



HAL
open science

Qu'est-ce qu'évaluer un mémoire ? Traces mnésiques du document et de la soutenance

Olivier Marty, Nicole Mencacci

► To cite this version:

Olivier Marty, Nicole Mencacci. Qu'est-ce qu'évaluer un mémoire ? Traces mnésiques du document et de la soutenance. *Penser l'éducation*, 2023, 52, pp.99-117. hal-04369653

HAL Id: hal-04369653

<https://hal.science/hal-04369653>

Submitted on 18 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Qu'est-ce qu'évaluer un mémoire ?

Traces mnésiques du document et de la soutenance

Olivier Marty et Nicole Mencacci

Intérêt et portée du sujet

Nous posons que le mémoire est un exercice fondamental pour l'enseignement supérieur. L'écrit long (Leclercq, 2006) qu'il demande (dans le temps entre quelques mois et plusieurs années comme dans le nombre de signes dépassant souvent la cinquantaine de pages à livrer) le différencie des exercices écrits des autres degrés d'enseignement (dissertation sur un temps court, rédaction, etc.) et condense plusieurs savoir-faire : travail personnel demandé par l'institution, méthode documentaire, référencement bibliographique, problématisation, affiliation disciplinaire, etc. Il spécialise et individualise son auteur qui devient le référent sur le sujet (que ce soit pour un mémoire professionnel vers le marché du travail ou un mémoire de thèse ou d'habilitation visant les universités françaises), et c'est bien en cela un enseignement supérieur, comparatif autant que superlatif, puisque l'élève est hissé au plus haut niveau qu'il le peut sur sa thématique. Le mémoire est le passage d'une relation groupale (Gérard, 2012) de la masse des élèves face à l'enseignant en amphithéâtre ou en classe, vers une relation duale, le privilège d'un suivi individualisé sur le temps long. En ce sens il est le fondement du « métier d'étudiant » où il s'agit de s'affilier (Coulon, 2004).

Le mémoire est propre à l'université et aux grandes institutions d'enseignement supérieur. Il a pris plusieurs formes : mémoire de thèse (éventuellement d'habilitation) originellement, il se démocratise avec les mémoires de master et aujourd'hui des écrits long et collectifs demandés dans certains cas dès la licence. Le meilleur de l'enseignement supérieur est ainsi accessible dès les premiers grades pour les élèves s'y impliquant sérieusement. Les lycées proposent à leur tour des écrits

Penser l'éducation, n° 52, 2023

longs qui se rapprochent de cette forme, étendant d'autant plus la figure de style¹.

Anthropologiquement, cet exercice du mémoire essentiel à l'université fonctionne comme un rite de passage, avec sa cérémonie de soutenance et les épreuves à passer par le lauréat, qui le marquent lors de sa transformation vers le statut de diplômé, changeant profondément son identité – son mémoire marquant celle-ci. Le rituel implique un moment intense où sont condensées toutes les valeurs patiemment préparées par le travail avant que l'impétrant ne puisse entrer en soutenance. Si le mémoire constitue l'exercice par excellence de l'institution universitaire, Barry et Ployé (2013) ont montré qu'il participait aussi de la construction identitaire de son auteur, par un rapport clinique et d'introspection vis-à-vis de l'objet à travailler. Le mémoire a un effet psychique et subjectif : en l'écrivant, l'élève se construit un passé, une mémoire. Nous entrons là dans notre problématique.

Problématique

C'est à travers cette perspective anthropologique que nous voulons poser notre problématique de philosophie de l'éducation. Le dictionnaire *Litttré* montre en effet que, sous des acceptions contemporaines variées selon le déterminant (le mémoire qui est une dissertation savante, juridique ou médicale sur un sujet ; la mémoire qui est ce dont se souvient un individu ou ce que sa renommée posthume évoque ; les mémoires qui sont des écrits sur ce qui est vécu, etc.) il existe une unité radicale de ces différents sens lorsque l'on remonte (par anamnèse) à la racine latine *memor* voire au grec *mnêmê*, imagé par la déesse Mnémosyne – créatrice du langage et des mots qui fixent chaque chose et permettent de les retenir en les nommant.

Nous défendons donc, du fait de cette unité radicale, que l'évaluation d'un mémoire peut être travaillée par la mémoire qu'il laisse, c'est-à-dire sa trace mnésique ou la profondeur de son empreinte, le poids des mots que l'élève portera avec lui et qui marqueront son sujet de prédilection, sa méthode, discipline, ses figures tutélaires, etc. Comment l'élève se souviendra-t-il de son mémoire ? L'élève étant entendu ici comme celui qui s'inscrit dans un parcours l'élevant à un niveau supérieur. Les mots servent à fixer la mémoire du document universitaire et déterminent sa valeur.

1. Ainsi certains lycées proposent de réaliser dès la terminale des dossiers de plus de dix pages par un ou plusieurs étudiants.



Figure 1. Mnémosyne : les mots fixent la mémoire des choses. Mnémosyne sur une mosaïque murale du II^e siècle, musée national archéologique de Tarragone. Domaine public.

La question de la trace mnésique du mémoire est couplée à celle de l'évaluation, vue dans la perspective du laboratoire ADEF (Apprentissage, didactique, évaluation, formation) de l'université d'Aix-Marseille et en particulier à la question des valeurs et du sens donné à son travail d'évaluateur (l'intelligibilité de la situation d'évaluation) – ce sont les fondements et les voies de recherches ouvertes par Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial (1997) sur lesquelles nous travaillons et reviendrons dans notre revue de littérature.

