiées, il est proposé aux membres des différents comités de promouvoir auprès de leurs collègues les retombées positives du DPC.

Le tableau 3 résume les principales actions à entreprendre pour assurer la légitimation du processus de changement souhaité. Nous associons ces actions au travail des comités d'implantation et de coordination.

Tableau 3 - Plan des actions pour la légitimation du changement

Comité d'implantation
Action 1.1 Légitimer le DPC en tant que l'une des priorités de gestion à l'UEH.
Action 1.2 Sensibiliser les acteurs administratifs et académiques de l'UEH aux problématiques associées aux pratiques de supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1 ^{er} cycle.
Action 1.3 Mobiliser les acteurs administratifs et académiques autour des problématiques associées aux pratiques de supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1 ^{er} cycle.
Action 1.4 Expliquer les retombées positives du DPC auprès des acteurs administratifs et académiques de l'UEH.
Action 1.5 Promouvoir les retombées positives observées du DPC par le biais du site internet de l'UEH et d'affiches dans les Facultés.
Comité de coordination
Action 1.6 Faire connaître le DPC et ses retombées positives auprès des professeurs dans les Facultés concernées.
Action 1.7 Promouvoir les retombées positives d'un projet-pilote de DPC dans chacune des Facultés

2.3 Deuxième temps : la réalisation du changement

L'objectif du deuxième temps du processus de gestion du changement est de déployer les transformations souhaitées en fonction des problématiques évaluées. **Le DPC est considéré comme étant une pratique de soutien au développement de nouvelles pratiques en matière de supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1^{er} cycle à l'UEH.**

Au terme de l'implantation du DPC, le professeur participant au projet-pilote de DPC sera capable de :

- mener à bien, son projet individuel de DPC;
- appliquer les stratégies, techniques et outils lui permettant de relever les défis qui se posent aux diverses étapes de supervision de mémoires et de travaux de fin d'études de 1^{er} cycle ;
- mobiliser ses compétences informationnelles de manière à pouvoir guider les étudiants qu'ils supervisent dans le développement de leurs propres compétences informationnelles ;
- mobiliser ses compétences méthodologiques en recherche de manière à pouvoir guider les étudiants qu'ils supervisent dans le développement de leurs propres compétences en recherche.

Afin de favoriser la réalisation de son DPC, chacun des professeurs réunis au sein des comités d'application dans les Facultés est invité à consulter les sept modules du programme de DPC identifiés dans le document 4 intitulé *Proposition d'une maquette de programme de développement professionnel continu en supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1^{er} cycle dédié aux professeurs de l'Université d'État d'Haïti*. Le tableau suivant présente les principaux objectifs poursuivis par ces modules servant de guide à la réalisation du projet individuel de DPC pour chacun des professeurs.

Tableau 4 - Objectifs des sept modules du programme de DPC

Modules	Objectifs
1. Développement professionnel continu	▪ Se familiariser avec la démarche de DPC, ses modalités, ses exigences et les conditions de sa réussite
2. Supervision d'étudiant et modèles de supervision	▪ Comprendre les dimensions de la tâche de supervision : cognitive, socio-affective, motivationnelle, métacognitive, logistique et administrative ▪ Identifier les différentes compétences et interventions qui se rapportent aux dimensions de la tâche de supervision ▪ Distinguer différents modèles de supervision et reconnaître les compétences méthodologiques et sociales qui s'y rapportent ▪ Comprendre la dynamique de la relation superviseur/supervisé ▪ Identifier les défis liés à chacune des étapes de réalisation du mémoire et du travail de fin d'études ▪ Utiliser différents outils méthodologiques, techniques, de communication et de gestion en soutien à la démarche de supervision

