

Penser l'inclusion face à « l'insécurité littéracique » de doctorants d'horizons différents

CAROLE GLORIEUX
Université libre de Bruxelles

Résumé

Cet article livre une réflexion sur les premiers résultats d'une enquête qui a pour contexte un séminaire de formation à l'écriture de la thèse à l'Université libre de Bruxelles. Cette enquête vise à cerner les besoins et les différents profils du public concerné, très hétérogène. On interrogera ainsi le rapport à l'écrit(ure) scientifique de ce public. La recherche-action menée vise à influencer sur les pratiques enseignantes pour aider les apprentis chercheurs à dépasser une « insécurité littéracique ».

Mot-clés

écriture scientifique - insécurité - littératie - inclusion - diversité

Introduction

« [L]'architecture aujourd'hui se conçoit de moins en moins sans la recherche ¹ » lit-on sur le site de la jeune Faculté d'architecture de l'Université libre de Bruxelles (ULB). C'est notamment pour cette raison que, depuis l'année académique 2015-2016, un séminaire de méthodologie de la recherche, centré sur la formation à l'écriture de la thèse de doctorat ², a été créé dans cette Faculté. Une des autres raisons qui a présidé à la création de ce séminaire réside dans la diversité du profil des doctorants de ce programme ³ : en effet, ceux-ci constituent un public très hétérogène et le besoin d'un séminaire qui les rassemblerait tous s'est rapidement fait sentir.

La Faculté d'architecture de l'ULB a donc fait appel, pour ce faire, au Centre de méthodologie universitaire et de didactique du français de l'université, qui regroupe majoritairement des enseignants spécialistes de l'analyse des discours universitaires et de la didactique du français - enseignants parmi lesquels je figure. En accord avec la cellule Recherche de la Faculté d'architecture, j'ai élaboré un séminaire de formation à l'écriture de la thèse.

Ce séminaire, qui veut développer plusieurs compétences littéraciques, a pour objectif général la formation à l'écriture scientifique. Plusieurs séances consistent en un cours théorique, qui entend lancer des pistes de réflexion et se veut un support pour les discussions en séance. Les étudiants sont amenés à s'interroger notamment sur ces questions : existe-t-il un style scientifique universel ? L'écriture scientifique est-elle disciplinaire ? Est-elle variable selon la langue d'écriture ? Comment définir la thèse de doctorat en Faculté d'architecture ? Quelles contraintes pèsent sur l'écriture de la thèse ? Quelle part est laissée à la créativité ? Cette réflexion se construit autour du rapport à l'écrit des doctorants. Le séminaire implique aussi la lecture et l'analyse d'articles scientifiques rédigés tantôt par des chercheurs confirmés, tantôt par des chercheurs novices. En outre, le

¹ <http://archi.ulb.ac.be/recherche>, consulté le 30/09/2017.

² En français.

³ Étudiants qui réalisent une thèse de doctorat.

séminaire permet également l'examen critique d'écrits intermédiaires⁴ rédigés par les doctorants du séminaire.

Pour aller plus avant et en parallèle de la démarche entamée en tant qu'enseignante, j'ai entrepris de mener une recherche-action pour cerner plus nettement les besoins et les différents profils du public concerné, ainsi que son rapport à l'écrit(ure) scientifique. Ainsi, ces trois aspects - besoins, profils, rapport à l'écrit(ure) - pourront être davantage articulés afin d'influer sur mes pratiques enseignantes.

Pour ce faire, je présente ici les premiers résultats d'une enquête, constituée par deux questionnaires⁵ ainsi que par les réponses données à ceux-ci : il s'agit de déterminer le rapport à l'écriture des doctorants interrogés – qui constituent une première cohorte. Le premier questionnaire vise à cerner les besoins déclarés par les doctorants au seuil du parcours doctoral. Le second questionnaire⁶, s'il a tout d'abord pour but de récolter des informations sur les caractéristiques des doctorants, veut cerner également les besoins déclarés par ceux-ci, mais, cette fois, après une année de formation.

Face à un public de doctorants dont j'établis les caractéristiques pour en cerner la diversité, je propose une piste qui se décline en deux temps : d'abord, envisager l'inclusion plutôt que l'exclusion, ensuite, penser l'inclusion en termes d'« insécurité littéracique », qui regroupe potentiellement insécurité scripturale, insécurité linguistique et insécurité culturelle, insécurités que l'enseignant doit aider le doctorant à dépasser. On verra que si la réflexion débouche sur une perspective de dédoublement du groupe-classe, cette dernière n'est en aucun cas induite par des considérations liées à l'exclusion, mais correspond en réalité à une dimension pédagogique.

Les premiers résultats qui apparaissent ici seront confrontés à ceux issus des réponses fournies par les doctorants des années académiques 2017-2018 et 2018-2019 qui constitueront les prochaines cohortes à interroger dans le cadre de cette recherche. On affinera ainsi les profils, besoins et rapport à l'écrit de ces doctorants et on vérifiera si cette piste de l'insécurité littéracique peut s'avérer fructueuse.

Problématique et objectifs

On pourrait résumer la problématique générale développée dans cet article comme suit : quel rapport à l'écrit(ure) (scientifique) entretiennent les doctorants débutants⁷ inscrits à la Faculté d'architecture de l'ULB ? Ce public est hétérogène, ce qui soulève plusieurs questions : quels sont précisément les différents profils de ces doctorants débutants ? Comment gérer la diversité des profils ? Doit-on proposer un enseignement dédoublé ? Quels sont les besoins, en termes d'écriture, déclarés par les doctorants ? En quoi les caractéristiques de ces doctorants peuvent-elles avoir un impact sur leur rapport à l'écrit(ure) ? Quelles difficultés disent-ils rencontrer ou avoir peur de rencontrer ?

Cet article interroge la construction de compétences littéraciques en contexte universitaire, dans une perspective inclusive : comment faire en sorte de fournir des

⁴ Ici, il s'agit des écrits épars (ou non) des doctorants et liés à leur thèse (brouillons, informations stockées telles quelles ou reformulées, idées notées au vol, morceaux de chapitres, etc.). L'écrit intermédiaire est transitoire, embryonnaire et lacunaire (Bucheton et Chabanne, 2008), mais c'est un passage nécessaire et intéressant à étudier en séance.

⁵ Voir la section méthodologie pour une présentation des questionnaires.