Élucidation du positionnement épistémologique

Si, comme l'a montré notre introduction, l'approche est celle de l'anthropologie de l'éducation qui vise à décrire les pratiques d'évaluation des mémoires à l'université, les auteurs ne renient pas pour autant leur fondement philosophique – qui est la raison du choix de la revue *Penser l'éducation*. Notre anthropologie de l'éducation est ainsi basée sur ce que nous sommes tentés de nommer la philosophie du mémoire : à la fois les *dicta* trouvés dans la littérature (un ensemble de prescriptions normatives sur comment réussir un mémoire, que l'on détaillera dans notre revue de littérature, et qui laissent entrevoir les valeurs sur lesquelles repose l'évaluation formelle du mémoire en vue du diplôme) et les *realia* observés sur le terrain, avec toute la subjectivité croisée des deux auteurs qui font un retour de professionnels réflexifs sur leurs actes d'évaluation de mémoire. À cet égard, leur conception de l'évaluation du mémoire (la profondeur de la trace mnésique) présentée dans cet article est

liée à la mémoire de leurs propres travaux antérieurs (sujet de mémoire, discipline, directeur de thèse, etc.).

Ce positionnement épistémologique, basant l'anthropologie de l'éducation sur la philosophie, est ainsi lié au parcours de formation des auteurs. De fait, un des auteurs garde en mémoire un cursus de philosophie, de la licence au doctorat, propédeutique avec un passage dans un établissement de prestige académique, avec un directeur de thèse d'excellence, qui ont marqué ses travaux en anthropologie de l'éducation – objet d'un autre cursus dans la même institution, d'un parcours de chercheur publiant par ailleurs au moins aussi long en nombre d'années que le premier et d'une reconnaissance diplômante plus générique. La seconde auteure est douée d'une habileté à mobiliser des travaux philosophiques en sciences de l'éducation.

Le lecteur ainsi averti du positionnement épistémologique expliquant le choix de perspective sur l'évaluation des mémoires, présentons notre revue de littérature.

Revue de littérature : des textes prescriptifs à la description de l'évaluation des mémoires

Un travail de recherche sur Internet et en bibliothèque spécialisée permet de trouver un grand nombre de documents normatifs pour répondre à des questions telles que « comment réussir son mémoire ? » (Beaud et Weber, 1996 ; Herzlich, 2002 ; Macé, 1991), voire « comment être un bon directeur de mémoire ? » (Bourdoncle et Chaix, 2000). À la lecture de ces textes prescriptifs, on peut en induire un certain nombre de valeurs fondamentales qui permettent d'évaluer un mémoire : le choix du sujet, la question de recherche, la revue de littérature, le positionnement dans les méthodes d'enquête, les techniques de recueil de données, le traitement et l'analyse du matériel empirique avec le cadre conceptuel de la revue de littérature, etc. Autant d'items qui peuvent se retrouver dans des grilles d'évaluation formelles, avec un coefficient de points pour attribuer une note à un exercice relativement standardisé.

Cependant, nous pensons qu'au-delà de la note chiffrée pour la masse des mémoires, une évaluation plus qualitative (qui relève de la mention, de l'appréciation, de l'annotation) permet d'entrer plus en profondeur sur l'influence d'un mémoire sur celui qui l'a rédigé. Par-delà l'exercice formel rapidement oublié, il est un processus plus lent, plus prégnant, plus déterminant sur la mémoire de l'élève : c'est ce que nous avons appelé la marque, la profondeur de la trace mnésique. Quelques années après l'exercice, certains se souviendront de cette marque, et ceci fait, à notre sens, toute la qualité du mémoire.

Ce sera donc notre perspective dans cet article de recherche scientifique en philosophie de l'éducation, et cette perspective originale, défendons-nous, n'a que très peu de sources auxquelles puiser dans la littérature. Tout au plus peut-on citer les travaux de Mesnier (2000) pour l'AECSE (Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation) rappelant qu'il s'agit d'identifier un parcours : « Évaluer le mémoire dans cette perspective suppose l'appréciation d'un cheminement personnel, d'un "progrès" relatif » (p. 69). On y trouve bien l'idée que l'étudiant est métamorphosé par son mémoire, en bien puisqu'il progresse dans son cheminement. Mais cela laisse de côté notre point de vue du stigmate, de la marque douloureuse. Aussi nous partirons de cette citation comment point de départ pour diversifier les cheminement possibles et les ressentis après la marque du mémoire.

Plus loin encore, Hédoux (2000) indique dans un tableau synoptique le calendrier de rédaction du mémoire (p. 57). Nous soutenons que la phase initiale de maturation du projet en début de recherche est la plus importante : ce sont les choix profonds, identitaires du sujet dans la discipline : l'étudiant devient alors un sujet soumis à son mémoire qui le travaille. Il ne le travaillera que parce qu'il est travaillé par lui. Notre article est ainsi une construction sur ce fondement dans la littérature, et l'on ne peut que regretter que ces pistes ouvertes par la génération précédente ne soient plus travaillées à l'AECSE. En effet, l'un des auteurs, membre du conseil d'administration actuel de cette institution, observe, sur le terrain, l'absence de travaux des différentes commissions sur le sujet.

Dans le même chapitre, Hédoux (2000) apporte des mentions historiques importantes sur l'évolution de l'intitulé des diplômes impliquant un mémoire : la maîtrise, le DEA, le DESS, le diplôme d'ingénieur, etc. Nous savons comment l'augmentation du niveau d'étude a amené par la loi de 2016 à supprimer la distinction entre master recherche (DEA) et master professionnel (DESS) pour laisser place à des doctorats de recherche versus des doctorats professionnels (en cours d'expérimentation en Sorbonne ou dans des dispositifs tels que le doctorat industriel européen). De ces différentes appellations citées par Hédoux et complétées par notre propre vécu du paysage actuel, nous remarquons une ligne de démarcation importante entre « recherche » et « professionnel » que nous traiterons dans cet article comme « interne » et « externe » en référence à l'université. La multiplicité des fonctions de recherches extérieures à l'université (la recherche et le développement expérimental – ou R&D – par exemple) et le fait que les universitaires sont des professionnels internes à une académie nous amène à défendre cette généralisation du partage « interne » et « externe » moins connoté quant au qualificatif du lieu de travail après le mémoire de recherche. D'autant

plus, nous le verrons en développant cet autre positionnement fondé sur la littérature, que certains externes peuvent être internalisés (recrutement après un passage dans la R&D privée), et vice-versa (mission de diffusion des résultats de la recherche dans le tissu économique, etc.).

