

La socialisation des doctorants au métier de chercheur : Étude de cas d'une communauté d'apprentissage dans le contexte des cafés de rédaction universitaire

CATHERINE DÉRI

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme
de doctorat en philosophie en éducation

Membres du jury :

Claire Duchesne, Directrice de thèse, Université d'Ottawa
Marianne Thériault, Professeure titulaire, Université d'Ottawa
Aline Germain-Rutherford, Professeure titulaire, Université d'Ottawa
Amal Boultif, Professeure adjointe, Université d'Ottawa
Isabelle Skakni, Responsable du Bureau d'appui et de coordination de
la formation doctorale, Haute École spécialisée de Suisse occidentale

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Table des matières

DÉDICACE	ix
REMERCIEMENTS	x
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	4
1.1. Le dernier échelon des études supérieures : le doctorat	4
1.1.1. Le profil des étudiants de troisième cycle au Canada	5
1.1.2. Un taux d'abandon inquiétant et ses répercussions sociétales	6
1.1.3. L'achèvement des programmes de doctorat : une responsabilité étudiante	7
1.1.4. La conception des programmes de doctorat : une responsabilité institutionnelle	8
1.1.5. L'accompagnement du directeur de thèse	11
1.2. La socialisation des doctorants au métier de chercheur	13
1.2.1. La socialisation : une construction des identités sociale et professionnelle	13
1.2.2. Le métier d'étudiant : une réalité à s'approprier pendant la formation	14
1.2.3. Le métier de chercheur contemporain : un regard vers les projets d'avenir.....	16
1.2.4. La socialisation des doctorants à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution.....	18
1.3. Les compétences en rédaction universitaire des doctorants	19
1.3.1. L'écriture, les genres discursifs et la rédaction universitaire	19
1.3.2. Les difficultés associées à la rédaction universitaire.....	21
1.3.3. La rédaction universitaire : une activité à caractère social	22
1.4. Les communautés de doctorants en milieu universitaire et professionnel	23
1.4.1. Les communautés d'apprentissage, de pratiques et d'intérêt	23
1.4.2. Les organismes à but non lucratif <i>Thèsez-vous</i> et <i>Paren(Thèse)</i>	25
1.5. Les groupes de rédaction universitaire comme dispositif de socialisation	26
1.5.1. Le fonctionnement des groupes de rédaction universitaire	27
1.5.2. L'évolution des groupes de rédaction universitaire.....	30
1.5.3. Les regroupements de type « cafés de rédaction universitaire »	31
1.6. L'expérience de la chercheuse principale	34
1.7. La pertinence de la recherche	36
1.8. Résumé du chapitre	37
CHAPITRE 2 – LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	38
2.1. La théorie de l'apprentissage social	38
2.1.1. Le sentiment d'efficacité personnelle chez l'apprenant adulte.....	39

2.1.2.	Les sources du sentiment d'efficacité personnelle	40
2.1.3.	Le sentiment d'efficacité personnelle et la rédaction universitaire	44
2.1.4.	Les critiques de la théorie de l'apprentissage social.....	46
2.2.	La théorie de l'attribution	47
2.2.1.	Les causes attribuables à la réalisation d'une tâche	47
2.2.2.	Les attributions causales et la rédaction universitaire	49
2.2.3.	Les critiques de la théorie de l'attribution.....	51
2.3.	Les trajectoires de socialisation : une mise en relation des éléments théoriques.....	52
2.4.	Les autres concepts théoriques récurrents.....	53
2.4.1	Le concept d'expérience et son interprétation.....	54
2.4.2.	Le concept de capacité et sa représentation.....	55
2.4.3.	Le concept de motivation et d'autodétermination	57
2.5.	Le but et les questions de recherche	58
2.6.	Résumé	59
CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE		61
3.1.	La posture épistémologique et le paradigme de recherche.....	61
3.1.1.	La posture épistémologique socioconstructiviste.....	62
3.1.2.	Le paradigme de recherche interprétatif.....	63
3.2.	La méthodologie : l'étude de cas instrumental	64
3.3.	Le cas étudié : la communauté d'apprentissage <i>Thèsez-vous Ensemble</i>.....	66
3.3.1.	La délimitation du cas	66
3.3.2.	Les considérations éthiques.....	67
3.3.3.	Les biais de la chercheuse principale	68
3.4.	L'échantillonnage	69
3.4.1.	Le recrutement des participants.....	69
3.4.2.	Le profil des participants	71
3.5.	Les procédures et l'instrumentation de la collecte de données	76
3.5.1.	Les entrevues semi-dirigées	76
3.5.2.	La capture de textes numériques	80
3.5.3.	Le journal de bord	82
3.6.	L'analyse des données.....	84
3.6.1.	L'analyse conceptuelle des entretiens individuels.....	85
3.6.2.	L'analyse de contenu des données numériques.....	87
3.6.3.	L'analyse comparative du journal de bord	89