⁶ *Idem.*

⁷ Pour rappel, il s'agit ici de la première cohorte.

réponses positives aux besoins particuliers de l'étudiant, en accroissant son niveau de compétence en littératie (d'après Hébert & Lafontaine, 2010). Il s'agit ici de savoir comment aider des doctorants à dépasser une difficulté commune, soit écrire une thèse de doctorat, un genre discursif qui atteint un niveau de littératie supérieur. Mais, dans un même temps, il s'agit de former des doctorants aux profils divers, c'est-à-dire en tenant compte de leurs particularités culturelles, géographiques, scolaires⁸ et langagières, afin qu'ils puissent produire cet écrit scientifique de grande qualité qu'est la thèse.

Cette question implique notamment de déterminer, d'une part, quels sont les besoins (besoins déclarés et besoins réels) de ces doctorants en matière d'écriture scientifique et, d'autre part, quelles caractéristiques des doctorants peuvent constituer des paramètres significatifs, afin de mettre en place un accompagnement approprié.

Cadre théorique

L'inclusion dont il est question ici s'ancre dans le champ des littératies universitaires, mais aussi dans celui des littératies professionnelles, dans un rapport de continuum⁹. Dans le monde francophone, ces deux champs sont récents et encore en construction, mais ils intéressent particulièrement mon propos. De manière plus étendue, cette recherche se situe dans le champ de la didactique du français (dans le contexte de l'enseignement supérieur).

Le champ des littératies universitaires décrit et théorise les genres de discours¹⁰ universitaires, pour autant qu'ils impliquent un rapport au savoir, et les pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur¹¹. Sous l'angle enseignant, il est question de didactisation des écrits universitaires et, sous l'angle étudiant, d'acculturation à ceux-ci (Glorieux, 2016). À propos de ce dernier terme, il faut noter que, initialement, *acculturation* s'appliquait à l'immigré, confronté à une nouvelle culture, et que ce mot a généré par la suite nombre de polémiques (pour aller plus loin, voir par exemple Azria & Hervieu-Léger, 2010). *Acculturation* est utilisé ici au sens d'appropriation, et, même s'il n'évacue pas totalement la tension entre les rapports entre dominants et dominés, il implique, parce qu'il est pensé en miroir du terme littératie, l'idée d'un continuum entre les cultures (quelles qu'elles soient) et n'en exclut a priori aucune (Glorieux, 2016).

Particulièrement, cette recherche, qui se penche sur la didactisation d'un genre de discours universitaire - la thèse de doctorat -, se situe dans le prolongement des travaux de Boch, de Grossmann, de Rinck, de Barré-De Miniac (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles - Lidilem), de Delcambre, de Reuter (Théodile-CIREL), ou encore de Pollet (Groupe de Recherche en Littératies Universitaires et Didactique des Écrits Scientifiques - LUDES). Nombre de ces auteurs se sont penchés

⁸ Au sens étendu du terme et incluant l'université.

⁹ Cette idée de continuum est d'ailleurs propre au concept de littératie qui traite, au sens large, du rapport à l'écrit de l'individu tout au long de sa vie, de la plus petite enfance au milieu professionnel (voir notamment Glorieux, 2015). Pour une synthèse des différentes définitions du concept, voir Hébert et Lépine (2012).

¹⁰ « Les genres sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale ; ils régissent aussi les actions des acteurs sociaux, non forcément verbales, telles qu'on peut les observer dans les pratiques professionnelles par exemple. » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2013, p. 113)

¹¹ À ce sujet, voir particulièrement les travaux de Delcambre (2012), de Delcambre et Lahanier-Reuter (2010 et 2012), de Donahue (2008, 2010, 2012), de Pollet (2014), de Reuter (2012).

sur l'écriture scientifique et ont cherché à caractériser les différents écrits de recherche (thèses, mémoires, articles scientifiques, autres résumés de communication, etc.), qu'ils émanent de chercheurs confirmés ou d'apprentis chercheurs. À ce propos, on pense, avec Françoise Boch (2013), par exemple, qu'il faut dispenser une réelle formation aux doctorants pour l'écriture de leur thèse. En effet, la thèse est un genre discursif autonome et bien particulier, au carrefour des deux champs de recherche cités plus haut : le champ des littératies universitaires et celui des littératies professionnelles. Ainsi, la thèse est assurément le dernier jalon d'un parcours universitaire en tant qu'étudiant, mais c'est aussi le premier jalon d'un parcours professionnel de chercheur.

La notion de *rapport à l'écriture*, créée par Barré-De Miniac, constitue une notion-clé dans mon propos : je rejoins cette auteure sur le fait de considérer le rapport à l'écriture comme faisant partie de la compétence scripturale (Barré-De Miniac, 2015). Dans la perspective développée par Barré-De Miniac, on entendra cette notion comme l'ensemble des représentations et les relations du sujet à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. La notion de *représentation*¹² trouvera également sa place ici, puisqu'on analyse des déclarations étudiantes au seuil de leur travail de thèse.

Le champ des littératies professionnelles¹³, quant à lui, concerne l'acculturation et la maîtrise, par les acteurs du monde professionnel, des « discours des professions » - cette dernière expression est empruntée à Maingueneau (2009). Spécifiquement, la thèse de doctorat peut être considérée comme un genre à la lisière des genres de discours des professions – la profession en question étant bien entendu celle de chercheur.

C'est donc au carrefour des deux champs de recherche évoqués plus haut que l'inclusion telle qu'elle est envisagée ici se situe. On le sait, « [s]i à l'origine le terme d'inclusion soulignait la volonté de scolariser les enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire, il désigne désormais l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. Sa consécration dépasse en cela largement la question du handicap et de la scolarisation d'un groupe minoritaire. » (Ebersold, 2009, p. 79) C'est cette acception élargie qui est bien entendu envisagée ici, en regard d'un thème qui y est étroitement lié : la diversité. Il semblerait que la reconnaissance de celle-ci soit une clé pour favoriser la réussite scolaire. Prud'homme a défini la diversité en éducation comme « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (2007, p. 34). Cette diversité peut s'exprimer au travers d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire en lien avec les buts d'apprentissage proposés (Prud'homme, Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011).