Une autre dimension importante de la littérature scientifique est la description analytique de la relation entre étudiant (élève ?) et directeur de mémoire (Gérard, 2010, 2012 ; Jutras, Ntebutse et Louis, 2010 ; Lachance et Desbiens, 2021). Selon le degré de liberté, d'encouragements, de préservation, ou au contraire de directivité et de modelage, cette relation entre l'auteur du mémoire et le directeur marquera plus ou moins la mémoire de celui qui passe par l'exercice. Une partie aveugle du questionnement qui en est tiré est cependant la mémoire que gardera le directeur du travail de son élève, et du document produit.

On serait tenté d'ajouter les travaux de Bonniol et Vial (1997) qui ont fait partie de la réflexion scientifique nationale sur ces sujets, mais nous nous appuyons aussi sur une littérature internationale plurilingue : à la fois sur des documents hispanophone (l'évaluation comme moment de rapport de force académique entre les évaluateurs en Colombie, Diaz Hernandez, 2010), anglophone (la méthode de réflexivité sur ses propres évaluations en Australie, Mullins et Killey, 2002) et francophone (la latinisation en *mémoire* du concept grec de « thèse » – nous y reviendrons –, selon les standards internationaux institués sur le site de l'École normale supérieure et qui font actualité en France).

Par cette genericité multiple, nous éclairons notre problématique par la question de sous-titre : comment valoriser la profondeur de la trace mnésique ? En quoi la trace écrite, assez dure pour durer, prolonge-t-elle l'impression collective de la cérémonie de soutenance ? On sait, avec Maurice Halbwachs (1994) que toute mémoire est collective, et ce même si elle est matérialisée par un document : la commémoration est renforcée par le collectif et toujours située. La notion de trace mnésique n'est donc pas uniquement neuronale, elle s'appuie aussi sur les hommes et les femmes, les situations, où le mémoire sera convoqué.

Nous nous appuyons aussi sur nos propres travaux puisque nous avons prolongé notre thèse de philosophie, traversée par la notion de valeur chez le Nietzsche lecteur d'Homère (Marty, 2011), par des recherches d'habilitation en sciences de l'éducation (Marty, 2020). Nous y montrons la valeur des épreuves pour accéder à l'enseignement du second degré en France (nous définissons ainsi l'évaluation comme un « moment fort », totalisant toutes les valeurs d'une préparation, p. 150) et, ce que nous allons développer ici, comment l'évaluation devient qualitative pour le master et après (p. 172), élevant ainsi l'apprenant au-delà de la masse des nombres dans ce qu'il est convenu d'appeler enseignement supérieur et qui échappe à la métrique ordinale.

Nous y joignons enfin les apports des travaux de Nicole Mencacci, spécialiste de l'évaluation en sciences de l'éducation, sous la direction de Michel Vial à l'université d'Aix-en-Provence (Mencacci, 2003). Ainsi, selon nous, « l'évaluation est conçue comme volonté de rendre intelligible ce qu'on fait. L'intelligibilité est ici la prise en considération de ce qui se fait, ce mouvement de production de sens sur ce qui se dit et sur ce qui se fait en situation, mouvement qui suscite la réflexion et la critique – un travail des valeurs, pendant l'action. On retrouve ce processus dans toutes les situations éducatives. » (Vial, 1991, 2001 ; Vial et Mencacci, 2007, p. 159).

Cette intelligibilité en situation est développée plus loin : « un travail d'évaluation parce qu'un événement vient "faire situation", le "dé-router" dans la direction qu'il a prise pour atteindre ce qui est demandé, ce qui est attendu, ce qui a été commencé. C'est pour cette raison que le travail d'intelligibilité est le plus souvent imprévu, inattendu, de l'ordre de la surprise, et qu'il a des modes de manifestation particuliers – moments fugitifs réitérés, d'apparence anodine voire futile, intrusions plus ou moins fréquentes dans la séquence didactique ou professionnelle. Pour faire face à cet écart avec méthode, le professionnel mobilise son intelligence en situation et puise dans les ressources de son expérience, de son histoire, de l'histoire de la civilisation dans laquelle il vit, de sa volonté, de son corps, pour rappeler les valeurs professionnelles et se travailler avec elles » (Vial et Mencacci, 2007, p. 161 ; Mencacci, 2014). Ces apports serviront notamment à étudier les situations d'évaluation lors des soutenances, avec leurs ruses et intelligibilités propres, leurs effets de résonance sémantique en situation et la rencontre entre des collègues évaluateurs.

