

# Thema

## Se regrouper pour rédiger en présence ou à distance : Comparaison de deux dispositifs pour professionnaliser des personnes doctorantes

Catherine E. Déri, Université d'Ottawa

Émilie Tremblay-Wragg, Université du Québec à Montréal

*Par leur formation, les doctorant-e-s se professionnalisent en développant des compétences transversales (Durette et al., 2012). Surtout formé-e-s pour la recherche, elles-ils doivent développer les autres volets du métier de chercheur-se de façon informelle. En dehors du cadre universitaire, des dispositifs d'accompagnement démontrent des résultats positifs en matière de professionnalisation. À partir du cadre théorique d'Albero (2010a, 2010b), cet article décrit les dimensions idéale, fonctionnelle de référence et vécue de deux dispositifs : cafés de rédaction (en personne) et plateformes de rédaction (à distance). Les résultats de deux études permettent d'évaluer les intentions de chaque dispositif et de proposer des initiatives étudiantes complémentaires aux actions institutionnelles.*

### 1. Introduction

En 2019, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) rapportait un taux moyen d'abandon de 50% pour les programmes d'études de doctorat au Canada, toutes disciplines confondues. Cette statistique demeure stable depuis plusieurs décennies (Statistique Canada, 2023), en plus d'être comparable à d'autres pays occidentaux comme les États-Unis, le Royaume-Uni et la France (Organisation de coopération et de développement économique, 2019). Bien qu'il existe une multitude de facteurs incitant les personnes étudiantes à interrompre leur programme de doctorat, dans cet article, nous nous attardons davantage au manque d'expérience et de compétences en rédaction universitaire (Lison et Bourget, 2016). En effet, les lacunes en communication écrite peuvent considérablement nuire à la progression des études doctorales, mais surtout à l'intégration de la personne étudiante au sein de sa communauté de recherche.

Les programmes de doctorat des universités canadiennes constituent une formation avancée à la recherche, par la recherche, afin de développer une variété de connaissances, de compétences et d'aptitudes (Maymon et al., 2019). Ces nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être permettent aux personnes étudiantes de devenir compétentes pour intégrer le métier de chercheur-se dans leur champ d'expertise (Coulon, 2017). Pendant cette transition d'une grande complexité, le besoin d'être guidé se fait sentir pour relever des défis d'ordre professionnel. Les différent-e-s acteur-ric-e-s en milieu universitaire doivent donc s'assurer de l'efficacité des dispositifs d'accompagnement dans les programmes de doctorat, afin de favoriser la professionnalisation des personnes qui y sont admises (Skakni, 2011). Par professionnalisation au métier de chercheur-se, nous entendons de « fabriquer des professionnels » via des dispositifs de formation développant des « compétences » chez les personnes doctorantes (Wittorski, 2022, p. 235). Cependant, ces dernières ne sont pas seulement assujetties aux soutiens de leur cadre universitaire ; elles ont aussi la capacité d'orienter leurs propres apprentissages pendant leur parcours (Hopwood, 2010). De ce fait, nous nous intéressons plus spécifiquement aux actions étudiantes mobilisant des dispositifs d'accompagnement entre pairs à l'extérieur du contexte institutionnel.

Dans cet article, nous discutons de deux dispositifs favorisant la professionnalisation des personnes étudiantes au doctorat : les cafés de rédaction académique (en personne) et les plateformes de rédaction académique (à distance). Pour ce faire, nous nous appuyons sur le cadre théorique d'Albero (2010a, 2010b), afin de décrire les dimensions idéale, fonctionnelle de référence et vécue des deux dispositifs en question. Pour étudier un dispositif de formation, ce cadre est tout indiqué puisqu'il pousse à réfléchir à la genèse du dispositif pour mieux comprendre sa conception et son implantation, de même que l'expérience qui découle de son usage. Nous présentons des résultats obtenus dans deux recherches indépendantes (une étude de cas et une recherche-action participative) permettant de porter un regard critique sur les intentions et les valeurs de chacun des dispositifs analysés. Finalement, nous proposons des stratégies pour que les personnes étudiantes au doctorat puissent optimiser leur professionnalisation, en faisant preuve d'initiatives en complémentarité au soutien déjà prodigué par leur université.

## 2. Problématique

Au Canada, comme dans plusieurs autres pays occidentaux, les taux élevés d'abandon des programmes d'études doctorales ont des implications financières et sociales importantes pour les étudiant-e-s, les universités et le gouvernement (Fontaine et Peters, 2012). Les doctorant-e-s investissent du temps et de l'argent, en plus de consacrer des efforts considérables à la poursuite de leurs études. L'interruption de leurs programmes d'études réduit leurs chances de trouver un emploi dans des champs professionnels convoités (Litalien, 2014). Du côté institutionnel, l'abandon des programmes d'études occasionne des pertes relatives à la charge de travail du corps professoral et du personnel administratif pour former et soutenir les étudiant-e-s. De plus, les universités perdent du personnel hautement qualifié en enseignement et en recherche, ainsi que des opportunités de diffusion de nouvelles connaissances, puisque les doctorant-e-s font partie de l'autorat d'environ 30% des publications de leurs champs disciplinaires (Larivière, 2012). Quant au gouvernement, les impacts négatifs de l'abandon des études doctorales se traduisent par une baisse de productivité et une perte de compétitivité sur la scène internationale (Wendler et al., 2012).

Malgré tout, le Canada continue d'accuser une hausse annuelle moyenne de 5% des admissions dans les programmes d'études doctorales de 36 universités, même si seulement 0,9% de la population détient ce genre de diplôme (Statistique Canada, 2022). Les études doctorales sont désormais entreprises par une grande diversité de personnes étudiantes, en termes d'âge, de genre ou d'antécédents socioéconomiques (Deslauriers, 2019 ; Gopaul et Gardner, 2014 ; Offerman, 2011). Cet engouement semble relié au besoin accru de main-d'œuvre hautement qualifiée dans notre société nord-américaine (Maymon et al., 2019). Toujours au Canada, il y a plus d'une décennie, 30% des doctorant-e-s obtenaient un poste de professeur-e<sup>1</sup> dans une université (Nicolas, 2008). Les statistiques montrent maintenant un taux de 20% seulement de nouveaux-elles diplômé-e-s qui atteindront cet objectif, tandis que la majorité décrochera un emploi à l'extérieur du milieu universitaire traditionnel (Conseil des académies canadiennes, 2021). Les autres champs d'insertion professionnelle où les doctorant-e-s travaillent, après leurs études, comprennent la recherche ou la formation en milieu de travail, au sein du gouvernement, de l'industrie ou du secteur privé (Comité intersectoriel étudiant, 2018). Dans tous les cas, les doctorant-e-s veulent mettre à profit les compétences en recherche développées tout au long de leur parcours doctoral. Pour ce faire, elles-ils doivent se détacher progressivement du métier d'étudiant-e dans lequel une incorporation rudimentaire des pratiques et des discours de l'enseignement supérieur a été entamée, pour intégrer le métier de chercheur-se dans leurs disciplines respectives (Coulon, 2017).

Selon Becher et Trowler (2001), chaque champ disciplinaire conçoit la recherche et le métier de chercheur-se de façon particulière. Malgré cette distinction, l'ensemble des disciplines exige de nos jours que le ou la chercheur-se s'acquitte de plusieurs tâches : recherche, enseignement, administration et service à la collectivité (Monin, 2017). Au cours de leurs études, les doctorant-e-s ne se professionnalisent pas seulement au métier de chercheur-se, mais se socialisent aussi à leur champ d'intérêt et au monde universitaire dans un sens plus large (Golde, 2000). En termes de professionnalisation, Deslauriers (2019) décrit le doctorat comme « un processus d'acquisition de connaissances et de socialisation fait d'imitation et d'encadrement, d'apprentissage et d'auto-apprentissage » (p. 10). D'une part, le développement de compétences transversales permet de « conceptualiser, élaborer et mettre en œuvre des projets qui donnent lieu à de nouvelles connaissances et à des interprétations nouvelles » (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2007, p. 3). D'autre part, l'intériorisation des normes et des pratiques facilite la construction d'une nouvelle identité sociale au sein de la profession convoitée (Kapp, 2015). Or, pendant leurs études, les doctorant-e-s sont surtout formé-e-s pour une seule des fonctions professionnelles à développer, à savoir la recherche. À cet effet, les personnes étudiantes devront développer les autres sphères de responsabilités du métier de chercheur-se de manière informelle (Bédard et Gérard, 2015). Les doctorant-e-s se retrouvent donc en quête d'activités dans lesquelles elles-ils peuvent s'impliquer, à l'extérieur des programmes d'études doctorales, afin de maximiser les occasions de formation et de socialisation.