La diversité sera envisagée en tant qu'élément positif dans la construction d'une communauté d'apprentissage, où sont transcendées les différences individuelles : « une communauté d'apprentissage inclusive non seulement perçoit la diversité en tant que donnée positive, mais elle s'en nourrit, car elle la fait grandir » rappellent Prud'homme *et al.* (2001, p. 12).

¹² Dans le champ des didactiques, les représentations permettent en effet d'évoquer « des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010, p. 195).

¹³ Si tant est que ce champ existe, comme je le pense (voir Glorieux, 2016).

Finalement, il s'agit, dans cette recherche, de croiser deux perspectives : celle de la didactisation d'un genre de discours universitaire (à la limite d'un genre de discours des professions) avec celle de l'inclusion. On veut réfléchir à la manière de trouver l'équilibre : en effet, s'il faut prendre en compte au mieux les particularités des doctorants et mettre en place des stratégies d'enseignement variées et souples afin que leur inclusion soit réussie, il s'agit aussi de mettre en place un dispositif didactique qui convienne à tous.

Méthodologie

Le contexte de ma recherche est celui d'un séminaire¹⁴ de méthodologie de la recherche centré sur la formation à l'écriture de la thèse de doctorat en Faculté d'architecture de l'ULB ; ce séminaire est destiné à un groupe de 15 étudiants au maximum. Les apprenants sont considérés comme « débutants », car ils sont en première ou deuxième année de thèse.

Cette recherche peut être considérée comme une recherche-action, puisqu'il s'agit de modifier des pratiques professionnelles¹⁵. Pour cela, je présenterai ici les premiers résultats d'une enquête, constituée par deux questionnaires ainsi que par les réponses données à ceux-ci. J'ai élaboré seule ces deux questionnaires puis je les ai fait passer aux doctorants (N=14¹⁶; N=12¹⁷), dans les locaux de la Faculté d'architecture de l'ULB. La recherche répond à une double méthodologie : l'analyse quantitative et l'analyse qualitative.

Lors de la passation du questionnaire, il est bien précisé aux doctorants que celui-ci peut rester anonyme ; l'objectif du questionnaire est annoncé aux doctorants : récolter des informations afin d'ajuster les enseignements. Par ailleurs, il faut noter que le séminaire n'est pas assorti d'une évaluation du doctorant par l'enseignante-chercheuse : il n'y a donc pas d'enjeu potentiel de ce côté-là.

Le premier questionnaire¹⁸ vise à cerner les besoins déclarés par les doctorants. Il s'agit de déterminer le rapport à l'écriture de ces doctorants, au seuil du parcours doctoral. En effet, le premier questionnaire a été adressé aux doctorants à la fin de la séance 1. Le second questionnaire¹⁹ vise à récolter des informations sur les caractéristiques des doctorants (première partie du questionnaire), mais consiste aussi en un questionnaire d'évaluation (seconde partie du questionnaire) qui veut cerner les besoins déclarés par les doctorants après une année de formation. Le questionnaire, dans son ensemble, a été adressé aux doctorants pendant la dernière demi-heure de la séance 8 : la dernière séance

¹⁴ La session envisagée s'est étendue sur 8 séances de 3 heures et s'est déroulée lors de l'année académique 2016- 2017. Le séminaire suit le programme suivant :

Séance 1 : Appréhender l'écriture scientifique... et la formation à celle-ci

Séance 2 : Le rapport à l'écriture / le rapport à l'image

Séance 3 : Se positionner dans un texte à visée objectivante

Séance 4 : Du problème à la problématisation

Séance 5 : Comment exposer les enjeux de sa recherche ?

Séance 6 : Comment intégrer dans son texte les idées d'autrui ?

Séance 7 : Les routines scripturales

Séance 8 : Bilan du séminaire, conclusions et perspectives

¹⁵ Celles de l'enseignant, en l'occurrence.

¹⁶ Nombre d'étudiants répondant au questionnaire 1.

¹⁷ Nombre d'étudiants répondant au questionnaire 2.

¹⁸ Voir annexe.

¹⁹ *Idem.*

de l'année académique, qui consiste en une conclusion et un bilan. Les évaluations des enseignements du séminaire ont fait l'objet d'un questionnaire à part, adressé par la Faculté quinze jours auparavant.

Mon étude revêt une dimension diachronique : les mêmes questionnaires seront administrés à une nouvelle cohorte de doctorants chaque année pendant au moins trois ans, afin que les réponses apportées puissent être croisées et considérées comme déterminantes. Néanmoins, les réponses apportées par la cohorte de l'année 2016-2017 apportent déjà des indices significatifs.

Le premier questionnaire²⁰ implique la sélection d'items chez le doctorant. Pour concevoir ce questionnaire, un choix a également été opéré : des items ont été élaborés, parmi lesquels le doctorant doit choisir. Cette question fermée à choix multiples constitue un biais, car les items proposés orientent davantage la réponse du doctorant que si la question était ouverte ; cependant, on a laissé la possibilité au doctorant de créer des items. En outre, certains items potentiels ont été écartés parce qu'ils semblaient non directement compréhensibles par le doctorant, par exemple l'item : *la fonction heuristique de l'écriture de recherche*. Les questions ont été élaborées sur la base du plan de cours prévu par moi en tant qu'enseignante, plan de cours lui-même construit en regard de la littérature sur le sujet qui décrit les difficultés rencontrées par les étudiants (dont les doctorants) face à l'écriture de la recherche - et particulièrement, de la thèse.

Le second questionnaire²¹ se décompose en deux parties : la première implique des réponses brèves, la seconde consiste tantôt en des questions fermées (un item à sélectionner), tantôt en des questions ouvertes. La première partie du questionnaire vise à mettre au jour les caractéristiques des étudiants, la deuxième partie permet à ceux-ci d'évaluer le séminaire par rapport à l'organisation temporelle (horaire, durée, nombre et chronologie des séances), mais surtout par rapport aux contenus (utilité, pertinence, absence, etc.).

L'analyse proprement dite s'appuie sur ces deux questionnaires. Concernant les modalités de traitement des données, il faut mentionner que, pour les réponses au questionnaire 1, les items du questionnaire ont été réagencés selon leur fréquence, par ordre décroissant d'importance, dans le tableau ci-dessous (tableau 1) ; les items ajoutés par les étudiants²² sont rassemblés dans un tableau à part, ils sont agencés selon leur fréquence (tableau 2).