Méthode : une praxéologie en anthropologie de l'éducation, croisant deux récits d'expérience

Notre méthode est conforme à la littérature sur le sujet, précédemment exposée. Nous nous baserons sur des réflexions quant à nos propres pratiques d'évaluateurs de mémoires : c'est la méthode du récit d'expérience ou de la réflexivité professionnelle qui laisse une large place à l'empirie accessible par l'expérience professionnelle et personnelle. Cette praxéologie est scientifique depuis que l'on interroge les rapports du professionnel à la profession qu'il professe, c'est-à-dire au ressenti, à la catégorisation et aux identifications entre ce que dit le praticien de son activité et cette activité-même en tant qu'elle le définit (les auteurs sont des évaluateurs de mémoires et entretiennent donc une relation identitaire professionnelle à cette activité universitaire). Là où certains ont interrogé des évaluateurs tiers (sans aller jusqu'à la création d'une

situation expérimentale) nous questionnons et croisons nos propres pratiques. Nous reprenons en cela la méthode praxéologique éprouvée par des chercheurs sur le sujet (Mullins et Killey, 2002). Il s'agit de s'appuyer sur une pratique empirique individuelle de longue durée, de la distancier par la réflexion qui vient au miroir de la littérature. D'autres travaux ultérieurs pourraient avoir recours à des enregistrements de soutenance pour développer ce que nous posons ici par pure réflexivité mémorielle.

Bien que le mémoire soit transverse à tout l'enseignement supérieur, nous nous centrerons sur les mémoires de masters professionnels en sciences humaines et plus particulièrement en sciences de l'éducation, qui relèvent de notre champ d'expertise. Les deux auteurs totalisent une expérience de plus de cent soutenances qui constituent le matériau empirique, le terrain, la source praxéologique voire ethnométhodologique de l'étude (car ce sont bien les méthodes d'évaluation de notre ethnie d'enseignants qu'il s'agit de mettre à jour et documenter).

Nous établissons plusieurs distinctions, notamment entre mémoire interne à l'université (dit aussi mémoire de recherche) et mémoire externe (le mémoire de fin d'études ou professionnel). Nous prenons ainsi le point de vue universitaire pour lequel interne est interne à l'université (ce qui est l'inverse du point de vue du professionnel). Nous étudierons plus précisément, non pas la préparation de la soutenance par le directeur du mémoire orientant sa rédaction, non pas les éventuels pré-rapports de certains mémoires (ceci pourrait faire l'objet de travaux ultérieurs), mais la situation de délibération pour évaluer le mémoire (et en particulier le document), en glissant vers la situation de soutenance avec ses rapports de force entre des valeurs différentes et concurrentes des évaluateurs.

Discussion philosophique et scientifique : valoriser la mémoire

La trace mnésique n'est pas celle inscrite dans la mémoire de l'évaluateur, mais dans celle de l'évalué : pour lui et pour les autres (l'impact dans la mémoire collective). Les deux sont liés car je me souviens d'autant plus de mon mémoire qu'il a marqué les autres, qu'ils me le rappellent souvent et que je prends en considération leurs commentaires. Cela dépend donc aussi de l'adéquation entre là où je suis et le sujet du mémoire, qui résonne ou pas avec la situation ; l'accès des autres à cette position, pour qu'ils en soient marqués et me le rappellent éventuellement (seuls les bons mémoires marquent-ils les autres ?).

Mémoires internes et externes

Nous allons ici défendre notre distinction entre le mémoire professionnel académique (anciennement celui de la thèse de doctorat, faisant montre de docilité documentée, parfois une succession de travaux synthétisés dans un dossier) et le mémoire de fin d'études (dont chacun se rappellera tout au long de sa vie post-recherche académique). Cette distinction peut être simplifiée entre les internes (professionnels de l'université ou de tout autre type d'établissement producteur de mémoires) et les externes (professionnels relevant d'une autre institution).

Évaluer un mémoire, défendons-nous, dépend donc de son appartenance catégorique, ci-dessus énoncée. Alors que les mémoires internes, ceux des institutions mémorisantes (école, faculté, conservatoire, université, unité, etc.), sont soumis aux critères standards (problématique, méthode, recueil de données, bibliographie, etc.) fixés inter-institutionnellement dans l'actualité internationale et historique de la recherche ; les mémoires externes (de type fin d'études et qui peuvent être excellents pour certains élèves) sont à évaluer, par les académiques, de l'intérieur, selon la personne qui les soumet et présente par là-même ouvertement ses propres valeurs. Tout dépend du point de vue pour déterminer ce qui est interne ou externe.

Par exemple, les livres du philosophe francophone Olivier Reboul (1992), dont *Les valeurs de l'éducation*, s'inscrivent, lors d'une fin de carrière très largement reconnue, dans la tradition joyeuse et loquace qui est bien connue des sciences de l'éducation. Cet homme de l'intérieur de l'institution, produit un mémoire externe d'excellence qui, peut-être, gardera trace écrite de ce qu'il était, ou aurait voulu être et par là-même de ce qu'il faut que tous sachent par le jeu des publications – mais était-ce le cas de celui-ci même qui critiquait « l'endoctrinement » ? Seule une commémoration de ses contemporains rétrospectifs pourrait, aujourd'hui encore, évaluer ces dernières traces écrites.

Résumons-nous pour poser le cadre fixé par cette partie :

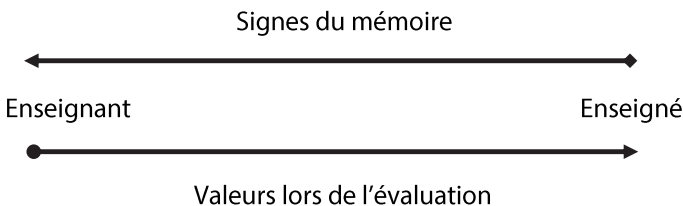


Figure 2. La double ligne éducative.

Ce schéma de la double ligne éducative est vrai pour le mémoire interne (l'enseigné universitaire écrit les signes du mémoire pour l'enseignant qui l'évalue en retour), mais nous posons qu'il s'inverse pour le mémoire externe : la flèche du bas pointe alors vers l'enseignant (l'enseigné non universitaire impose signes et valeurs à l'enseignant).