Modules	Objectifs
3. Compétences en supervision d'étudiant et leur instrumentation	▪ Identifier les compétences à mobiliser dans les différentes interventions de supervision sous les dimensions cognitive, socio-affective, motivationnelle, métacognitive, logistique et administrative ▪ Pour chacune des compétences, identifier les connaissances et les habiletés requises pour les exercer ▪ S'initier aux méthodes et aux outils logiciels et technologiques en soutien aux interventions de supervision
4. Compétences informationnelles	▪ Identifier les compétences informationnelles à mobiliser dans le cadre de la supervision de travaux de fin d'études ▪ Autoévaluer ses compétences informationnelles ▪ Sélectionner les bases documentaires utiles pour la réalisation de travaux de fin d'études selon les disciplines ▪ Maîtriser les méthodes et les outils de recherche, de repérage et de traitement de l'information
5. Compétences en méthodologie de recherche	▪ Distinguer les méthodes de recherche propres aux différentes disciplines et aux différents types de recherche (qualitative, quantitative, exploratoire, expérimentale, etc.) ▪ Appliquer les méthodes de recherche propres à sa discipline ▪ Analyser les différentes étapes de la démarche de supervision ▪ Utiliser les ressources pédagogiques liées au développement des compétences méthodologiques en recherche
6. Réflexion sur sa pratique de supervision et ses besoins d'apprentissage	▪ S'initier à la démarche réflexive ▪ Connaître les ressources utiles en soutien au DPC
7. Planification et réalisation d'un projet personnel de DPC	▪ Élaborer et réaliser un projet personnel de DPC en fonction de ses propres besoins

Le tableau 5 présente les actions à entreprendre par les comités de coordination et d'application pour effectuer la réalisation du processus de gestion du changement.

Tableau 5 - Plan des actions pour la réalisation du changement

Comité d'implantation	
Action 2.1	Offrir un financement adéquat pour défrayer le coût des ressources humaines, matérielles et documentaires requises pour la conception, la médiatisation et la diffusion du DPC.
Comité de coordination	
Action 2.2	Relayer au sein de chacune des Facultés des informations sur la mise en œuvre des propositions du document <i>Proposition d'une maquette de programme de développement professionnel continu en supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1^{er} cycle dédié aux professeurs de l'Université d'État d'Haïti</i> .
Action 2.3	Participer à l'exercice du choix des professeurs membres constitutifs des comités d'application dans chacune des Facultés.
Action 2.4	Assurer le suivi des activités des comités d'application auprès du Comité d'implantation.
Action 2.5	Fournir de la visibilité aux retombées positives des efforts entrepris dans chacune des Facultés afin de maintenir l'attention sur les objectifs à atteindre en matière de DPC.
Comités d'application	
Action 2.6	Choisir un professeur responsable pour chacun des comités d'application.
Action 2.7	Collaborer à ce que chacun des professeurs membres du comité réalise, à l'aide des modules, son projet individuel de DPC.
Action 2.8	Assurer le suivi de l'implantation de la stratégie de DPC auprès du Comité de coordination.
Action 2.9	Être le porte-parole des retombées positives du DPC auprès de l'ensemble du corps professoral dans chacune des Facultés.
Action 2.10	Organiser des séances d'information et de formation sur le DPC.
Action 2.11	Accompagner chacun des professeurs membres des comités d'application dans la réalisation de leur projet individuel de DPC.
Action 2.12	Identifier les besoins des professeurs en matière de supervision.
Action 2.13	Mettre à la disposition des professeurs les ressources humaines, documentaires et matérielles nécessaires à la réalisation des projets individuels de DPC.
Action 2.14	Effectuer le suivi du projet-pilote auprès des comités d'implantation et de coordination.

Différents **éléments** sont à considérer lorsque l'on effectue la planification stratégique d'actions à entreprendre. Le tableau 6 peut servir de gabarit aux membres des comités de coordination, d'application et de liaison pour planifier de manière détaillée chacune des actions identifiées précédemment.