Pour les réponses au questionnaire 2, parmi les items de la première partie du questionnaire, on a reproduit les cinq derniers, car seuls ceux-ci sont significatifs pour cette étude (en outre, les noms et prénoms étaient facultatifs) ; les réponses apportées ont fait l'objet d'un codage systématique (tableau 3). Quant aux réponses à la deuxième partie du questionnaire, soit elles sont reproduites telles quelles, soit elles sont reformulées et raccourcies de façon à en extraire le propos principal.

Résultats

Il faut bien entendu rester conscient du fait que la récolte de déclarations étudiantes engendre analyse et interprétation de la part du chercheur (ou de l'enseignant), et que « les représentations ne sont pas données à voir, elles sont *reconstruites* en fonction de la

²⁰ Le questionnaire est reproduit en annexe.

²¹ *Idem.*

²² Les items n'ont pas été reproduits tels quels : ils sont reformulés.

sélection d'éléments opérés par le didacticien » (Reuter *et al.*, 2010, p. 197). On peut en outre considérer comme un biais le fait que la même personne soit à la fois la chercheuse et l'enseignante ; il faut garder cet aspect à l'esprit en lisant cette analyse.

Le tableau ci-dessous (tableau 1) réagence les items du questionnaire 1 en fonction de leur fréquence d'apparition dans les réponses des étudiants. Pour rappel, en effet, les étudiants devaient sélectionner les items qui leur semblaient correspondre le plus à leurs besoins en ce début de formation.

Tableau 1

Besoins déclarés par les doctorants (N=14)

Quand commencer à écrire ?	9
Exposer les enjeux de sa recherche	5
Dire je ou nous ?	5
L'état de l'art doit-il constituer une partie indépendante ?	5
Comment se situer dans un champ scientifique ?	5
Légitimer son objet d'étude	4
Construire la table des matières	4
Se positionner en tant qu'auteur dans son texte	3
Référencer	3
Construire la problématique et la problématisation	2
Intégrer dans son texte les idées d'autrui	2
Que doit comporter l'introduction ?	2
Faut-il être objectif ? Subjectif ? Neutre ?	0
Comment citer ? Comment reformuler ?	0

Quarante-neuf items en tout ont été sélectionnés par les doctorants. On le voit, sur 14 répondants, plus de la moitié sélectionnent avant tout l'item *Quand commencer à écrire ?*. Viennent ensuite - *ex aequo* - les interrogations sur les manières de se situer dans un champ scientifique (*Exposer les enjeux de sa recherche ; Comment se situer dans un champ scientifique ?*), sur le choix de la personne grammaticale de l'auteur - les manifestations pronominales de l'auteur (*Dire je ou nous ?*) et sur la structuration - la macrostructure, la table des matières de la thèse (*L'état de l'art doit-il constituer une partie indépendante ?*).

Quatre étudiants sur 14 déclarent vouloir travailler et réfléchir sur les manières de se situer dans un champ scientifique (*Légitimer son objet d'étude*), et sur la structuration et la problématisation (*Construire la table des matières*). Trois doctorants sur 14 voudraient réfléchir aux manières de se positionner en tant qu'auteur (*Se positionner en tant qu'auteur dans son texte*), et de noter les références (*Référencer*). Deux doctorants sur 14 s'interrogent sur la manière de problématiser (*Construire la problématique et la problématisation*), de rapporter le discours d'autrui (*Intégrer dans son texte les idées d'autrui*), de rédiger le contenu de l'introduction (*Que doit comporter l'introduction ?*).

Aucun doctorant ne souligne l'item *Faut-il être objectif ? Subjectif ? Neutre ?* Cela s'explique sans doute par le fait qu'une bonne partie de la séance 1 vient d'y être consacrée,

ce qui constitue un biais dans la recherche : peut-être faudrait-il contrer ce biais en faisant passer ce questionnaire non plus en fin, mais en début de séance ?

On note également qu'aucun doctorant ne souligne l'item *Comment citer ? Comment reformuler ?*, très certainement, car ces compétences de base ont été acquises au préalable dans le parcours étudiant ou bien parce que le doctorant considère cet item comme redondant avec l'item *Intégrer dans son texte les idées d'autrui*.

Le tableau ci-dessous (tableau 2) reformule les items que les étudiants ont produits eux-mêmes et qu'ils ont ajoutés à la liste d'items qui leur était soumise dans le questionnaire 1. Ces items sont classés en fonction de leur fréquence d'apparition dans les réponses des étudiants.

Tableau 2

Besoins déclarés par les doctorants (items ajoutés) (N=14)

Comment écrire la méthodologie ?	3
Comment rédiger un article scientifique ?	2
Principales différences entre l'anglais et le français	1
Faut-il parler des questions non abordées ?	1
L'écriture doit-elle être impersonnelle ?	1
Quand et comment améliorer une « note d'écriture » ?	1

Il faut noter que peu d'items - seulement 6 - ont été ajoutés par les doctorants ; on compte 9 occurrences en tout. L'item *Comment écrire la méthodologie ?*, qui touche à la méthodologie de la recherche scientifique, a été le plus souvent avancé. L'item *Comment rédiger un article scientifique ?*, qui concerne un genre discursif proche, mais néanmoins distinct de la thèse, apparaît deux fois. L'item *Principales différences entre l'anglais et le français* renvoie à une question abordée (mais non explicitée) par l'enseignante dans la séance 1. L'item *L'écriture doit-elle être impersonnelle ?* renvoie à la manière de se positionner en tant qu'auteur. On relève aussi un item sur la manière de traiter les questions écartées d'emblée ou abandonnées au cours de la thèse (*Faut-il parler des questions non abordées ?*) et un autre sur la question des écrits intermédiaires (*Quand et comment améliorer une « note d'écriture » ?*).

Cinquante-huit occurrences apparaissent en tout (*tableaux 1 et 2*). Tous les doctorants ont mentionné (c'est-à-dire souligné ou créé) au moins 3 occurrences. Or, le séminaire est obligatoire : il ne semble donc pas qu'il existe un rejet *a priori* d'un accompagnement à l'écriture de la thèse, alors que celui-ci est *imposé* par la Faculté : les doctorants auraient pu ne sélectionner aucun item.