À l'opposé, par-delà le gouffre béant ouvert par cette bipolarité, les mémoires externes, aussi appelés mémoires de fin d'études, s'inscrivent dans une perspective trop souvent décriée de l'université au service du monde du travail, « l'université... », autorisons le mot : « ...professionnelle ». L'université de Paris qui formait, au XIII^e siècle, des clercs religieux (via la faculté de théologie), voire des professionnels de droit ou de médecine, ne voyait les autres facultés (la philosophie avant les lettres et les sciences) que comme des moyens utiles de propédeutique. Aujourd'hui, les sciences de l'éducation et de la formation sont dans la même position : dans une université se professionnalisant, elles sont au service des territoires, communautés, administrations, entreprises, associations et autres fins externes des élèves et étudiants. Comment, alors, évaluer ces mémoires externes ?

Une première réponse se trouve dans l'introduction des savoirs d'action, des énoncés socialement valorisés dans d'autres mondes, faisant sens dans un espace sémantique et sémiotique en référence. Chaque champ de pratique professionnel (métiers de la relation, de l'intervention sur autrui, de la santé, etc.) correspond à un champ de recherche (arts et compétences à y développer dans un savoir-dire-agissant). Le mémoire s'inscrit ici dans un projet sur les arts et métiers d'une pratique sociale de référence, avec son esthétique logique, donnée par la recherche effectuée.

C'est là l'occasion de réfléchir aux nouvelles excellences paradoxales du parcours professionnel : en quoi le mémoire professionnel externe peut-il être excellent – sortir du lot ? Comment un diplôme comme le certificat d'aptitude professionnelle peut-il venir après un baccalauréat général ? Pourquoi certains docteurs ès lettres deviennent-ils ingénieur ? Est-ce lié au système d'excellence à la française, ou à des valeurs personnelles fondées sur les frustrations endémiques de la profession éducative et l'ambition de trouver mieux dans un autre métier ?

Nous le voyons, nous glissons imperceptiblement vers le débat, éthique, de l'évaluation en sciences de l'éducation : entre morale et déontologie. Certains mémoires sont ceux des bonnes mœurs, du jugement institutionnel. Ils se fondent sur les valeurs des autres, les règles extérieures qui comparent. Ainsi, après le temps des disciples et des scolarques, les jésuites avaient inventé le système de classement pour comparer socialement les élèves et prêter ainsi une attention toute par-

ticulière à leur évaluation (Merle, 2015). La France révolutionnaire, avec le système des concours républicains pour les masses, instaurés après les Lumières, poussa cette attention à la valeur comparable de chacun jusqu'à attribuer une note chiffrée par document, produit le jour du concours. Système que l'on peut affirmer comme valable dans plusieurs pays et qui montre l'importance de la problématique de l'évaluation pour le monde, *a minima* francophone. Mais cette quantification pour gérer les masses, allant jusqu'aux systèmes de correction des copies par les pairs organisés par les systèmes informatiques, n'est-elle pas trop fondée sur l'aspect moral des bonnes mœurs contemporaines de l'enseignant ? Pour laisser le chiffre maîtrisé par le grand nombre et aller vers la mention de qualité : un jury de mémoire est-il d'autant plus valable que ses évaluateurs sont nombreux ? Ou par la qualité et l'habileté de l'un de ceux-ci ? Voire leur adaptation de ce qui doit être fait du mémoire, en interne ou à l'extérieur de l'université ?

Si nous en revenons, *a contrario*, à l'évaluation du mémoire interne, nous réalisons que la valeur réside dans sa déontologie : l'incorporation ou l'intégration de normes, règles et valeurs – beaucoup plus que dans le mémoire externe. C'est là affaire d'identité du sujet à son activité, par l'expérience valorisée : mon mémoire garde un thème, une méthode, une discipline maîtrisée, une institution voire une langue. Comment mesurer cette valeur interne de franchissement de seuil pour un dépassement de soi ? Certes, l'évaluation est faite par un (groupe) tiers à un moment donné, mais sa valeur interne est dans la trace mnésique. Pour le groupe, comme pour l'impétrant, ce qui vaut c'est la durabilité. La trace, la brûlure, doit être assez dure et profonde pour blesser et marquer à vie un évalué. Ce sera dorénavant sa caste, son encaste, le signe d'appartenance original, à conserver parmi les agrégations momentanées et diverses.

Le mémoire s'évalue, du dehors ou du dedans, parce qu'il est moyen ou fin, selon la trace mnésique qu'il laisse et son caractère. Certains diront que le média a alors sa place (Annoot et Bodergat, 2016). Mais l'évaluation est-elle nécessairement correspondance entre évaluateur et évalué ? Ou la fusion autour de valeurs communes peut-elle se faire à distance ? Les intermédiaires sont alors au cœur du raisonnement.

Résumons cette partie : la norme conservée est le réseau de débats entre la note-de-soi (je me laisse voir dans mon mémoire, à l'évaluateur de me découvrir et de tester solidité, cohérence et souffle systémique dans les mondes travaillés par l'activité de formation) et le signe-pour-autrui (je respecte et adapte les enseignements donnés et les attendus extérieurs), c'est là une dichotomie première dans l'évaluation des mémoires.

Didactique de la mémoire

Dans le Sud-Est de la France d'une génération précédente, Yves Chevallard (1992) s'appuie sur la valuation des mathématiques, « savoirs savants » transposés didactiquement en savoirs enseignés. Jean-Louis Martinand (1981) est en débat, avec un art technique de la controverse établie dans les métiers de la dispute, indiquant que la « pratique sociale de référence » fonde la mémoire d'une profession et les valeurs qu'elle fait rayonner. On sait que Jean-François Métral (2016) questionnera le « degré d'authenticité » du métier en référence. Est-ce que les valeurs du mémoire professionnel sont transposées correctement depuis le métier légitime ou la référence à un autre métier externe est-elle fantomatique, déformée et factice ? Pour les professionnels en alternance à l'université, en quoi leur mémoire vivante du métier est-elle juste ? Déforme-t-elle leur expérience pour la faire entrer dans des attendus supposés ? Telles sont les questions de l'évaluation du mémoire selon l'imaginaire du collectif et les capacités à le transformer pour qu'il cède sous les valeurs de l'évalué.