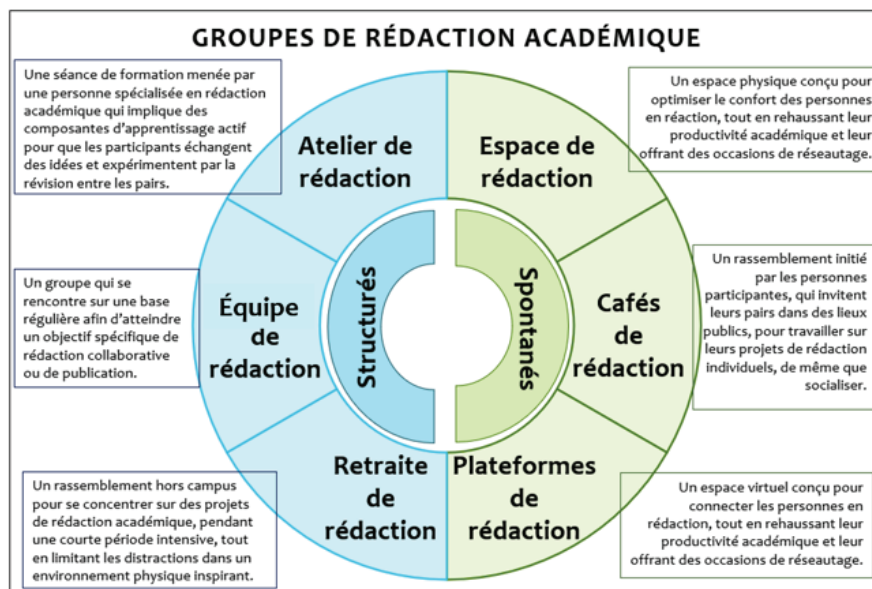
Les groupes de rédaction académique sont reconnus comme dispositifs d'accompagnement qui favorisent la professionnalisation des personnes étudiantes au doctorat (Déri, 2022). Ces rassemblements se définissent comme des « groupes de chercheur-se-s novices et/ou expérimenté-e-s qui investissent des efforts de rédaction

<sup>1</sup> Au Canada, le terme « professeur-e » est utilisé pour désigner une personne occupant un poste dans une faculté ou un département universitaire, dès son embauche initiale. Il existe plusieurs qualificatifs associés à ce terme pour établir l'ancienneté de la personne, par exemple, un-e professeur-e qualifié-e de « titulaire » a atteint le statut le plus élevé après avoir fait preuve d'excellence en recherche, en enseignement, en administration et en services à la collectivité.

académique dédiés à des projets individuels tout en bénéficiant de la présence des autres par le partage d'espaces physiques ou virtuels » (Déri et al., 2022, p. 93). Il existe six types de regroupements pouvant être organisés de façon structurée ou spontanée, c'est-à-dire que les activités sont planifiées à l'avance ou se déroulent seulement lorsqu'un besoin émerge. Ces regroupements peuvent aussi se dérouler en présence ou à distance, comme les espaces de rédaction (en personne) et les plateformes de rédaction (en ligne), ou les ateliers de rédaction dans les deux modalités.

Figure 1

Les groupes de rédaction académique (Déri, 2024)



De nombreuses études s'étant penchées sur les groupes de rédaction académique ont établi leurs bénéfices chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs (maîtrise et doctorat). En tête dans la littérature scientifique, les retraites organisées hors campus favorisent le développement de compétences transversales liées à la rédaction académique, telles que la planification du travail et la gestion de temps (Murray, 2015). Quant aux cafés de rédaction se déroulant dans des endroits publics près de domiciles personnels, ils facilitent l'échange de ressources et le réseautage entre pairs (Mewburn et al., 2014). Enfin, les plateformes de rédaction (logiciels, applications, etc.), qui ont gagné en popularité pendant la pandémie de COVID-19, répondent aux besoins d'intégration de communautés de pratiques pour légitimer l'acte de rédiger et briser l'isolement lié au travail universitaire (Tremblay-Wragg et al., 2021). Bien que les groupes de rédaction académique puissent être organisés par des responsables universitaires, nous nous intéressons plutôt aux activités initiées par et pour les personnes étudiantes. Plus spécifiquement, puisqu'il y a peu d'études s'étant penchées sur les deux derniers dispositifs susmentionnés, qui s'opèrent à l'extérieur du milieu institutionnel, nous en avons fait des objets de recherche scientifique. Ainsi, nous nous sommes questionnées à savoir si l'usage que les étudiant·e·s au doctorat font des cafés de rédaction académique (en personne) et des plateformes de rédaction académique (à distance) favorise leur professionnalisation, tel qu'envisagé par la conception et l'implantation de ces dispositifs.

### 3. Cadre conceptuel

Dans cet article, nous nous sommes inspirées du cadre conceptuel d'Albero (2010a, 2010b) définissant trois dimensions intrinsèques aux dispositifs de formation : idéale, fonctionnelle de référence et vécue. Selon la théoricienne, la *dimension idéale* représente les bases sur lesquelles s'appuient la conception et l'implantation d'un dispositif. À cette fin, il est impératif que les parties prenantes partagent des valeurs et des principes communs pour qu'un fil conducteur se dessine du début d'un projet jusqu'à l'atteinte des objectifs établis. Pour ce qui est de la *dimension fonctionnelle de référence*, celle-ci se rapporte à l'opérationnalisation du concept idéal

pendant laquelle chacune des parties prenantes se voit assigner un rôle spécifique au processus de conception du dispositif. De ce fait, les différentes étapes de conceptualisation sont considérées dans leur ensemble, à partir de la planification, en passant par le développement, puis l'implantation et enfin l'évaluation du dispositif. Quant à la *dimension vécue*, elle réfère à la mise en œuvre du dispositif dans le milieu éducatif visé, à savoir comment les acteur·rice·s de première ligne en font l'usage que ce soit pour enseigner (professeur·e·s) ou pour apprendre (étudiant·e·s). L'adoption du dispositif implique potentiellement d'autres personnes, au sein de l'institution ou de l'organisation, qui devront approuver son usage (décideur·se·s ou administrateur·rice·s) ou assurer son appui (intervenant·e·s). Les trois dimensions susmentionnées peuvent servir de structure pour examiner l'efficacité de dispositifs de formation (Albero, 2010a, 2010b). En ce sens, il est possible d'établir si le vécu des personnes apprenantes s'harmonise avec les intentions ayant motivé la conception et l'implantation d'un dispositif faisant l'objet d'une évaluation. Ceci peut se faire par les responsables de programmes d'études ou les personnes qui sont directement impliquées dans la formation en milieu universitaire. Cependant, lorsque l'apprentissage se déroule entre pairs et à l'extérieur de l'institution, il est plus difficile d'organiser ce genre d'examen, à moins que celui-ci s'effectue par les personnes faisant elles-mêmes usage des dispositifs dans le but de s'accompagner.