Le tableau ci-dessous (tableau 3) reproduit les cinq derniers items de la première partie du questionnaire 2, car seuls ceux-ci sont significatifs pour cette étude (en outre, les noms et prénoms étaient facultatifs) ; pour rappel, les réponses apportées ont fait l'objet d'un codage systématique.

Tableau 3

Caractéristiques des doctorants (items significatifs) (N=12)

nationalité	belge	2
	autre	10
langue maternelle	français	5
	autre	7
langue de scolarisation	français	9
	autre	3
âge	entre 20 et 30 ans	6
	entre 30 ans et 40 ans	2
	entre 40 ans et 50 ans	2
	Plus de 50 ans	2
sexe	M	9
	F	3

On le voit, les doctorants interrogés composent un public multiculturel et cosmopolite aux âges très divers. La Belgique (et, en l'occurrence, l'ULB) est considérée comme le lieu de référence (plus exactement : l'université de référence) puisqu'il s'agit pour les doctorants d'y réaliser leur thèse (en tout ou en partie) et d'y obtenir le diplôme y attendant. Or, si une faible partie des doctorants est belge, l'autre partie est issue de pays étrangers, la plupart²³ hors UE (République démocratique du Congo, Algérie, Tunisie, Japon). De plus, deux générations (voire trois) se côtoient : les uns viennent à peine de terminer un Master²⁴ quand les autres travaillent en tant qu'architecte depuis plusieurs années... ou sont en fin de carrière. Le français est la langue dans laquelle se donne le séminaire et, surtout, la langue dans laquelle les doctorants vont rédiger leur thèse - il est donc considéré ici comme la langue de référence. Il correspond à la langue maternelle de 41,6 % d'entre eux (mais 3 étudiants sur 5 mentionnent au moins deux langues maternelles) et il s'agit de la langue de scolarisation de 75 % d'entre eux. Les 25 % restants (soit : 3 étudiants) ont appris le français comme seconde ou troisième langue à l'école ou à l'université. On note enfin que seuls 25 % des doctorants sont des femmes, parmi les répondants au questionnaire.

Quelles sont alors, parmi les caractéristiques mises en valeur dans le questionnaire (nationalité, langue maternelle, langue de scolarisation, âge, sexe), celles qui peuvent constituer des paramètres à prendre en compte afin de favoriser l'inclusion ? Cette question sera en partie tranchée plus loin ; cependant, on peut déjà constater que la caractéristique « âge » n'est pas véritablement signifiante (sauf en termes de diversité) et qu'il serait plus opportun de s'intéresser à l'expérience professionnelle, ce qui permettrait de « retourner » le critère (en d'autres termes : de valoriser l'expérience plutôt que stigmatiser le plus ou moins grand nombre d'années de vie).

Concernant la suite du questionnaire 2, seules certaines questions de la deuxième partie de celui-ci seront traitées ici : ont été sélectionnées celles qui semblaient apporter le

²³ Les pays dont proviennent deux doctorants et qui ressortissent à l'Union européenne sont respectivement la France et l'Italie.

²⁴ Spécialisation en 2 ans après un baccalauréat de 3 ans, à l'université.

plus d'indices significatifs à la problématique, quelques verbatim d'étudiants seront reproduits ici en guise d'illustrations. Seront donc examinées ci-dessous les questions 1, 4, 5, 6 et 7. Ces questions touchent aux besoins déclarés des doctorants après une année de formation ; la première question renvoie également aux caractéristiques personnelles des doctorants, comme on le verra ci-dessous. Les réponses à la question 8, dont l'analyse aurait pu être pertinente, ne sont pas envisagées ici, car elles sont absentes : aucun doctorant n'a formulé de suggestion ou de remarque.

Si on se penche sur les réponses à la question 1 (*À combien de séances avez-vous participé ? Motif de votre/vos absence(s)*), on constate sans surprise que, le séminaire étant obligatoire, le taux de fréquentation est élevé (près de 80 %). Ce sont les justifications d'absence qui sont intéressantes, en ce qu'elles révèlent certains besoins des doctorants :

Exemples :

« La thèse se fait sur deux pays : RDC²⁵ et Belgique. Obligation d'enquêtes sur le terrain d'études et autres responsabilités académiques. »

« J'étais à l'étranger pour mon travail de recherche. »

« Je travaille à mi-temps. »

Ces justifications fournissent un indice des caractéristiques des doctorants qui peuvent constituer des paramètres à prendre en compte afin de favoriser l'inclusion : l'exercice d'un métier (autre que celui d'apprenti-chercheur) et la réalisation d'une thèse en cotutelle (qui implique en l'occurrence, un investissement dans deux pays, parfois très éloignés).

Si l'on croise les réponses aux questions 4 (*Quels points/aspects vous ont semblé particulièrement utiles et/ou intéressants ?*) et 7 (*D'une manière générale, quel est votre degré de satisfaction par rapport au séminaire ? Pouvez-vous expliciter votre choix ?*), on relève que, globalement, les doctorants sont soit satisfaits (3/12), soit très satisfaits (9/12). Les doctorants mentionnent leur intérêt particulièrement pour les séances 2 (*Le rapport à l'écriture / le rapport à l'image*), 4 (*Du problème à la problématisation*), 5 (*Comment exposer les enjeux de sa recherche*) et 6 (*Comment intégrer dans son texte les idées d'autrui*).

La plupart des répondants (8/12) semblent avoir apprécié le fait d'avoir pu lire les travaux d'autres doctorants. Il faut mentionner qu'une doctorante, issue du pays de référence et maniant la langue de référence, se déclare satisfaite, mais s'exprime en ces termes :

« J'ai trouvé tous les sujets abordés intéressants, mais leurs présentations théoriques n'ont pas toujours été suffisamment en profondeur [...]. Les écrits intermédiaires observés n'étaient pas non plus des cas intéressants à étudier en regard de la problématique. Le problème ici se pose évidemment en termes du niveau de langage des doctorants du séminaire. J'ai parfois eu

²⁵ République démocratique du Congo.

l'impression de suivre un séminaire en dessous de nos capacités. » (étudiante 1)

L'autre doctorante issue du pays de référence (et maniant la langue de référence) constate²⁶ également que les écrits intermédiaires observés n'étaient pas suffisamment intéressants, selon elle, car elle les juge trop « descriptifs ».