Là où le mémoire interne se soumet aux valeurs du jury, et par là donc les soumet pour faire avancer sa carrière académique, le mémoire extériorisé est libéré, il peut, le temps d'une soutenance, imposer des valeurs exogènes au professionnalisme des professeurs, pour une construction éphémère.

Critères d'évaluation

Le mémoire évalué ne doit pas être une copie des propos du maître et de ses condisciples : ce qui est noté, ce sont des valeurs identitaires et actives. C'est le sujet de la figure 2 sur la double ligne éducative. Est-ce qu'un dessin a de la valeur dans un document de mémoire à évaluer ? Cette simplification permet-elle de mieux fixer l'attention sur les grandes lignes ? La qualité du travail de l'évalué s'impose-t-elle à l'évaluateur par une reconnaissance de forme, de grandes lignes scientifiques et techniques, plutôt que par les petites courbes de nos alphabets ?

Dans un mémoire, en référence à la double ligne éducative de notre graphique ci-dessus, la perspective de l'évaluateur sur l'évalué est déformée par les signes scripturaux. La prise en compte des plans et surfaces traversées valorise l'objet en transition. Là où l'enseignant voit l'enseigné uniquement au travers de ses enseignements dans le mémoire interne, l'enseignant peut être amené à deviner les plans de l'enseigné dans le mémoire extériorisé, à évaluer puisqu'il a évalué (le participe passé fondant l'infinitif de prescription). C'est à l'enseignant de rentrer dans le monde de l'enseigné pour en décrire la splendeur mémorable dans un écrit long.

Nous l'avons montré dans le schéma, la longueur du texte inverse la ligne éducative : les valeurs de l'élève sont exposées dans son mémoire et l'enseignant doit les apprécier. Le rapport de force est inversé, avec faiblesse du plan de référence de l'enseignant et force du plan cité par l'enseigné. C'est là un des secrets pour évaluer les mémoires. Et c'est là aussi le secret de l'évaluation, comme l'indiquent Ardoino et Berger qui précisent que « l'évaluation, en ce qu'elle pose la question du sens, consiste essentiellement à produire, à construire, à créer un référent en même temps qu'elle s'y rapporte. » (1986, p. 122).

La docimologie devrait permettre de chiffrer, et ainsi peut être mesurer selon une règle donnée, non pas le résultat final, pris tel quel en toute qualité, mais la progression de l'élève au cours du mémoire. Certes nous limitons notre approche empirique par expérience tâtonnante à des mémoires d'humanités et sciences sociales. Mais il nous semble qu'une constante commune dans cette communion mémorable passe par la longueur du travail. Inscrit dans une année, voire trois, ou plus, le mémoire peut compter de quelques pages aux équations serrées jusqu'à un flot multilingue.

Loin d'être évalué avant d'être écrit, le mémoire minimaliste conserve les scripteurs dans un état de travail besogneux et alerte durant un nombre d'années imposé avant la soutenance et qui fait toute la valeur de celle-ci. Doit-on encore parler d'exercice supérieur ? Est-ce que le mémoire perd de sa valeur par l'inflation de l'enseignement supérieur ?

Apposer un mémoire lors d'une soutenance :
modes de valorisations

L'expérience de la langue et de ses réalités le signifie : poser un sujet de thèse c'est se poser avec lui, être prêt à en répondre. Le déposer à l'administration correspondante, ou dans un système de référencement, c'est le poser complètement, voire commencer à le défendre et éventuellement le retirer. Exposer son travail, c'est s'exposer. Ce alors qu'apposer le sujet d'un mémoire, c'est l'y laisser tomber, comme une activité parmi d'autres. C'est là l'idée formelle de mémoire de thèse, fût-elle de master (*master thesis* disent les ANGLLO-SAXONS).

Évaluer un mémoire, c'est à la fois juger en toute impartialité, calmement, d'un positionnement sur un sujet et une position, un angle, face à lui et ses oppositions ou antithèses possibles. Pause personnelle dans un parcours professionnel, ou velléité de poste stable sur le sujet, les degrés d'implication sont variables et à apprécier dans l'évaluation.

La note, c'est ce qu'en a écrit le candidat ; l'annotation de l'évaluateur porte sur le rapport à son travail (et à lui autant qu'à sa présentation pour citation) et au jury. Nous sommes loin du chiffre couperet qui vise

à intégrer une moyenne : ce n'est pas la quantité des masses mais la qualité du mémoire.

Nous en déduisons qu'un mémoire, c'est un volume de connaissances traitées : largeur, profondeur, longueur, densité. C'est aussi une finesse des analyses et son schématisation fléchée avec précision, c'est la beauté du style, qui se plie à ses formes et appareils propres. C'est l'habileté à intégrer les aspects contradictoires de sa pensée pour en tirer du neuf, c'est savoir mettre en scène l'information essentielle d'une façon unique. C'est la capacité de l'élève à laisser l'écriture trahir l'effort et la manière dont il a creusé, à l'intérieur de lui-même, pour trouver les mots justes. Ses fondements sont les savoirs primaires et secondaires acquis, bases solides sur lesquelles s'appuyer : faut-il les évaluer ? C'est un socle, le roc sur lequel la statue du mémoire repose, qui ne doit pas être bancal car sinon cela déstabiliserait l'œuvre et la ridiculiserait tragiquement. Le mémoire a un aspect instituant : il donne un statut, une hauteur dont on peut voir le profil si la face est cachée. C'est ici le travail de soutenance : la présidence dirige le « assis-debout », et elle a la préséance.