Afin d'illustrer comment les trois dimensions du cadre théorique peuvent servir à l'évaluation d'un dispositif d'accompagnement entre personnes étudiantes au doctorat, en dehors du milieu universitaire, nous avons choisi l'exemple des retraites de rédaction académique. En 2015, dans la province du Québec (Canada), des doctorantes sollicitent quelques ami·e·s pour rédiger avec elles dans une maison de campagne à l'occasion d'un séjour de rédaction structurée (*dimension idéale*). Rapidement, plus d'une quarantaine de personnes se joignent à elles et c'est alors que la première mouture d'une retraite est proposée en s'appuyant sur les meilleures pratiques issues de la littérature scientifique. Parmi les personnes intéressées, certaines se proposent pour réfléchir aux modalités d'inscription, trouver un site dans la nature, consulter des personnes expertes en pédagogie universitaire et chercher du financement (*dimension fonctionnelle de référence*). Le succès de cette première itération les amène à organiser plusieurs retraites selon un modèle qui s'étend sur une période de trois jours et intègre trois techniques de travail pour gérer son temps efficacement (Pomodoro<sup>2</sup>), établir des objectifs (SMART<sup>3</sup>) et effectuer un suivi des tâches (Kanban<sup>4</sup>). Au fil des ans, l'évaluation des retraites se matérialise par un processus rigoureux de suivi des réponses à un formulaire d'appréciation (*dimension vécue*). Ces données sont précieuses pour perfectionner le dispositif, afin que celui-ci reflète vraiment les assises idéelles et les intentions fonctionnelles de référence. Cette évaluation confirme la volonté des participant·e·s de protéger du temps pour la rédaction, tout en légitimant leur travail doctoral en se regroupant avec leurs semblables. En 2015, la fondation d'un organisme à but non lucratif (OBNL), nommé Thèsez-vous<sup>5</sup>, permet d'assurer la pérennité des activités, en comptant plus de 150 retraites organisées à ce jour.

La popularité des retraites de rédaction académique, au Canada comme dans d'autres pays occidentaux, en a fait un dispositif ayant prouvé ses bienfaits en matière d'accompagnement des personnes étudiantes aux cycles supérieurs. C'est pour cette raison, entre autres, que nous nous sommes inspirées de ce type d'accompagnement entre pairs afin de mener deux projets de recherche examinant d'autres dispositifs : les cafés de rédaction académique (en personne) et les plateformes de rédaction académique (à distance). Cet article vise à comparer ces deux derniers dispositifs en identifiant leurs caractéristiques, leurs similitudes et leurs points de divergences sur la base des trois dimensions du cadre théorique.

<sup>2</sup> La technique Pomodoro (tomate en italien) a été conçue et popularisée dans les années 1990 par Francesco Cirillo. Son nom fait référence au minuteur de cuisine en forme de tomate. Aux cycles supérieurs, une séquence de 50 minutes de rédaction et 10 minutes de pause est privilégiée, puisque les 25 minutes et 5 minutes établies par Cirillo pour les travailleur·euse·s autonomes ne conviennent pas pour une tâche aussi exigeante que la rédaction académique.

<sup>3</sup> La fixation d'objectifs SMART-ER représente une extension de la méthode des objectifs SMART développée par Doran (1981). Les objectifs de rédaction académique sont réfléchis en fonction des caractéristiques suivantes : Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste, Temporellement défini. Les objectifs doivent être ensuite évalués (É) et réajustés (R).

<sup>4</sup> La technique Kanban s'inspirant des travaux de Mongin (2013) permet de visualiser la progression de tâches individuelles et collectives en déplaçant des fiches sur lesquelles des objectifs sont identifiés en colonne : à faire, en cours et complété.

<sup>5</sup> Thèsez-vous est un organisme à but non lucratif qui a pour mission la mise en place d'environnements physiques et humains réfléchis pour faciliter la rédaction académique (Thèsez-vous, 2015).

#### 4. Analyse comparative de deux dispositifs d'accompagnement : méthodologies et résultats

Dans cette section, nous présentons successivement les méthodologies et les résultats de deux projets de recherche : (1) une étude de cas sur la socialisation des personnes étudiantes au doctorat par les cafés de rédaction académique ; et (2) une recherche-action participative pour le développement d'outils numériques en soutien à la rédaction académique. En ce qui concerne la dimension idéale des deux dispositifs d'accompagnement entre pairs, celle-ci a été fortement influencée par les valeurs et les principes relatifs aux retraites de rédaction académique décrites plus tôt dans cet article. Quant à la dimension fonctionnelle de référence et la dimension vécue, celles-ci diffèrent puisque les deux dispositifs ne répondent pas aux mêmes besoins ou publics cibles.

**4.1 Dispositif numéro 1 : Les cafés de rédaction académique (en personne)**  
*Méthodologie.* En guise de projet doctoral, une étude de cas a été menée de 2018 à 2022 dans le but de mieux comprendre comment les cafés de rédaction académique facilitent la socialisation des doctorant-e-s au métier de chercheur-se (Déri, 2022). L'échantillon de convenance fut composé de 25 doctorant-e-s volontaires, ayant terminé leur scolarité obligatoire, en plus d'avoir pris part à au moins trois cafés de rédaction académique en personne. Les données sociodémographiques, compilées dans le Tableau 1, mettent en relief la prévalence des personnes s'identifiant au genre féminin, des citoyen-ne-s d'origine canadienne et des étudiant-e-s en sciences humaines et sociales.

**Tableau 1**

*Les données sociodémographiques de l'échantillon de l'étude de cas*

Caractéristiques des participant-e-s (n=25)	
Genre	Femme (n=23) ; Homme (n=1) ; Non-binaire (n=1)
Âge	26-30 ans (24%) ; 31-35 ans (48%) ; 36-40 ans (16%) ; 41-45 ans (0%) ; 46-50 ans (12%)
Origine	Canada (n=15); France (n=5); Belgique (n=1); Brésil (n=1); Madagascar (n=1); Moldavie (n=1); Algérie (n=1)
Universités	12 universités canadiennes (9 francophones, 2 anglophones, 1 bilingue)
Disciplines	Sciences humaines et sociales (n=23) ; Sciences naturelles (n=1) ; Sciences de la santé (n=1)

En ce qui concerne la collecte de données, trois instruments ont été triangulés : des entretiens semi-dirigés, de l'extraction de données numériques sur Facebook et des notes consignées dans un journal de bord. Dans cet article, nous nous concentrons sur les entretiens individuels d'une durée de 60 à 90 minutes qui ont abordé les expériences vécues des participant-e-s quant aux cafés de rédaction académique. Un regard particulier a été porté sur l'impact que ce dispositif avait eu sur leur sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire les jugements que les personnes font à propos de leur capacité à réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des performances attendues (Bandura, 1986). Les questions se sont donc concentrées sur les facteurs qui influencent la réussite ou l'échec de tâches rédactionnelles jugées essentielles à la socialisation au métier de chercheur-se. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu au moyen du logiciel d'analyse qualitative NVivo. Entre autres, les transcriptions d'entretiens ont été analysées pour en dégager les compétences transversales développées par les étudiant-e-s au doctorat qui facilitent leur professionnalisation.

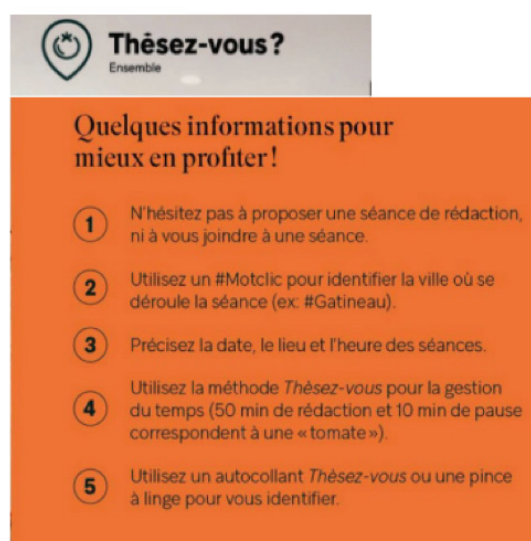
*Résultats.* En ce qui concerne les cafés de rédaction académique, les résultats obtenus révèlent comment ceux-ci permettent aux personnes étudiantes au doctorat de s'accompagner en se regroupant dans des lieux publics. Ce dispositif répond particulièrement bien aux besoins des personnes qui ressentent de l'isolement ou qui ne bénéficient pas de conditions de travail idéales à la maison (p.ex. interruptions des membres de la famille).