S'agissant des réponses à la question 5 (*Quels points/aspects sont à creuser, selon vous ?*), on distingue des besoins déclarés qui entrent dans l'optique du séminaire et prolongent ou complètent celui-ci, et d'autres qui dépassent cette optique. Ainsi, trois étudiants proposent de constituer un répertoire de routines scripturales propre à la recherche en architecture ; 1 étudiant souhaiterait davantage d'exercices sur la thématique de la séance 4 (*Du problème à la problématisation*), deux étudiants voudraient développer davantage la question du rapport entre l'image et le texte. Par contre, sortent (peu ou prou) de l'optique du séminaire les questions liées aux méthodes de recherche par projet et à la méthodologie de la recherche - les étudiants s'interrogeant sur les méthodes elles-mêmes et non pas sur l'écriture de ces aspects. Par ailleurs, l'étudiant qui suggère une « *Séance à planifier avec un ou plusieurs promoteurs pour confronter les points de vue* » propose une rencontre certes potentiellement intéressante, mais qui sort complètement de l'optique et du fonctionnement du séminaire. Deux étudiants émettent le souhait que l'on travaille l'écriture (« finale ») de la thèse ; or, le séminaire est adressé aux doctorants débutants.

De la même manière, dans la question 6 (*Quels points n'ont pas été abordés, alors qu'ils vous semblent importants ?*), on distingue également des besoins déclarés qui entrent dans l'optique du séminaire (« comment rédiger la conclusion ») et prolongent ou complètent celui-ci, et d'autres qui dépassent cette optique. Pour cette question 6, ce sont ces derniers qui affluent comme : la rédaction d'un *abstract* ; l'usage des outils numériques ; la rédaction d'articles et de chapitres d'ouvrages ; la production de communications (orales lors de colloques) ; l'élaboration d'un entretien, la réalisation d'un travail sur le terrain, l'organisation de recherches en archives ; la méthodologie de la recherche (en général) ; la question des droits d'auteur. L'étudiante 1 mentionne que le référencement devrait être un acquis.

Discussion

Globalement, l'analyse des réponses aux questionnaires 1 et 2 permet d'appréhender la question suivante : quel rapport à l'écriture (scientifique) entretient le doctorant - dans ce contexte bien précis de la Faculté d'architecture de l'ULB ?

Même si les doctorants interrogés ont déjà rédigé un mémoire²⁷ (cela date néanmoins d'il y a une dizaine d'années pour certains), un assez grand nombre de questions, qu'on pourrait imaginer résolues par des étudiants ayant atteint ce niveau de littératie, semblent en suspens : Quand commencer à écrire ? Comment référencer ? Comment écrire la méthodologie ? Que doit comporter l'introduction ? Comment construire la table des matières ? et Doit-on utiliser « je » ou « nous » ?

²⁶ Il faut noter que ces remarques sur les écrits intermédiaires font écho, dans une certaine mesure, aux propres constatations de l'enseignante, constatations qu'elle s'est gardée d'émettre lors des séminaires et qui lui permettent de réfléchir à un travail à mettre en place avec les doctorants sur le rôle des différents types de séquences (narrative, explicative, mais surtout descriptive et argumentative) au sein de la thèse.

²⁷ C'est-à-dire un écrit de recherche en formation (Reuter, 1998).

Peut-on envisager une réelle méconnaissance de la part de ces doctorants ? Ou bien la cause réside-t-elle par exemple dans un sentiment d'illégitimité ou d'imposture ou encore d'insécurité ? Ces doctorants, pour la plupart déjà tous architectes et/ou enseignants, se sentent-ils trop éloignés de l'écriture (de la recherche) ? Est-ce la discipline même (l'architecture) qui éloigne les doctorants de l'écriture ? Je choisis ici la piste de l'insécurité, que je développe ci-dessous.

Car, en effet, on peut de toute façon véritablement parler, chez les doctorants interrogés au seuil de leur travail de thèse, d'un sentiment d'« insécurité scripturale générale »²⁸ - celle-ci n'étant pas réservée aux publics classiquement dits « en difficulté » avec l'écrit. En effet, l'insécurité scripturale est inhérente au fait même d'écrire et aux représentations qui y sont liées (Barré de Miniac, 2015). Penloup affirme à ce propos que le « passage à l'écriture » place en situation anxieuse, et ce, de manière constitutive, tout usager de l'écriture parce que celui-ci est nécessairement pris dans un réseau de tensions entre deux pôles : un pôle positif (attraction, communication, protection du territoire) et un pôle négatif (exposition de soi, évaluation, etc.). L'évaluation des écrits et les sanctions des écarts par rapport à la norme aggravent cette anxiété et peuvent même aller jusqu'à inciter l'usager à éviter la prise de risque que signifie le passage à l'écriture (2012).

En outre, Reuter, dès 1998, avait déjà identifié qu'en réalité l'écriture de recherche offre trois ruptures (en regard d'autres contextes d'écriture) : le fait que la fonction heuristique de l'écriture devient centrale, le fait de devoir produire des savoirs non disponibles antérieurement et le fait que le texte doit respecter les contraintes spécifiques à une communauté discursive particulière, celle des chercheurs (Reuter, 1998).

Il faut ensuite considérer que cette triple rupture, à laquelle sont confrontés tous les doctorants, quels qu'ils soient, doit être lue à la lumière des caractéristiques²⁹ particulières de ceux-ci. En effet, il s'agit d'un public très hétérogène : la plupart viennent de pays différents du pays de référence et certains ont quitté l'université en tant qu'étudiant depuis plusieurs (voire de nombreuses) années. Autrement dit, quand certains doivent s'acculturer aux discours d'une université belge francophone, d'autres doivent renouer avec les caractéristiques des discours universitaires.

On peut parler, chez ces étudiants, de ce que j'ai décidé d'appeler un sentiment d'« insécurité littéraire », car il s'agit d'un public à doublement rassurer. Il est en effet question de formation à l'écrit(ure) scientifique dans un contexte interculturel, mais aussi préprofessionnel, pour certains doctorants, et péri-professionnel, pour d'autres.

À l'insécurité scripturale vien(nen)t donc s'ajouter, potentiellement, une insécurité linguistique et/ou culturelle. À propos de l'insécurité linguistique, Desabrais rappelle qu'elle est en grande partie attribuée à la surveillance et à la correction de la langue par ceux qui possèdent la langue dominante. Reconnaisant la légitimité de la langue dominante, les « dominés » adopteraient des stratégies identitaires pour contrer l'exclusion. L'insécurité linguistique serait, selon Francard « la manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguisée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale » (cité par Desabrais, 2010, p. 60). Pour Calvet,

²⁸ Notion créée par Dabène en 1987.