La mention disparaît, car tous se refusent à l'uniformisation catégorielle pour un exercice, certes de plus en plus quantitatif, mais encore exceptionnel dans son aspect temporel qui creuse les singularités. Plus de mention dans le mémoire de thèse, évaluation chiffrée pour le mémoire de master : quelles sont les limites de la diffusion de l'exercice académique et ses effets quant aux modes d'évaluation quantitatifs *versus* qualitatifs ?

L'impétrant, qui n'en sortira plus jamais, condamné à réclusion dans cet univers-là, doit-il lire ses notes ? S'appuyer sur un support visuel pour imposer ses signes et signer ? Le souffle, le rythme, l'émotion haultante seront la marque portée à l'évaluateur. C'est aussi à cela que sera sensible l'évaluateur.

La cérémonie de soutenance est celle de la construction d'un jugement collectif, emmené par la dynamique de groupe dans les questions et réponses, accordées par la présidence répondant à la demande initiale d'un exercice pacifié pour mieux inciter à aller braver la tempête extérieure.

La soutenance est une rencontre entre évalué et évaluateurs. C'est un moment collectif où, par *kairos* et *mêtis*, se déploient des formes d'habiletés (Mencacci, 2014), c'est-à-dire des formes de savoirs efficaces finement ajustés, qui permettent au professionnel expérimenté de taper juste, d'arriver aisément à ses fins, d'une manière furtive et clandestine, évitant l'usage de la force. Deux types d'habiletés distinctes ont été identifiées. Les premières relèvent de l'intelligence du *kairos* (Trédé, 1992) et ont été appelées « habiletés prudentes ». Les deuxièmes, nommées « tours habiles » ont été rattachées à la pensée *mêtis* (Détienne et

Vernant, 1974 ; Marcelli, 2016). Une variété d'habiletés prudentes et de tours habiles peuvent être regroupées sous forme de catégories :

<i>Vigilance sensorielle</i> : attention sensorielle continue à des signaux, considérés comme des indicateurs à partir desquels des évaluations de la situation sont possibles.	Le praticien est un observateur prudent et averti. Il mobilise constamment son corps, sensoriellement attentif aux variations de la situation.
<i>Flair</i> : identification de signaux d'alerte puis de signaux décisionnels, lesquels obligent la prise de décisions.	
<i>Autonomie</i> : action sur les « règles du jeu » en vue de poser une règle différente des règles antérieures.	Il prend une succession de microdécisions : décision d'agir, et décisions sur le « comment agir » (la ruse) dans l'instant, pour préparer ou réguler la situation. Il y a une collaboration <i>kairos-mêtis</i> . Son agir professionnel est imperceptible, et apparaît seulement lorsqu'il cesse.
<i>Anticipation</i> : suppositions sur ce qui va arriver, et adaptation par avance de l'action.	
<i>Discernement</i> : retenue judicieuse en situation, dans les paroles et dans l'agir, pour prendre une série de microdécisions concernant les embûches à éviter et les pistes à privilégier.	Le praticien joue avec son corps.
<i>Accroche</i> : réinvention, en situation, d'un discours prévu, en prenant prioritairement en considération les réactions instantanées des apprenants, de manière à réguler son exposé quitte à le recomposer en partie.	
<i>Polymorphie, déguisement</i> : revêtir toutes les formes, sans rester prisonnier d'aucune, dans une intention précise.	Le praticien joue avec son savoir.
<i>Retrait, dissimulation</i> : mise en retrait, pour voir sans être vu.	
<i>Refus de donner la réponse</i> : refus de donner des conseils, d'apporter les solutions. Se retenir de donner pour laisser l'initiative.	Le praticien joue avec les attentes des apprenants.
<i>Manquement</i> : ne pas être exactement là où on est attendu, mais juste à côté.	
<i>Création de la surprise</i> : création d'un instant de déséquilibre par l'instauration d'un écart entre ce que le sujet attend et ce qui se produit dans la réalité.	
<i>Retournement</i> : laisser l'apprenant déployer ses certitudes et en profiter pour compromettre le préconstruit.	
<i>Bigarrure</i> : agir simultanément sur plusieurs plans de la réalité.	

Figure 3. Quelques catégories d'habiletés prudentes lors de la soutenance des mémoires.

On voit à l'œuvre la ruse du moment de *kairos* et *mêtis* (nous prendrons ces termes comme des qualités de personnes littéraires et non comme des divinités mythiques), chacun doit concilier ses valeurs avec celles des autres. C'est un moment intense. Si tous ont préparé l'événement, chacun essaie de réaliser ses intentions au temps idoine, en rusant sur telle valeur pour valoriser, ou dévaloriser, l'élève – les effets de

mise en valeur montrant souvent plus l'évaluateur et ses valeurs que la valeur de l'évalué ; selon la formule consistant à s'imposer à ce qui est proposé avant la rédaction même du mémoire, au moment du contrat didactique implicite et amené, ou non, à évoluer.

On le sait, le tournant anthropologique des sciences de l'éducation prend forme lorsque l'on cède à l'indigénisme pour être, à nouveau, membre du clan, habitant intègre du village – et non plus un philosophe en liberté. L'endogène-exogène permet de déconstruire l'idée même d'opposition dans une continuité où la variation du degré d'appartenance peut susciter la réflexion professionnelle.