*La dimension idéale.* À la suite du succès des retraites de rédaction, l'OBNL Thèsez-vous s'est penché sur la mise en place de dispositifs pouvant permettre aux personnes étudiantes de poursuivre leur travail en marge de

ces périodes intensives de productivité. Puisqu'un des avantages des retraites de rédaction est de sortir de son domicile pour aller travailler avec des personnes réalisant des tâches similaires, il a été convenu que rassembler les personnes étudiantes dans un lieu public serait une stratégie prometteuse. C'est alors qu'au cours des années 2017 et 2018, l'organisme a établi un partenariat avec une librairie de quartier. La formule permettait l'inscription de 10 étudiant-e-s pour participer à une séance de rédaction pendant trois cycles de rédaction consécutifs (08h00 à 11h30) animés par une personne bénévole. Les frais d'inscription étaient de 5 CAD (3 CHF) et comprenaient une boisson chaude servie par l'établissement. Ayant participé à ce genre d'activité, une des participantes à notre recherche témoigne : « il y avait des clients réguliers qui étaient admis, mais la musique était adaptée en conséquence et il y avait vraiment un souci de faire des efforts pour les gens qui étaient en rédaction » (Participante 007). Attestant de la popularité de cette solution, Thèse-z-vous a décidé d'encourager les membres de la page Facebook de l'organisme à « se donner rendez-vous » dans des lieux publics pour rédiger, en leur fournissant les instructions suivantes :

**Figure 2**

*Instructions de Thèse-z-vous pour organiser des cafés de rédaction académique*



*La dimension fonctionnelle.* La responsabilisation des personnes étudiantes a fait boule de neige et les invitations se sont multipliées dans plusieurs quartiers de différentes régions de la province de Québec (Canada). Bien que l'expression *cafés de rédaction académique* laisse entendre que les rencontres se déroulent dans des commerces de type « café » uniquement, notre recherche a recensé un total de huit lieux publics différents dans lesquels les personnes étudiantes se rendent pour rédiger en présence de leurs pairs : les cafés de quartier, les cafés commerciaux, les bibliothèques, les librairies, les musées, les espaces de cotravail, les bureaux et les parcs. Puisque les personnes qui se rencontrent ne se connaissent pas nécessairement, une fois arrivées sur place, elles s'identifient par un objet : « j'ai lancé l'idée des épingles à linge parce que tout le monde a ça à la maison et ça ne coûte rien... tu l'attaches sur le haut de ton portable, puis c'est un signe distinctif » (Participante 004). Au début des séances de rédaction, les personnes participantes effectuent un tour de table pour partager leurs objectifs de travail, afin de s'engager à les réaliser, ce qu'une de nos participant-e-s trouvait utile : « j'ai beaucoup appris sur la manière d'organiser mon travail. On avait beaucoup d'échanges sur la façon de définir nos objectifs » (Participante 003). Ensuite, un premier cycle de rédaction est lancé, en suivant la séquence de 50 minutes de travail intensif en silence et de 10 minutes de pause. Il y a habituellement une personne qui se charge du chronomètre pour que les autres membres du groupe puissent se concentrer sur leurs tâches respectives. Afin de conclure la séance, un autre tour de table peut s'avérer utile pour rendre compte de l'atteinte des objectifs individuels, en soulignant les réussites ou en discutant des difficultés rencontrées.

*La dimension vécue.* Les cafés de rédaction s'organisent de façon spontanée pour répondre à des besoins ponctuels, c'est-à-dire que chaque personne y participe pour la durée désirée et selon la fréquence voulue. Toutefois, dans certains secteurs géographiques, il se forme des groupes de personnes qui s'allient de manière

particulièrement assidue, tel que le décrit une participante à notre étude : « on a fini par se connaître parce qu'on était des réguliers dans la région » (Participante 004). Au sein de ces groupes, des amitiés personnelles se développent, mais ce sont surtout les collaborations universitaires qui ont constitué le principal intérêt de notre recherche. À ce sujet, une participante mentionne les avantages qu'elle en a retirés : « ça a apporté aussi des liens professionnels parce qu'on a soumis un article ensemble et on a fait des présentations dans des conférences. C'est quand même drôle que ça parte du fait que je suis allée dans un café » (Participante 009). Le choix des personnes avec qui rédiger est primordial pour plusieurs des participantes, mais il n'est pas toujours possible de décider qui va se joindre aux séances de rédaction. À cet égard, une participante préfère refuser des invitations, au risque de se tromper parce que : « le doctorat c'est beaucoup de compétition aussi. Tu en as qui sont dans la *game* de la compétition, puis moi, ça ne me convient pas » (Participante 021). Ainsi, des regroupements de personnes partageant la même vision de leur travail se forment et perdurent, ce qui permet aux personnes participantes de se soutenir entre elles. Au regard de la normalisation des expériences, les femmes semblent en bénéficier plus que les hommes puisque leurs exigences familiales les poussent à trouver des moyens de légitimer leur travail académique et à relativiser leurs défis. Afin d'illustrer cet aspect, une participante mentionne l'avantage d'échanger avec des pairs évoluant dans la même réalité que la sienne : « je trouve ça intéressant parce qu'on a beaucoup [de points en commun], on parle beaucoup de la conciliation travail-famille dans le monde universitaire » (Participante 016). Ainsi, les personnes étudiantes discutent non seulement des défis auxquels elles font face pendant leurs études, mais aussi des obstacles potentiels qui se présenteront une fois diplômées lorsqu'elles devront intégrer divers milieux professionnels.

#### 4.2 Dispositif numéro 2 : Les plateformes de rédaction académique (à distance)

*Méthodologie.* Une recherche-action participative (RAP) (Gonzalez-Laporte, 2014) a été menée de 2020 à 2024 afin d'identifier, en premier lieu, les besoins des étudiant-e-s en rédaction de mémoire ou de thèse qui sont spécifiques à la rédaction à distance. Ensuite, il s'agissait de déterminer les fonctionnalités qui répondent aux besoins des étudiant-e-s pour le développement et l'évaluation d'une plateforme numérique favorisant l'apprentissage d'habitudes rédactionnelles ainsi que la persévérance et la réussite des personnes étudiantes aux cycles supérieurs (Tremblay-Wragg et al., 2025). Pour ce faire, les étapes suivantes ont été réalisées en respectant la séquence du processus itératif de recherche-action de Guay et al. (2011) :

*Étapes 1 et 2 : Définition des situations actuelle et désirée (mai 2020 à mars 2021).* La situation actuelle a été définie à partir des résultats d'un sondage auprès des membres de l'OBNL Thèsez-vous (n=111) et de trois groupes de discussion (n=12) abordant les besoins spécifiques à la rédaction à distance et les stratégies habituellement utilisées. Les données quantitatives ont fait l'objet d'une analyse descriptive pour identifier les réponses les plus fréquentes. Quant aux données qualitatives, elles ont été codées par catégories de besoins auxquelles des fonctionnalités ont été associées. Par exemple, la catégorie « rédiger ensemble » répondrait, entre autres, au besoin de briser l'isolement par de la géolocalisation. Par la suite, une cohorte de 13 étudiant-e-s a été recrutée afin de se joindre à l'équipe de six chercheur-euse-s et de cinq assistant-e-s de recherche ayant initié le projet. Ce groupe de personnes a travaillé vers la situation désirée, laquelle consistait à identifier et cocréer une plateforme de soutien à la rédaction académique. Dans une perspective participative, toutes ces personnes sont considéré-e-s comme participant-e-s à l'étude, c'est pourquoi leurs caractéristiques sociodémographiques sont exposées dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 2**