²⁹ On évacue pour l'instant la question de la discipline, à propos de laquelle je n'ai pas recueilli de données en tant que chercheuse.

« [o]n parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme » (cité par Desabrais, 2010, p. 60). Dans le contexte qui nous occupe, qui sont les « dominants », d'un point de vue linguistique ? On pense immédiatement aux locuteurs belges francophones (le français étant ici la langue dominante), par rapport à tous les doctorants dont le français n'est pas la langue maternelle. Cependant, on pourrait aller plus loin en considérant les francophones de Belgique en tant qu'eux-mêmes dominés par rapport aux francophones français (mais aucun doctorant n'est français dans cet échantillon), ou, en tout cas, par rapport à la langue française telle que véhiculée par les Français (voir à ce sujet Bénit, 2000).

Quant à l'insécurité culturelle, qui peut aller de pair avec l'insécurité linguistique, elle me semble aussi un sentiment à interroger et à envisager chez les doctorants concernés, pour qui l'acculturation au genre de la thèse de doctorat dans une langue donnée, mais aussi dans une université donnée dans un pays donné peut constituer une difficulté.

Face à ce sentiment d'« insécurité littéraire », en termes de stratégies d'enseignement et de pistes didactiques, sur le plan de l'écriture proprement dite, on montrera aux doctorants en quoi les ruptures mises en avant par Reuter sont a priori étrangères à tous, quel que soit leur profil, et nécessitent un travail d'acculturation pour tous - mais à des degrés divers sans doute. Si certaines questions sont véritablement neuves pour le doctorant, car elles sont propres à l'écriture de la thèse (*exposer les enjeux de sa recherche* ou *se positionner en tant que chercheur* par exemple), d'autres questions (*quand commencer à écrire ? Comment référencer ? Comment écrire la méthodologie ? Que doit comporter l'introduction ? Comment construire la table des matières ?*), qui pourraient sembler des acquis en matière de compétences langagières, seront envisagées en tant qu'approfondissement et, surtout, en regard du genre discursif de la thèse qui constitue une nouveauté pour tous les doctorants. Il s'agira aussi de mettre en évidence les caractéristiques intrinsèques du genre : équilibre à trouver entre l'« objectivité scientifique » et une certaine subjectivité à assumer ; positionnement en tant que scripteur et (apprenti-)chercheur ; dimension polyphonique ; construction théorique contextualisée ; dimension heuristique ; *etc.* (Penloup, 2002).

Sur le plan des caractéristiques de chacun, on montrera en quoi les particularités de chaque doctorant peuvent constituer un apport dans sa propre pratique d'écriture, mais aussi pour le groupe des doctorants du séminaire. Ainsi, cinq caractéristiques ont été mises en avant dans le questionnaire 2 : nationalité, langue maternelle, langue de scolarisation, âge, sexe. Sans doute leur désignation doit-elle être repensée, du moins pour certaines de ces caractéristiques, afin que celles-ci deviennent des *paramètres significatifs dans le profil de l'étudiant*. De cette façon, chaque doctorant pourra mettre en avant, dans son profil, des caractéristiques qui seront envisagées comme un enrichissement pour lui-même et par les autres doctorants. Ainsi, ce n'est pas tant l'âge, mais plutôt l'expérience et l'appartenance au monde professionnel de l'architecture qui peuvent être mises en avant. Dans le cas où le doctorant terminerait à peine son Master, c'est la proximité en temps par rapport à la fin du Master qui sera considérée, et donc la continuité dans le parcours universitaire. Plutôt que de s'intéresser au pays d'origine, on fera valoir l'université d'origine et ses pratiques d'écriture et de recherche, surtout si le doctorant réalise sa thèse en cotutelle. Au lieu de mettre en évidence la langue maternelle et la langue de scolarisation, peut-être pourrait-on porter le curseur sur une gradation : FLM (français langue maternelle) ou FLS (français

langue seconde) ou FLE (français langue étrangère). Il s'agira de confronter ces caractéristiques aux caractéristiques extrinsèques du genre - ces dernières étant étroitement liées au pays de référence et particulièrement à l'université de référence, ainsi qu'à la langue de référence, mais aussi à la discipline de référence.

Toujours en termes de stratégies d'enseignement et de pistes didactiques, lors d'une année académique à venir, il serait peut-être opportun de diviser le groupe des doctorants en deux. Pour faire de la diversité un atout, le découpage ne serait pas opéré en fonction de la langue maternelle ou de scolarisation, ni en fonction de l'université d'origine, ni bien entendu en fonction de l'âge ou du sexe. Par contre, à des fins pédagogiques et notamment pour éviter certaines tensions dans le groupe, peut-être pourrait-on distinguer un groupe « débutants » et un groupe « avancés » :

- Dans le groupe « débutants », destiné aux doctorants en première ou deuxième année de thèse, les séances consisteraient en un cours théorique, pour lancer des pistes de réflexion et les discussions en séance, ainsi qu'en la lecture et l'analyse d'articles scientifiques rédigés tantôt par des chercheurs confirmés, tantôt par des chercheurs novices. On supprimerait le travail sur les écrits intermédiaires (trop tôt pour la plupart ?), pour éviter les crispations.
- Dans le groupe « avancés », destiné aux doctorants à partir de leur 3^{ème} année de thèse, les séances consisteraient uniquement en un travail sur les écrits intermédiaires, c'est-à-dire sur les écrits des doctorants.

Quant à la profusion des suggestions des doctorants à propos d'aspects qui sortent de l'optique du séminaire, car ils n'intéressent directement l'écriture de la thèse, elle montre à quel point l'accompagnement à la formation doctorale est encore balbutiant et combien la demande est pourtant forte en ce domaine : il y a là matière à développer de nouvelles stratégies d'enseignement et pistes didactiques.

Conclusion

Dans l'optique développée par le champ des littératies universitaires, on peut considérer que, pour parvenir à rédiger une thèse de doctorat, l'étudiant doit s'acculturer à un genre discursif nouveau. Cette acception envisage donc le passage d'un « degré » de littératie à un autre, en se focalisant sur les caractéristiques intrinsèques du genre discursif nouveau à acquérir. En l'occurrence, l'étudiant doit s'appropriier les caractéristiques propres à la thèse de doctorat, lesquelles constituent les caractéristiques intrinsèques du genre.