Conclusion

En réponse à notre question introductive, évaluer un mémoire, c'est donc d'abord identifier un document écrit qui marquera la mémoire de son auteur et qui peut être à visée académique ou professionnelle – ce qui implique des transits de valeurs différenciés. C'est aussi reconnaître des techniques de valorisation de soi lors de la soutenance, avec ses différents tropes. Le mémoire peut ainsi s'évaluer de multiples façons. Nous avons proposé des critères permettant de fixer ces exercices d'évaluation – exercices qui sont dans l'essence même du travail universitaire. Des recherches complémentaires d'anthropologie de l'éducation permettraient d'opérationnaliser cet écrit fondateur en philosophie pour fournir des données empiriques complémentaires et des techniques utiles à la fois aux étudiants préparant un mémoire et aux enseignants participant à des jurys.

La démocratisation des écrits longs dans la société du savoir amène à imaginer des transpositions possibles de ces critères universitaires, en particulier sur les rapports écrits et oraux pour valider les acquis de l'expérience – c'est-à-dire la mémoire reconnaissant l'exercice professionnel. Ce serait là une utilisation extérieure à l'académie d'innovations qui lui sont endogènes, ce qui implique son ouverture.

Bibliographie

ANNOOT E. et BODERGAT J-Y., 2016, « Diriger les mémoires à distance à l'université : un levier pour la compréhension d'une dimension du métier d'universitaire ? », *Distances et médiations des savoirs*, 13, DOI : 10.4000/dms.1329.

ARDOINO J. et BERGER G., 1986, « L'évaluation comme interprétation », *Pour*, 107, p. 120-127.

- BARRY V. et PLOYÉ A., 2013, « Obstacles et ressorts de la construction d'un mémoire professionnalisant. Pistes pour la formation des enseignants », *Recherche et formation*, 73, p. 57-72, DOI : 10.4000/rechercheformation.2092.
- BEAUD S. et WEBER F., 1996, *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- BONNIOL J.-J. et VIAL M., 1997, *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- BOURDONCLE R. et CHAIX M.-L. (dir.), 2000, « La direction de mémoire. Travaux de la commission de l'AECSE "Professionnalité des sciences de l'éducation" », *Bulletin de l'AECSE*, 22.
- CHEVALLARD Y., 1992, *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- COULON A., 2004, *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.
- DÉTIENNE M. et VERNANT J.-P., 1974, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- DÍAZ HERNÁNDEZ D. P., 2010, « La evaluación de la docencia como un componente fundamental en la evaluación del currículo de medicina de la universidad de Antioquia », *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1).
- GÉRARD L., 2010, « La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26 (2), DOI : 10.4000/ripes.407.
- , 2012, « Les effets de la dimension relationnelle dans la relation pédagogique de direction de mémoire en Master », *Recherches en éducation*, 13, DOI : 10.4000/ree.5290.
- HALBWACHS M., 1994, *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.
- HÉDOUX J., 2000, « Notes sur la guidance de mémoires », *Bulletin de l'AECSE*, 22, p. 55-64.
- HERZLICH C., 2002, *Réussir sa thèse en sciences sociales*. Paris : Nathan.
- JUTRAS F., NTEBUTSE J. G. et LOUIS R., 2010, « L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26 (1), DOI : 10.4000/ripes.333.
- LACHANCE J. et DESBIENS J.-F., 2021, « Collaboration et construction identitaire d'une étudiante chercheuse au doctorat en éducation »,

- Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37 (3), DOI : 10.4000/ripes.3554.
- LECLERCQ G., 2006, « Les écrits professionnalisés longs. Un paysage contrasté », *Lidil*, 34, DOI : 10.4000/lidil.13.
- MACÉ G., 1991, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- MARCELLI D., 2016, *La surprise, chatouille de l'âme*. Paris : Albin Michel.
- MARTINAND J.-L., 1981, « Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième », dans A. Giordan (dir.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des troisièmes journées internationales sur l'éducation scientifique*. Paris : université Paris 7, p. 149-154, <http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/927>.
- MARTY O., 2011, *Éthiques héroïques et tauromachie. Les valeurs du combat selon Nietzsche*, thèse de doctorat en philosophie. Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- , 2020, *Enseignements à distance. Anthropologie d'une organisation éducative*. Bruxelles : Peter Lang.
- MENCACCI N., 2003, *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème dans l'enseignement de la formation universitaire professionnalisante*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Marseille : Aix-Marseille Université.
- , 2014, *Les apports de recherches en évaluation et de l'ergologie à l'efficacité des pratiques en éducation scientifique, technologique et professionnelle*, note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger les recherches. Marseille : Aix-Marseille Université.
- MERLE P., 2015, « L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines », *Revue française de pédagogie*, 193, p. 77-88.
- MESNIER P.-M., 2000, « Une formation professionnelle par la recherche et ses formes d'accompagnement : le DHEPS de Paris III », *Bulletin de l'AECSE*, 22, p. 65-73.
- MÉTRAL J.-F., 2016, « La notion de pratique sociale de référence : un concept pour penser les disciplines technologiques en formation professionnelle ? », *9^e rencontres scientifiques de l'ARDiST*, <https://shs.hal.science/halshs-01688292>.

- MULLINS G. et KILLEY M., 2002, « “It’s a PhD, not a Nobel Prize”: How experienced examiners assess research theses », *Studies in Higher Education*, 27 (4), p. 369-386.
- REBOUL O., 1992, *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.
- TRÉDÉ M., 1992, *Kaïros, l'à-propos, l'occasion, le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV^e siècle avant J.-C.* Paris : Klincksieck.
- VEYNE P., 2015, *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Points.
- VIAL M., 1991, « Évaluer n'est pas mesurer », *Les cahiers pédagogiques*, HS, p. 34-35.
- , 2001, *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.
- et MENCACCI N., 2004, « La validation des acquis de l'expérience à l'université : une occasion de prendre en considération les savoirs informels », *Éducation permanente*, 159 (2), p. 67-78.
- et —, 2007, *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.