*Les données sociodémographiques des participant-e-s à la RAP*

Caractéristiques des participant-e-s (n=24)	
Genre	Femme (n=21) ; Homme (n=3) ; Non-binaire (n=0)
Niveaux d'études ou fonctions à la fin du projet	Chercheur-se-s communautaires (3) ; Doctorat (10) ; Maîtrise (4) ; Postdoctorat (2) ; Professeur-e-s (3) ; Chargée d'enseignement (1) ; Directrice (1)
Universités d'attaches, organismes ou compagnies d'attaches	11 universités canadiennes et américaines (9 francophones, 1 anglophone, 1 bilingue) ; Houghton Mifflin Harcourt ; Thèsez-vous
Disciplines	Activité physique, Biologie, Communication, Éducation, Ethnoécologie, Expériences utilisateur-riche-s, Histoire de l'art, Relations industrielles, Santé, Santé publique, Sciences infirmières, Sciences naturelles, Technologie éducative

*Étapes 3 et 4 : Planification et mise en œuvre de la plateforme (octobre 2020 à mars 2023).* Pendant l'étape de planification, nous avons précisé les fonctionnalités les plus efficaces pour soutenir les étudiant-e-s en rédaction. Des rencontres de co-conception avec des expert-e-s en « expérience utilisateur-riche » nous ont amené à prioriser les problèmes à résoudre et à identifier des pistes de solution. Ensuite, l'équipe de recherche, en partenariat avec une firme de programmation, a procédé au développement de deux plateformes, de type « applications » accessibles via un navigateur web. Avant la mise en œuvre, des périodes d'essai de versions *beta* des applications ont été réalisées auprès des participant-e-s à l'étude et des usager-ère-s potentiel-le-s.

*Étapes 5 et 6 : Évaluation des répercussions des applications (janvier 2023 à août 2024).* Un protocole de recherche a été déployé pour étudier les effets des deux applications sur l'engagement, le plaisir et le bien-être des personnes étudiantes, de même que leur sentiment d'appartenance à la communauté scientifique. Les deux applications ont été partagées publiquement lors d'événements de lancement et de conférences scientifiques. Une multitude d'autres activités de diffusion a aussi permis aux membres de l'équipe de recherche de mettre en valeur l'existence de telles plateformes numériques.

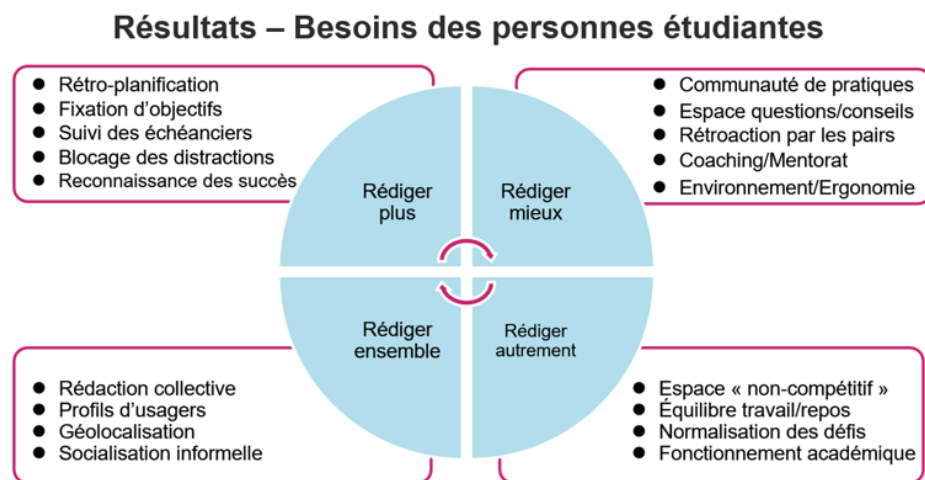
*Résultats.* En ce qui concerne les plateformes de rédaction académique, les résultats obtenus révèlent comment celles-ci permettent aux personnes étudiantes au doctorat de s'accompagner dans des espaces numériques. Ce dispositif répond particulièrement aux besoins des personnes qui se trouvent éloignées géographiquement de leur université et qui font face à des conditions ne leur permettant pas de quitter leur domicile pour travailler.

*La dimension idéale.* Alors que plusieurs institutions offrent des services d'aide à la rédaction, ces initiatives ne semblent pas répondre à tous les besoins de la communauté étudiante lors de la période de rédaction qui se réalise souvent hors campus. À ce sujet, une étudiante ayant participé à un de nos groupes de discussion avoue : « je manque de structure pour rédiger longtemps, structurer mon temps, être plus concentrée » (GD001). L'OBNL Thèsez-vous s'est donc donné le mandat de poursuivre son accompagnement au-delà des retraites afin de soutenir les personnes étudiantes qui ont bénéficié de ce type de regroupement, mais aussi de celles qui n'y ont jamais pris part. En effet, les retraites de rédaction ne sont pas accessibles à toutes les personnes, notamment celles qui poursuivent leur rédaction en région éloignée ou qui ne peuvent pas mobiliser les ressources requises pour y participer. De plus, la pandémie de COVID-19 est venue bousculer la façon dont l'environnement de travail est désormais perçu, de même que favoriser l'intégration accrue des échanges numériques entre les différent-e-s acteur-ric-e-s du milieu universitaire. Ainsi, il est devenu inévitable d'adopter des solutions numériques, toujours en s'inspirant des valeurs visant la collaboration pour soutenir à distance les efforts de rédaction académique des étudiant-e-s.

*La dimension fonctionnelle.* Dans le cadre de la RAP, les personnes étudiantes ont partagé leurs besoins qui ont été répertoriés sous quatre thèmes détaillés dans la figure 3 : rédiger plus, mieux, ensemble et autrement. Cette étape préliminaire a été l'occasion de confirmer les besoins de la communauté, qui hormis des particularités liées à la technologie, sont assez semblables aux besoins identifiés pour les groupes de rédaction en personne.

**Figure 3**

*Identification des besoins des étudiant-e-s aux cycles supérieurs au regard du soutien à la rédaction à distance*



Ces informations ont permis de propulser les étapes subséquentes d'idéation menant à la conception des deux plateformes pour soutenir la rédaction à distance. À cet égard, Chrono et Jardin sont deux applications conçues de concert avec Thèsez-vous (2022a ; 2022b) pour accompagner les étudiant-e-s aux cycles supérieurs dans différentes sphères. La première application vise à les soutenir au regard de la gestion du temps, la fixation d'objectifs et la (dé)connexion. Ce dernier aspect est particulièrement important puisque, comme souligné lors d'un groupe de discussion, les personnes étudiantes ont de « la difficulté à ne pas aller voir leurs courriels ou aller sur les réseaux sociaux » une fois devant leur ordinateur (GD002). De son côté, les fonctionnalités de Jardin favorisent le monitoring réaliste de la rédaction, le soutien à la motivation et le sentiment d'appartenance à la communauté universitaire. À cet effet, une participante à notre étude reconnaît que : « comparativement à d'autres communautés virtuelles, Thèsez-vous est perçue comme une communauté respectueuse où les personnes [s'entraident], contrairement à d'autres sites où il y a peu de bienveillance » (GD001). Ainsi, Jardin crée un environnement ludique inspiré de la technique Pomodoro qui est représentée par un potager de tomates qui poussent selon l'avancement des projets de rédaction individuels et de tous les membres de la communauté pour rendre l'expérience plus engageante.