Tableau 6 - Plan d'actions pour la réalisation du changement dans les Facultés

Quoi ?	Quand ?		Qui ?		Comment ?			
	Début	Fin	Membres du comité	Autres	Ressources			Budget
					humaines	matérielles	documentaires	
Comité d'implantation								
Action 2.1								
Comité de coordination								
Action 2.2								
Action 2.3								
Action 2.4								
Action 2.5								
Comité d'application								
Action 2.6								
Action 2.7								
Action 2.8								
Action 2.9								
Comité de liaison								
Action 2.10								
Action 2.11								
Action 2.12								
Action 2.13								
Action 2.14								
Budget total								

Après avoir élaboré le plan des actions à entreprendre dans les Facultés, il s'avère des plus importants pour les membres des comités :

- d'identifier les contraintes et les facilitateurs liés à la mise en œuvre de ces actions ;
- d'évaluer les conséquences négatives auxquelles s'attendre dans cette mise en œuvre ;
- de définir les moyens de prévenir les difficultés ;
- d'établir les mesures d'évaluation des résultats à atteindre ;
- d'identifier les enjeux académiques et administratifs pour les Facultés et l'UEH si la problématique identifiée n'est pas résolue

Le tableau 7 présente un tableau permettant d'identifier les facteurs organisationnels à considérer lors de planification stratégique du temps de la réalisation du changement dans chacune des Facultés.

Tableau 7 - Facteurs organisationnels à considérer lors de planification stratégique du temps de la réalisation du changement dans chacune des Facultés

Actions	Contraintes	Facilitants	Conséquences négatives	Moyens de prévisions des difficultés		Mesures d'évaluation des résultats	Enjeux
				Académiques	Administratifs		
Comité d'implantation							
Action 2.1							
Comité de coordination							
Action 2.2							
Action 2.3							
Action 2.4							
Action 2.5							
Comité d'application							
Action 2.6							
Action 2.7							
Action 2.8							
Action 2,9							
Comité de liaison							
Action 2.10							
Action 2.11							
Action 2.12							
Action 2.13							
Action 2.14							

Afin de favoriser les chances de succès des actions à entreprendre, il est proposé aux comités de coordination et d'application d'évaluer les capacités de changement des Facultés en fonction des critères présentés dans le tableau 8.

Tableau 8 - Critères d'évaluation des capacités de changement des Facultés

Critères d'évaluation	Oui	Non	Explication
Les Facultés encouragent-elles le changement?			
Les Facultés sont-elles encouragées à poser des gestes concrets en faveur du changement souhaité?			
Les moyens de communications sont-ils efficaces entre le rectorat, les décanats et les professeurs?			
Les Facultés sont-elles efficaces dans la coordination de leurs opérations administratives?			

Après avoir évalué au mieux les capacités de changement des Facultés selon les critères d'évaluation présentés, il est recommandé de statuer sur ces capacités. Les actions à entreprendre doivent être planifiées en fonction de l'évaluation.

Afin de maximiser les chances de succès du temps de la réalisation du changement, les compétences clés du leadership transformationnel présentées au tableau 9 sont à considérer.

Tableau 9 - Compétences à maîtriser pour assurer un leadership transformationnel

Compétences à maîtriser
1. Reconnaître les besoins et les attentes des collaborateurs.
2. Amener les collaborateurs à prendre conscience de leurs capacités.
3. Faire preuve de dévouement et d'humilité.
4. S'assurer d'un traitement égal des collaborateurs.
5. Savoir transmettre ses convictions.
6. Faire preuve d'intelligence émotionnelle et d'empathie.
7. Identifier des objectifs de performance pour le développement de projets
8. Susciter l'adhésion des individus
9. Créer des conditions de cohésion afin que les individus travaillent et collaborent ensemble.
10. Anticiper les blocages psychiques et socio-professionnels et les contraintes organisationnelles participant à la résistance au changement chez les individus.

2.4 Troisième temps : l'appropriation du changement

Ce troisième temps du processus de gestion du changement consiste à s'assurer que les professeurs adoptent **le DPC comme une façon naturelle de fonctionner, une routine institutionnalisée**.