S'agissant des doctorants qui viennent du monde professionnel et/ou d'universités autres que l'université qui les accueille pour leur doctorat, l'idée d'acculturation aux discours universitaires revêt un sens doublé (voire triplé) par rapport à l'acception habituelle du champ des littératies universitaires. En effet, il s'agit, pour le doctorant, afin de dépasser un sentiment d'« insécurité littéracique », de s'acculturer non seulement aux caractéristiques intrinsèques du genre discursif de la thèse de doctorat, mais aussi de s'acculturer aux caractéristiques extrinsèques de ce genre. L'enseignant, quant à lui, devra orienter les buts d'apprentissage de son séminaire doctoral en ce sens et développer des

stratégies flexibles d'accompagnement qui prennent en compte la diversité du public concerné.

Bibliographie

- Azria, R., & Hervieu-Léger, D. (2010). *Dictionnaire des faits religieux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barré-de Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, nouvelle édition.
- Bénit, A. (2000). L'insécurité linguistique des francophones périphériques : le cas de la Belgique, in : M. L. Casal Silva, G.C. Conde Tarrío, J.L. Garabatos, L. Pino Serrano et N. Rodríguez Pereira (Eds.), *La lingüística francesa en España camino del siglo XXI* (125-140). Madrid : Arrecife.
- Boch, F. (2013). Former des doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-548.
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2008). Les "écrits intermédiaires" pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, 149, 60-62.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Paris : Éditions universitaires.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Dyptique*, 24, 19-35.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Dyptique*, 18, 11-42.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-20.
- Desabrais, T. (2010). L'influence de l'insécurité linguistique sur le parcours doctoral d'une jeune femme acadienne : une expérience teintée de la double minorisation. *Reflète*, 16(2), 57-89. Doi :10.7202/1000314ar
- Donahue, C. (2008). *Ecrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Donahue, C. (2010). L'écrit universitaire et la disciplinarité. Perspectives états-uniennes. *Dyptique*, 18, 43-60.
- Donahue, C. (2012). L'écrit universitaire et l'accompagnement « efficace » : théories, pratiques et contextes états-uniens. *Dyptique*, 24, 163-178.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, 61, repéré à <http://rechercheformation.revues.org/522>.
- Glorieux, C. (2015). Du concept de littéracie au champ des littéracies universitaires, in : A. Belhadj Hacén et I. Delcambre (Eds.), *Littéracies et plurilinguismes : quelles pratiques et quels liens ?* (pp. 37-60). Paris : L'Harmattan.
- Glorieux, C. (2016). *Mémoires professionnels, mémoires d'application et autres TFE : concepts utiles et dispositifs didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Hébert, M., & Lafontaine, L. (2010). *Littératies et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M., & Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie. *Lettrure*, 2, 88-98.
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Points, Éditions du Seuil, nouvelle édition.

- Penloup, M.-C. (2002). Construire le concept d'écriture de recherche pour le mémoire de maîtrise, *Enjeux*, 54, 151-165.
- Penloup, M.-C. (2012). Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? Réponse à Jeannine Gerbault. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 129-140.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Prud'homme, L. (2007). La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais. <http://www.archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, 11-23.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 2^{ème} édition.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 3^{ème} édition actualisée.

Biographie de l'auteure

Carole Glorieux est didacticienne du français, docteure en Langues et Lettres. Elle travaille depuis près de quinze ans pour le Centre de méthodologie universitaire et de didactique du français de l'Université libre de Bruxelles. Elle est spécialiste de la formation à l'écriture scientifique et du développement des compétences langagières liées aux discours universitaires.

Annexe : Questionnaires 1 et 2

Questionnaire 1

Quels sont les points - liés à l'écriture scientifique et déjà évoqués ou non dans la séance d'aujourd'hui - sur lesquels vous voudriez particulièrement travailler/réfléchir au cours des deux prochaines séances de ce séminaire ? (Entourez les points qui vous semblent correspondre le plus à vos besoins.)

- légitimer son objet d'étude
- construire la problématique et la problématisation
- exposer les enjeux de sa recherche
- intégrer dans son texte les idées d'autrui

- se positionner en tant qu'auteur dans son texte
- construire la table des matières
- Quand commencer à écrire ?
- Dire je ou nous ?
- référencer
- Faut-il être objectif ? Subjectif ? Neutre ?
- L'état de l'art doit-il constituer une partie indépendante ?
- Que doit comporter l'introduction ?
- Comment se situer dans un champ scientifique ?
- Comment citer ? Comment reformuler ?
- Autre(s) :

Questionnaire 2

NOM (facultatif) :

Prénom (facultatif) :

Langue maternelle :

Langue de scolarisation :

Nationalité :

Date de naissance :

Sexe :

CONSIGNE GENERALE : Entourez la réponse qui vous correspond et/ou complétez si besoin.

1) A combien de séances avez-vous participé ? TOUTES (8) ou chiffre exact : ...

Motif de votre/vos absence(s) :

2) Le nombre de séances (8) est-il suffisant - insuffisant - excessif ?

Le cas échéant, selon vous, combien de séances seraient-elles nécessaires ?

Le nombre d'heures par séance (3h) est-il suffisant - insuffisant - excessif ?

Le cas échéant, selon vous, combien d'heures par séance seraient-elles nécessaires ?

Au final, idéalement, quel nombre de séances durant quel laps de temps faudrait-il ?

3) L'ordre, la chronologie des séances vous paraît-il/elle adéquat(e) ? oui-non

Si non, quelle(s) amélioration(s) proposeriez-vous ?

4) Quels points/aspects vous ont semblé particulièrement utiles et/ou intéressants ?

5) Quels points/aspects sont à creuser, selon vous ?

6) Quels points n'ont pas été abordés, alors qu'ils vous semblent importants ?

7) D'une manière générale, quel est votre degré de satisfaction par rapport au séminaire (indiquez une croix dans la colonne qui convient) :

Non satisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	Sans avis
---------------	---------------	-----------	----------------	-----------

Pouvez-vous expliciter votre choix ?

8) Suggestions, remarques :