*La dimension vécue.* Les personnes étudiantes qui utilisent l'application Chrono peuvent s'y brancher gratuitement à partir de tous appareils numériques. À l'écran, on y voit une carte du monde sur laquelle des points indiquent l'endroit où se trouvent tous les usager-ère-s qui sont présentement en ligne. Cette fonctionnalité favorise le sentiment d'appartenance par la visualisation en temps réel d'autres personnes étant en train de rédiger et avec qui il est possible de converser dans l'espace de clavardage. De plus, l'application Chrono diminue la distraction et la procrastination par des fonctionnalités de gestion de temps, de fixation d'objectifs et d'inscription de pensées parasites. Finalement, des mots d'encouragement ont aussi été préenregistrés pour les personnes étudiantes qui ressentiraient des baisses de motivation ou des blocages rédactionnels. Dans l'année suivant le lancement de l'application en février 2022, un total de 1'989 utilisateur-ric-e-s s'y sont connecté-e-s et se sont fixé-e-s 24'943 objectifs, en y passant un temps moyen de 2 heures et 45 minutes par connexion. En termes de bénéfices, le commentaire d'un des usagers ayant répondu à un questionnaire d'appréciation indique : « j'aime l'application Chrono parce qu'elle m'aide à me sentir connecté à la communauté et à rédiger avec d'autres personnes ». Pour ce qui est des personnes étudiantes qui utilisent l'application Jardin, elles peuvent y voir non seulement leur potager, mais aussi des caisses de tomates produites par la communauté, accompagnées de statistiques de productivité. Cette application favorise ainsi le sentiment d'appartenance au groupe par la visualisation de la progression collective du travail accompli. De plus, elle suscite la motivation par le monitoring de l'avancement de ses projets individuels dans un environnement ludique. En effet, nos résultats démontrent une augmentation du plaisir à rédiger, à la suite de l'usage des applications pendant une période de trois semaines.

#### 4.3 Comparaison des deux dispositifs d'accompagnement (en présence et à distance)

Somme toute, les cafés de rédaction académique et les plateformes en soutien à la rédaction représentent des dispositifs d'accompagnement qui sont mis en œuvre par et pour les personnes étudiantes au doctorat. Compte tenu de leur responsabilisation face à ces dispositifs, en dehors du milieu institutionnel, ils ont rarement été évalués de façon formelle. Cependant, nous considérons que les deux études présentées ci-haut ont permis aux personnes étudiantes au doctorat d'auto-évaluer l'influence favorable ou défavorable de ces dispositifs sur leurs parcours académiques. Dans le cas des personnes ayant participé à des cafés de rédaction, elles ont reconnu être en mesure d'aider leurs pairs, en plus de recevoir du soutien, afin de favoriser leur cheminement doctoral. Quant aux personnes ayant utilisé les plateformes de type applications, elles ont réalisé faire preuve d'une hausse de leur concentration, en réduisant leurs distractions et leurs tendances à procrastiner. En termes de professionnalisation au métier de chercheur-se, les doctorant-e-s ont développé de saines habitudes de travail (fixation d'objectifs et gestion de temps) et légitimé leur travail universitaire en collaborant avec d'autres chercheur-se-s, ce qui a contribué à l'élargissement de leur réseau multidisciplinaire. Certes, il existe une différence marquée entre les environnements physiques ou virtuels des deux dispositifs d'accompagnement, afin de répondre à des besoins distincts des personnes étudiantes au doctorat en période de rédaction académique. Malgré tout, il semblerait que l'esprit de collaboration est au rendez-vous dans les deux cas, ce qui est encourageant dans un milieu universitaire reconnu comme étant hautement compétitif.

## 5. Discussion

Dans cet article, deux dispositifs de formation ont été examinés sous des dimensions idéale, fonctionnelle de référencement et vécue (Albero 2010a, 2010b). Il s'avère que les bases sur lesquelles s'appuie le développement des dispositifs sont semblables puisqu'elles s'inspirent d'une perspective collaborative du travail universitaire déjà mise en œuvre dans le dispositif de retraites de rédaction académique ayant fait ses preuves. Ainsi, le rassemblement de personnes adhérant à cette même vision des choses a permis la conception et l'implantation de dispositifs mis à la disposition des personnes étudiantes à l'extérieur des cadres institutionnels. Dans ces contextes, il a été plus difficile d'évaluer les dispositifs de façon objective puisque les étudiant-e-s en faisaient l'usage par choix personnel et non par obligation. Ceci représente une limite que nos deux recherches ont en commun puisqu'elles ont principalement recensé des impressions positives face aux dispositifs de formation sous analyse, alors que les personnes qui les évaluaient faisaient preuve de biais favorables.

Les résultats obtenus des analyses des deux dispositifs présentés dans cet article mettent en exergue une valeur principale de solidarité qui se dégage et la volonté des personnes étudiantes de se doter de stratégies de rédaction efficaces et pérennes. De plus, le principe selon lequel la rédaction académique ne devrait pas être perçue comme activité solitaire est représenté par le désir des personnes étudiantes d'appartenir à une communauté. À cet égard, une étude menée par Lange et al. (2011) témoigne de l'apport d'un dispositif de formation doctorale prenant la forme de séminaires sur le sentiment d'appartenance et d'apprentissage. Dans ce cas, comme dans le cadre de nos deux études, le fait de regrouper les étudiant-e-s qui partagent les mêmes intérêts semble porteur. Nos résultats font aussi échos aux travaux de Swadener et al. (2015) qui ont fait ressortir que la participation de doctorant-e-s provenant de diverses disciplines à un groupe de rédaction structuré aux deux semaines permet de développer une communauté respectueuse et sécuritaire. Ceci est d'autant plus évocateur si l'on pense que les personnes faisant usage de ces dispositifs proviennent d'universités et de disciplines différentes. Malgré ces perspectives multidisciplinaires, notre étude a mis en valeur que les personnes étudiantes sont en mesure de partager une vision commune de leur travail pour se soutenir dans un esprit non compétitif (Musselin, 2018). Swadener et al. (2015) évoquent même que cette expérience peut amener un élargissement des perspectives de chacun-e par le partage d'idées et de ressources qui dépassent les champs disciplinaires particuliers.

En termes de professionnalisation, les deux dispositifs sont également prometteurs pour ce qui est de l'accompagnement que les personnes étudiantes peuvent s'offrir entre pairs. Que ce soit par le partage de ressources, la normalisation des défis ou la légitimation du travail universitaire, toutes ces retombées permettent le développement de compétences transversales et la socialisation au milieu universitaire. Alston et al. (2005) ainsi que Panayidou et Priest (2021) parlent d'un réel soutien social qui, dans les cafés de rédaction académiques, peut mener à des collaborations profitables et un réseau professionnel élargi. De plus, la professionnalisation se matérialise, entre autres, par la transmission de connaissances entre les anciens et les nouveaux membres d'une organisation (Perrot et al., 2005). Ce phénomène est aussi observable au sein des deux dispositifs étudiés puisque les personnes étudiantes qui en font l'usage sont toutes à des niveaux d'avancements différents dans leur programme doctoral. Ainsi, les individus ayant davantage progressé sont en mesure de prodiguer des conseils à leurs pairs se trouvant à des étapes précédentes. Ces échanges stimulent une réflexion personnelle de la part des personnes étudiantes plus expérimentées face à leurs méthodes de travail, alors qu'elles prennent connaissance de leur propre développement de compétences (Wittorski, 2022). Cette forme d'auto-évaluation favorise l'intégration de stratégies gagnantes, afin de faciliter l'avancement des projets individuels et collectifs. Il est souhaité que cet état réflexif perdure une fois que les personnes étudiantes intégreront leur milieu professionnel visé pour assumer cette volonté d'amélioration continue.

Il est à noter que d'autres dispositifs misant sur la nature sociale de la rédaction académique n'ont pas été discutés dans cet article, même s'ils ont aussi été l'objet d'évaluation scientifique dans le passé. À titre d'exemples, des équipes de rédaction qui se rencontrent sur une base régulière pour atteindre un objectif spécifique de publication (Lee et Boud, 2003) ou les espaces de rédaction qui sont aménagés pour optimiser le confort et la productivité des personnes en rédaction, tout en leur offrant des occasions de réseautage (Moriset, 2016). Tous ces dispositifs font partie de la grande famille des groupes de rédaction académique illustrés dans la Figure 1. Il serait intéressant de se pencher sur ces autres dispositifs d'accompagnement, au regard du même cadre théorique. Nous pourrions possiblement identifier d'autres bénéfices favorisant la professionnalisation des personnes étudiantes au doctorat que nos résultats de recherche n'ont pas encore mis en lumière.