Le tableau 10 présente différentes actions à entreprendre par les comités de coordination, d'application et de liaison pour favoriser l'appropriation du changement.

Tableau 10 - Actions à entreprendre dans l'appropriation du changement

Actions à entreprendre	
Comités de coordination et d'application	
Action 3.1	Multiplier les suivis et rétroactions entre les différents niveaux hiérarchiques pour reconnaître les implications académiques et administratives liées à la supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1 ^{er} cycle.
Action 3.2	Promouvoir la formation des professeurs en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1 ^{er} cycle.
Comité de liaison	
Action 3.3	Effectuer les suivis et rétroactions entre les différents niveaux hiérarchiques pour reconnaître les implications académiques et administratives liées à la réalisation des projets individuels de DPC.
Action 3.4	Promouvoir les activités de formation sur le DPC.

Pour l'ensemble de ces actions à entreprendre, un plan d'actions et une évaluation des contraintes gagnent à être établis, comme il a été proposé lors du deuxième temps de la gestion d'un processus de changement.

3 Synthèse des activités à entreprendre en fonction des problématiques à résoudre aux trois temps de la gestion du processus de changement

En fonction des problématiques que soulève la supervision de mémoire et des travail de fin d'études de 1^{er} cycle à l'UEH, nous présentons au tableau 11 une synthèse des résultats à atteindre et des actions à entreprendre à chacun des trois temps de la gestion du processus de changement (légitimation, réalisation et appropriation).

Tableau 11 - Synthèse de la gestion du processus de changement en trois temps

Résultats attendus	Questions à se poser	Actions à entreprendre par les comités
Temps 1 : La légitimation		
Le DPC comme réponse légitime aux difficultés rencontrées en matière de supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1^{er} cycle à l'UEH		
Compréhension partagée par les acteurs académiques et administratifs des avantages découlant de l'implantation du DPC	En quoi le fait de changer les pratiques actuelles en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1 ^{er} cycle représenterait un avantage pour l'UEH en matière d'enseignement et de recherche?	Comité d'implantation
		Légitimer le DPC en tant que l'une des priorités de gestion à l'UEH. Sensibiliser les acteurs administratifs et académiques de l'UEH aux problématiques associées aux pratiques de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle. Mobiliser les acteurs administratifs et académiques autour des problématiques associées aux pratiques de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle. Expliquer les retombées positives du DPC auprès des acteurs administratifs et académiques de l'UEH. Promouvoir les retombées positives observées du DPC par le biais du site internet de l'UEH et d'affiches dans les Facultés.
		Comité de coordination
		Faire connaître le DPC et ses retombées positives auprès des professeurs dans les Facultés concernées. Promouvoir les retombées positives d'un projet-pilote de DPC dans chacune des Facultés

Temps 2 : La réalisation		
Le DPC comme pratique de soutien au développement de nouvelles pratiques en matière de supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1 ^{er} cycle à l'UEH		
Adoption de nouvelles pratiques en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1 ^{er} cycle qui incarnent la transformation souhaitée par le DPC	Que faire pour implanter le DPC?	Comité d'implantation
		Offrir un financement adéquat pour défrayer le coût des ressources humaines, matérielles, documentaires et technologiques requises pour la conception, la médiatisation et la diffusion du DPC.
		Comité de coordination
		Relayer au sein de chacune des Facultés des informations sur la mise en œuvre des propositions du document <i>Proposition d'une maquette de programme de développement professionnel continu en supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1^{er} cycle dédié aux professeurs de l'Université d'État d'Haïti</i> .
		Participer à l'exercice du choix des professeurs membres constitutifs des comités d'application dans chacune des Facultés.
		Assurer le suivi des activités des comités d'application auprès du Comité d'implantation.
		Fournir de la visibilité aux retombées positives des efforts entrepris dans chacune des Facultés afin de maintenir l'attention sur les objectifs à atteindre en matière de DPC.
		Comités d'application
		Choisir un professeur responsable dans chacun des comités d'application.
		Collaborer à ce que chacun des professeurs membres du comité réalise, à l'aide des modules, son projet individuel de DPC.
		Assurer le suivi de l'implantation du DPC auprès du Comité de coordination.
		Être le porte-parole des retombées positives du DPC auprès de l'ensemble du corps professoral dans chacune des Facultés.
		Comité de liaison
		Organiser des séances d'information et de formation sur le DPC.
		Accompagner chacun des professeurs membres des comités d'application dans la réalisation de leur projet individuel DPC.
		Identifier les besoins des professeurs en matière de supervision.
		Mettre à disposition les ressources humaines, documentaires et matérielles nécessaires à la réalisation des projets individuels de DPC.
		Effectuer le suivi administratif du projet-pilote auprès des comités d'implantation et de coordination.

Temps 3 : L'appropriation		
Le DPC en tant que pratique institutionnalisée en matière d'enseignement et de recherche		
Mise en place des moyens appropriés pour l'institutionnalisation du DPC à l'UEH	Comment institutionnaliser le DPC?	Comité de coordination Comités d'application
		Multiplier les suivis et rétroactions entre les différents niveaux hiérarchiques pour reconnaître les implications académiques et administratives en matière de supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1 ^{er} cycle. Promouvoir la formation des professeurs en matière de supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1 ^{er} cycle.
		Comité de liaison Effectuer les suivis et rétroactions entre les différents niveaux hiérarchiques pour reconnaître les implications académiques et administratives liées au DPC Promouvoir les activités de formation sur le DPC.

4 Un projet collectif de DPC en enseignement et en recherche

Nous avons souligné jusqu'à présent l'importance d'institutionnaliser le DPC afin de résoudre les différentes problématiques associées à la supervision et à la réalisation des mémoires et travaux de fin d'études de 1^{er} cycle. Nous avons également présenté les retombées positives du DPC en ce contexte. Le tableau 12 synthétise ces problématiques et retombées.

Tableau 12 - Synthèse des problématiques liées à la supervision et à la réalisation des mémoires et des travaux de fin d'études et des retombées positives du DPC

Les problématiques	Les retombées positives du DPC
Les compétences	La qualité Une meilleure qualité du travail des professeurs en matière de supervision des mémoires et travaux de fin d'études de 1 ^{er} cycle. Une meilleure qualité des mémoires et travaux de fin d'études
Plusieurs étudiants entreprennent le mémoire ou le travail de fin d'études sans avoir les compétences requises.	
La formation	
Dans l'état actuel des programmes de 1 ^{er} cycle, la formation liée à la réalisation du travail de recherche mériterait d'être revue et renforcée.	
Les exigences	Les conditions De meilleures conditions de supervision et de réalisation des mémoires et des travaux de fin d'études
Pour le même type de mémoire ou travail de fin d'études, les exigences varient de manière importante d'un superviseur à l'autre.	
Les ressources professorales	
Alors que seuls les professeurs embauchés à temps plein ont comme tâche d'encadrer des étudiants, un certain nombre seulement supervise des mémoires et travaux de fin d'études.	
Les ressources documentaires	La diplomation Un meilleur taux de diplomation chez les étudiants de 1 ^{er} cycle
L'accès à un inventaire élargi de ressources documentaires (ouvrages, revues scientifiques, bases documentaires, etc.) s'avère un réel besoin tant pour les professeurs que pour les étudiants.	
Les ressources matérielles	
Les étudiants n'ont pas accès aux ressources matérielles requises (équipement, postes d'ordinateur, accès internet, logiciels, etc.) pour réaliser leur mémoire ou travail de fin d'étude de 1 ^{er} cycle si les professeurs qui les encadrent ne sont pas membres d'un laboratoire de recherche.	
Les ressources financières	
Les quelques bourses disponibles ne sont pas suffisantes pour financer les mémoires et travaux de fin d'études de 1 ^{er} cycle de sorte que les étudiants doivent travailler, ce qui retarde ou conduit à l'abandon sans diplôme..	