## 6. Conclusion

La professionnalisation des doctorant-e-s se développe à travers une multitude de tâches, d'activités et d'occasions de formation et de socialisation qui s'offrent à elles-eux durant leur parcours doctoral. Bien qu'il existe divers dispositifs institutionnels à la disposition des personnes étudiantes, ces dernières éprouvent des besoins dépassant le cadre universitaire, surtout en ce qui a trait au soutien requis en période de rédaction académique. Cet article a mis en valeur deux dispositifs d'accompagnement entre pairs qui ont soutenu la professionnalisation des doctorant-e-s à l'extérieur de l'institution. Le premier, les cafés de rédaction (en personne) a notamment permis aux personnes doctorantes de voir les bénéfices de l'entraide entre pairs et de soutien mutuel, tant pour leur développement personnel que professionnel. Le second, les plateformes en soutien à la rédaction (à distance) favorisent le sentiment d'appartenance, de même que la visualisation et le monitoring des objectifs de rédaction des personnes étudiantes. Ces deux dispositifs ayant été réfléchis et conçus par et pour les étudiant-e-s représentent une occasion pour les personnes doctorantes de s'autoévaluer, en prenant connaissance de leur évolution, entre autres, lorsqu'elles prodiguent des conseils à d'autres étudiant-e-s. Pour la suite, une réflexion au regard de l'intégration de ces dispositifs au sein du curriculum de formation au doctorat aurait lieu d'être pour voir s'ils auraient des retombées similaires que lorsqu'ils sont initiés et portés par les étudiant-e-s elles-eux-mêmes. De plus, il serait intéressant d'explorer comment ces deux dispositifs pourraient soutenir les chercheur-se-s en début de carrière, voire même les plus expérimenté-e-s qui sont souvent confronté-e-s à un manque de temps à consacrer à la rédaction.

## Références

- Albero, B. (2010a). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses universitaires de France.
- Albero, B. (2010b). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'auto-formation à l'université. Étude de cas* (p. 67-94). Maison des Sciences de l'Homme.
- Alston, M., Brown, A., Bell, K., McKinnon, N., ... et Williams, R. (2005). 'SERPS Up': Support, Engagement and Retention of Postgraduate Students-a model of postgraduate support. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(2), 172-190.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Becher, T. et Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2<sup>e</sup> éd.). Open University Press.
- Bédard, D. et Gérard, L. (2015). La professionnalisation du métier d'enseignant-chercheur : apprendre à devenir un « praticien-chercheur ». Dans P. Buznic-Bourgeacq et L. Gérard (dir.), *L'apprentissage du métier d'enseignant* (p. 191-202). Presses universitaires de Caen.
- Cirillo, F. (2018). *The Pomodoro Technique*. Crown Publishing Group.
- Comité intersectoriel étudiant. (2018). *La relève en recherche et les carrières hors des murs de l'université : état des lieux et pistes de solution*. Fonds de recherche du Québec.
- Conseil des académies canadiennes (2021). *Formés pour réussir. Le comité d'experts sur la transition des titulaires de doctorat vers le marché du travail*. [https://www.rapports-cac.ca/wp-content/uploads/2021/01/Formes-pour-reussir\\_rapport\\_FR.pdf](https://www.rapports-cac.ca/wp-content/uploads/2021/01/Formes-pour-reussir_rapport_FR.pdf)
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2007). Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/95/QA-Statement-2007.fr.pdf>
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Educ. Pesqui.*, 43(44), 1239-1250. <http://doi.org/10.4000/sdt.37761>
- De Lange, N., Pillay, G. et Chikoko, V. (2011). Doctoral learning: A case for a cohort model of supervision and support. *South African Journal of Education*, 31(1), 15-30. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n1a413>
- Déri, C. (2022). *La socialisation des doctorants au métier de chercheur : Étude de cas d'une communauté d'apprentissage dans le contexte des cafés de rédaction académique*. [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. RechercheUO. <https://ruor.uottawa.ca/server/api/core/bitstreams/4a5e9cd4-88b7-402e-adc8-e9d6bc441845/content>
- Déri, C. E. (2024). Comment les personnes étudiantes au doctorat se socialisent-elles au métier de chercheuse et chercheur dans des cafés de rédaction académique ? *Revue Relais*, 9.
- Déri, C.E., Tremblay-Wragg, É. et Mathieu-C., S. (2022). Academic Writing Groups in Higher Education: History and State of Play. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 85-99. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p85>
- Deslauriers, J.-P. (2019). *Et si le doctorat était une belle aventure ?* Presses de l'Université Laval.
- Doran, G.T. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Management review*, 70(11), 35-36.
- Drewes, T. (2010). *Postsecondary education and the labour market in Ontario*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Durette, B., Fournier, M. et Lafon, M. (2012). *Compétences et employabilité des docteurs*. Adoc Talent Management.
- Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. Dans M. Romainville et C. Michaud (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52). De Boeck Supérieur.
- Golde, C. M. (2000). Should I Stay or Should I Go? Student Descriptions of the Doctoral Attrition Process. *The Review of Higher Education*, 23(2), 199-227. <https://doi.org/10.1353/rhe.2000.0004>