Puisque la pratique de la supervision relève du domaine du développement des compétences en enseignement et en recherche, le DPC peut s'avérer plus qu'un projet individuel. En tant que projet collectif, il est porteur de l'amélioration de la performance de l'UEH en matière d'enseignement et de recherche. Nous considérons le projet collectif comme la résultante des besoins identifiés dans les projets individuels de DPC. Ces besoins relèvent du développement :

- des compétences liées à la mise en œuvre des stratégies de supervision de mémoire et travail de fin d'études ;
- des compétences informationnelles en soutien à la tâche de supervision ;
- des compétences liées aux méthodologies de recherche.

En enseignement, le DPC en tant que projet collectif amène à :

- une meilleure définition des objectifs visés et des compétences attendues dans les programmes de 1^{er} cycle ;
- une meilleure définition des exigences liées à la supervision et à la réalisation des mémoires et travaux de fin d'études de 1^{er} cycle.

En recherche, le DPC en tant que projet collectif amène à :

- une meilleure coordination des ressources matérielles et documentaires au sein des Facultés et entre celles-ci ;
- un meilleur encadrement des professeurs en matière de planification et de financement de leurs projets de recherche ;
- un meilleur accompagnement et soutien des professeurs dans le processus de mise en valeur de leur recherche ;
- un meilleur rayonnement de l'UEH en matière de recherche à l'échelle nationale et internationale.

Institutionnaliser le DPC en matière d'enseignement et de recherche ne peut se faire par ailleurs sans doter l'UEH d'une culture valorisant le développement professionnel, encourageant la formation continue et privilégiant la coopération entre les professeurs et les instances décisionnelles. Cela implique de :

- favoriser l'accès à des activités de développement professionnel données par les pairs pour l'ensemble du corps professoral ;
- reconnaître, dans les processus d'évaluation formelle des professeurs, l'expertise développée sur la base de leur projet individuel de DPC ;
- de réunir les instances décisionnelles autour de la définition d'un projet collectif de DPC sur la base des projets individuels de DPC.

Conclusion

Au terme d'une démarche ayant pour but de proposer une stratégie d'implantation du développement professionnel continu (DPC) en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1^{er} cycle pour les professeurs de l'UEH, nous voulons rappeler ici l'importance de créer un cadre permettant la mise en place d'une telle stratégie. Rappelons que cette démarche est le résultat d'enquêtes par questionnaire et d'entrevues effectués par l'équipe de chercheurs auprès de professeurs et d'étudiants sur les pratiques de supervision de mémoire et

travail de fin d'études de 1^{er} cycle à l'UEH. Les acteurs consultés ont identifié des problématiques communes en cette matière. Ils reconnaissent l'importance de favoriser l'implantation du DPC et considèrent nécessaire d'opérer des changements à l'UEH afin d'y assurer l'implantation réussie du DPC dans les Facultés.

La stratégie d'implantation du DPC proposée est définie sous l'angle d'un processus de changement, par l'animation et la réalisation d'activités. Ce processus se décline en trois temps, soit celui de la *légitimation*, de la *réalisation* et de l'*appropriation* du changement. Concrètement, il faut miser sur la gestion du changement en mettant à contribution l'analyse découlant des organisations complexes et en mettant de l'avant un leadership transformationnel.

Pour arriver à la mise en place d'un tel processus, il faut mettre en place différents comités de travail : un comité d'implantation, un comité de coordination, des comités d'application et un comité de liaison. Pour s'assurer du succès d'une telle démarche, il faut désigner des responsables qui portent le projet et qui s'y engagent résolument. Enfin, pour garantir la viabilité du DPC, il faut l'institutionnaliser dans un cadre d'actions plus large que celui de la supervision de mémoire et de travail de fins d'étude de 1^{er} cycle. Tant en enseignement qu'en recherche, le DPC doit être considéré comme un projet individuel pour chaque professeur et un projet collectif pour tous, à l'UEH.