- Gonzalez-Laporte, C. (2014). *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations ?* [Rapport de recherche]. Labex ITEM.
- Gopaul, B. et Gardner, S.K. (2014). Understanding and Supporting Part-Time Doctoral Students. Dans P.J. Bowman et E.P. St.John (dir.), *Readings on Equal Education* (vol. 27, p. 135-150), American Mathematical Society Press.
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2011). La recherche-action. Dans K. et L. Savoie-Zajc. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 183-211). Renouveau pédagogique.
- Hopwood, N. (2010). A sociocultural view of doctoral students' relationships and agency. *Studies in Continuing Education*, 32(2), 103–117. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.487482> <http://data.oecd.org/fr/students/taux-d-obtention-d-un-diplome-tertiaire.htm> [https://3la.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/rapport\\_competences\\_docteur.pdf](https://3la.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/rapport_competences_docteur.pdf) <https://hal.science/hal-02149998>
- Kapp, S. (2015). Un apprentissage sans normes explicites ? La socialisation à l'écriture des doctorants. *Socio-Logos*, 10. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.3008>
- Larivière, V. (2012). On the shoulders of students ? The contribution of PhD students to the advancement of knowledge. *Scientometrics*, 90, 463-481. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0495-6>
- Lee, A. et Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058109>
- Lison, C. et Bourget, A. (2016). Pourquoi faire une thèse ? Dans E. Bernheim et P. Noreau (dir.), *La thèse. Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 13-22). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Litalien, D. (2014). *Persévérance aux études de doctorat (Ph. D.) : Modèle prédictif des intentions d'abandon*. [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/9e44d5a6-25c2-481f-b785-9908b3452786>
- Maymon, R., Chevrier, M., Amokrane, A. et Lafon, M. (2019). *PhDetectives : Les compétences des titulaires de doctorat et les tendances de leurs emplois au Canada dévoilées*. Adoc Talent Management.
- Mewburn, I., Osborne, L. et Caldwell, G. (2014). Shut up and write! Some surprising uses of cafés and crowds in doctoral writing. Dans C. Guerin et C. Aitchison (dir.), *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond: Innovations in Practice and Theory* (p. 399–425). Routledge.
- Mongin, P. (2013). *Mieux s'organiser : la stratégie du Post-it et du Kanban personnel*. InterEditions.
- Monin, P. (2017). La grande transformation du métier de chercheur. *Revue internationale P.M.E.*, 30(3–4), 7–15. <https://doi.org/10.7202/1042656ar>
- Moriset, B. (2016). Inventer les nouveaux lieux de la ville créative : les espaces de coworking. *Revue de géographie et aménagement*, 34. <https://doi.org/10.4000/tem.3868>
- Murray, R. (2015). *Writing in Social Spaces: A social processes approach to academic writing*. Routledge.
- Musselin, C. (2018). New forms of competition in higher education. *Socio-Economic Review*, 16(3), 657-683. <https://doi.org/10.1093/ser/mwy033>
- Nicolas, J. (2008). Les chercheurs de demain. *Affaires universitaires*.
- Offerman, M. (2011). Profile of the Nontraditional Doctoral Degree Student. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 129, 21-30. <https://doi.org/10.1002/ace.397>
- Organisation de coopération et de développement économique. (2019). *Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire*.
- Panayidou, F. et Priest, B. (2021). Enhancing postgraduate researcher wellbeing through support groups. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 12(1), 42-57. <https://doi.org/10.1108/SGPE-06-2020-0038>
- Perrot, S., Boussaguet, S., Valero-Mantione, G., Charles-Pauvers, B. et Peyrat-Guillard, D. (2005). Prolongements théoriques et pratiques de la socialisation organisationnelle et individuelle. Dans N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze et K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel* (vol. 1, p. 330-339). De Boeck.
- Skakni, I. (2011). Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : Un modèle d'analyse des sphères critiques. *Initio*, 1(1), 18–34.
- Statistique Canada. (2022). *Plus haut niveau de scolarité – Recensement de 2021*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/rv.action?pid=9810038401>
- Statistique Canada. (2023). *Indicateurs de la persévérance et de la diplomation des étudiants postsecondaires, de 2011-2012 à 2020-2021*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/37-20-0001/372000012023001-eng.htm>
- Swadener, B. B., Peters, L. et Eversman, K. A. (2015). Enacting feminist alliance principles in a doctoral writing support group. *New Directions for Higher Education*, 2015(171), 97-106. <https://doi.org/10.1002/he.20146>
- Thèse-z-vous. (2015). *À propos*. <https://www.thesez-vous.com/apropos.html>
- Thèse-z-vous. (2022a). *Chrono*. Récupéré de : <https://chrono.thesez-vous.org/>
- Thèse-z-vous. (2022b). *Jardin*. Récupéré de : <https://jardin.thesez-vous.org/>
- Tremblay-Wragg, É., Déri, C.E., Vincent, C., Labonté-Lemoine, E., Mathieu-C., S., Coté-Parent, R. et Villeneuve, S. (2021). Pandémie oblige, les étudiant.e.s aux cycles supérieurs se tournent vers le numérique pour structurer leur rédaction, briser l'isolement et persévérer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 291-304. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-25>
- Tremblay-Wragg, É., Labonté-Lemoine, E., Villeneuve, S., Déri, C.E. et Mathieu-C., S. (2025). *Quand la distance rapproche : Rédiger ensemble grâce à une application de formation à distance pour soutenir la persévérance et la réussite aux cycles supérieurs*. Fonds de recherche Société et culture. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2025/02/03\\_frqsc\\_2021-0eua-293518\\_rapport-de-recherche\\_20250207.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2025/02/03_frqsc_2021-0eua-293518_rapport-de-recherche_20250207.pdf)
- Wendler, C., Bridgeman, B., Markle, R., Cline, F., Bell, N., McAllister, P. et Kent, J. (2012). *Pathways Through Graduate School and Into Careers*. Educational Testing Service.
- Wittorski, R. (2022). *Savoir professionnel*. Dans A. Joro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (vol. 2, p. 383-386). De Boeck Supérieur.

**Mots-clefs :** Professionnalisation ; doctorat ; groupes de rédaction académique ; dispositif d'accompagnement ; métier de chercheur-se

### **Zusammentreffen zum Schreiben in Präsenz und Online: Vergleich zweier Mechanismen zur Professionalisierung von Doktorand\*innen**

#### **Zusammenfassung**

Im Rahmen ihrer Ausbildung professionalisieren sich Doktorand:innen durch die Entwicklung transversaler Kompetenzen (Durette et al., 2012). Da sie in erster Linie für die Forschung ausgebildet werden, müssen sie die anderen Aspekte des Forschungsberufs auf informelle Weise entwickeln. Ausserhalb des universitären Rahmens erweisen sich Begleitmassnahmen als wirksam für die Professionalisierung. Basierend auf Alberos (2010a, 2010b) theoretischem Rahmen beschreibt dieser Artikel die idealen, funktionalen Referenz- und Erfahrungsdimensionen zweier Massnahmen: Schreibcafés (persönlich) und Schreibplattformen (remote). Die Ergebnisse aus zwei separaten Studien dienen dazu, die Absichten jeder Massnahme zu bewerten und studentische Initiativen vorzuschlagen, die institutionelle Massnahmen ergänzen.

**Schlagworte:** Professionalisierung; Doktorat; akademische Schreibgruppen; Unterstützungsmechanismus; Forscher

### **Ritrovarsi per scrivere in presenza e a distanza: confronto tra due dispositivi per professionalizzare i dottorandi**

#### **Riassunto**

Attraverso la loro formazione, i dottorandi acquisiscono professionalità sviluppando competenze trasversali (Durette et al., 2012). Formatati principalmente per la ricerca, devono apprendere in modo informale gli altri aspetti della professione di ricercatore. Al di fuori dell'ambito accademico, i dispositivi di accompagnamento dimostrano risultati positivi in termini di professionalizzazione. Basandosi sul quadro teorico di Albero (2010a, 2010b), questo articolo descrive le dimensioni ideali, funzionali e vissute di due dispositivi: i caffè di scrittura (di persona) e le piattaforme di scrittura (a distanza). I risultati di due studi consentono di valutare le intenzioni di ciascun dispositivo e di proporre iniziative studentesche complementari alle azioni istituzionali.

**Parole chiave:** Professionalizzazione; dottorato; gruppi di scrittura accademica; dispositivi di accompagnamento; ricercatore

### **Gathering to Write in Person and Online: Comparing Two Mechanisms to Professionalize Doctoral Students**

#### **Abstract**

Through their study programs, doctoral students undergo a professionalization process by developing cross-disciplinary skills (Durette et al., 2012). Primarily trained for research, they have to informally learn about the other spheres of responsibility of the researcher profession. Outside of academic settings, support mechanisms are showing positive results in terms of professionalization. Based on Albero's (2010a, 2010b) theoretical framework, this article describes the ideal, functional reference and lived dimensions of two mechanisms: writing cafés (in person) and writing platforms (remote). The findings from two separate studies are used to assess the intentions of each mechanism and to propose student initiatives that complement institutional actions.

**Keywords:** Professionalization; doctorate; academic writing groups; support mechanism; researcher

**Catherine E. Déri**, Ph.D., est professeure auxiliaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa au Canada. Sa thèse portait sur la socialisation au métier de chercheur·se des personnes étudiantes au doctorat par leur participation à des cafés de rédaction académique. Elle effectue présentement de la recherche au sein d'un partenariat international sur la prévention du plagiat à l'université qui regroupe plus de 60 chercheur·se-s au Canada, aux États-Unis et en Europe.

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 145 Jean-Jacques Lussier Private, Ottawa K1N 6N5, Ontario, Canada  
E-Mail : [cderi2@uottawa.ca](mailto:cderi2@uottawa.ca)

**Émilie Tremblay-Wragg**, Ph.D., est professeure au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal et cofondatrice de Théssez-vous, un organisme à but non lucratif qui soutient les étudiant·e-s aux cycles supérieurs en période de rédaction. Titulaire de la Chaire de recherche sur la formation et le soutien à la rédaction scientifique en collectif, elle explore les pratiques innovantes en matière d'écriture académique, avec un intérêt marqué pour les activités de rédaction structurées.

Adresse : Département de didactique, Université du Québec à Montréal, 1205 rue Saint-Denis, Montréal H2X 3R9, Québec, Canada

E-Mail : [tremblay-wragg.emilie@uqam.ca](mailto:tremblay-wragg.emilie@uqam.ca)