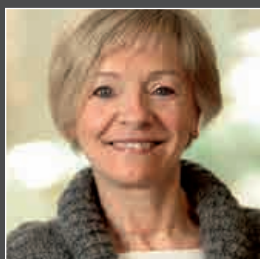
Références

- Cohen, M.D. et March, J.G. (1974). *Leadership and ambiguity. The American College President*. Boston, MA : Harvard Business Press.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante, Avis du Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec*. Récupéré du site CSE : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Denis, J.-L., Lamothe, L. et Langley, A. (2001). The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. *Academy of Management*, 44(4), 809-837.
- Denis, J.-L., Langley, A. et Rouleau, L. (2004). *La formation des stratégies dans les organisations pluralistes : vers de nouvelles avenues théoriques*. Communication à la 13^{ème} conférence de l'AIMS, Normandie, 2,3 et 4 juin 2004. Récupéré du site de l'AIMS : <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/10-xiiieme-conference-de-l-aims/communications/453-la-formation-des-strategies-dans-les-organisations-pluralistes-vers-de-nouvelles-avenues-theoriques>
- Gioia, D.A. et Chitipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12, 433-448.
- Mintzberg, H. et Waters, J. (1985). Of strategies, deliberate, and emergent, *Strategic Management Journal*, 6(3), 257-272.
- Pichault, F. (2009). *Gestion du changement : Perspectives théoriques et pratiques*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Rondeau, A. et Bareil, C., (2010). Comment la direction peut-elle soutenir ses cadres dans la conduite d'un changement majeur?, *Gestion*, 34(4), 54-59.
- Roberts, N.C. (1985). Transforming leadership: A process of collective action. *Human Relations*, 38, 1023-1046.
- Vandangeon-Derumez, I. et Autissier, D. (2013). *Le changement organisationnel : 10 études de cas commentées*. Paris, France: Eyrolles.
- Wells, G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18(1 et 2), 127-222.



JOSIANNE BASQUE est professeure en technologie éducative à l'Université TÉLUQ depuis 1997. Chercheuse au Laboratoire en ingénierie cognitive et éducative (LICÉ) au sein du centre de recherche LICEF, elle s'intéresse dans ses recherches au design et à l'ingénierie pédagogiques, à la formation à distance, à la co-modélisation des connaissances à des fins d'apprentissage et de transfert interindividuel de l'expertise professionnelle, ainsi qu'à la pédagogie universitaire.

www.teluq.ca/jbasque



FRANCE HENRI est professeure associée en technologie éducative à l'Université TÉLUQ et chercheuse au Laboratoire en ingénierie cognitive et éducative (LICÉ) au sein du centre de recherche LICEF. Ses recherches portent principalement sur l'apprentissage et le travail collaboratif à distance, la conception d'environnements d'apprentissage, les communautés virtuelles et les environnements personnels d'apprentissage. Elle s'intéresse également aux MOOC et à la personnalisation des apprentissages dans les MOOC.

www.teluq.ca/fhenri



PATRICK PELLETIER est professeur de management à l'École des sciences de l'administration de l'Université TÉLUQ depuis 2009. Spécialisé dans le domaine de la théorie de l'organisation, ses travaux de recherche portent sur la gouvernance, le changement institutionnel et l'expertise pédagogique en enseignement supérieur.

www.teluq.ca/ppelletier



PIERRE TOUSSAINT est professeur titulaire et associé au Département d'éducation et pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal depuis plus de 25 ans. Il est spécialisé dans le domaine de la gestion et des politiques éducatives. Il a publié de nombreux articles et ouvrages dans le domaine de l'éducation et de la formation du personnel enseignant.

professeurs.uqam.ca/toussaint.pierre