3.7. Les critères de rigueur scientifique.....	90
3.7.1. La crédibilité.....	90
3.7.2. La transférabilité.....	90
3.7.3. La fiabilité	91
3.7.4. La confirmation	91
3.7.5. L'équilibre	91
3.7.6. L'authenticité.....	92
3.8. Résumé du chapitre.....	93
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS - PARCOURS DOCTORAL ET CRU EN PERSONNE.....	94
4.1. Le parcours doctoral et les projets professionnels	95
4.1.1. L'état du parcours doctoral : une lumière au bout du tunnel.....	95
4.1.2. Les projets professionnels : l'importance d'avoir un plan B.....	98
4.1.3. Le chercheur disciplinaire et ses compétences transversales	101
4.2. Les expériences dans les cafés de rédaction universitaire (CRU)	105
4.2.1. Le fonctionnement des CRU et l'importance de s'allier avec nos semblables.....	105
4.2.2 Les lieux publics privilégiés comme CRU	109
4.3. La participation générée aux CRU : une perspective féminine	114
4.4. Interprétation des résultats reliés au parcours doctoral, à l'impact de la pandémie sur le cheminement doctoral et à la participation générée aux CRU en personne.....	118
4.5. Résumé du chapitre.....	122
CHAPITRE 5 : RÉSULTATS - SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET RÉDACTION UNIVERSITAIRE	123
5.1. Les expériences antérieures de rédaction universitaire	123
5.1.1. Les expériences étudiantes ou professionnelles avant le doctorat.....	124
5.1.2. Les expériences pendant le programme de doctorat.....	126
5.1.3. Les apprentissages marquants et les stratégies gagnantes découlant des CRU	128
5.2. Les expériences vicariantes en rédaction universitaire.....	131
5.2.1. Les réussites rédactionnelles : une occasion de modelage	131
5.2.2. Les échecs rédactionnels : ça arrive surtout aux autres	134
5.3. La persuasion verbale en rédaction universitaire	135
5.3.1. Les personnes significatives : sur quelles bases les identifier ?	136
5.3.2. Les encouragements reçus des pairs et d'autres personnes d'influence	138
5.3.3. Les encouragements offerts aux autres : le retour de l'ascenseur	140
5.4. Les états physiologiques en rédaction universitaire	142
5.5. Les états émotionnels en rédaction universitaire.....	147

5.6. Les motivations initiales à participer aux CRU	152
5.7. Interprétation des résultats au regard de la théorie de l'apprentissage social	156
5.8. Résumé du chapitre.....	161
CHAPITRE 6 : RÉSULTATS - ATTRIBUTIONS CAUSALES ET TÂCHES	
RÉDACTIONNELLES DE SOCIALISATION AU MÉTIER DE CHERCHEUR	163
6.1. Les réussites et les échecs en rédaction universitaire	163
6.2. Les attributions causales en rédaction universitaires	165
6.2.1. Les habiletés comme attribution causale.....	166
6.2.2. L'effort comme attribution causale	169
6.2.3. La difficulté de la tâche comme attribution causale.....	171
6.2.4. La chance comme attribution causale.....	178
6.3. Interprétation des résultats au regard de la théorie de l'attribution.....	182
6.4. Résumé du chapitre.....	186
CHAPITRE 7 : RÉSULTATS - COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE ET GROUPES	
DE RÉDACTION VIRTUELS EN PANDÉMIE.....	187
7.1. La communauté d'apprentissage virtuelle <i>Thèsez-vous Ensemble</i>	187
7.1.1. L'implication des participantes dans la communauté virtuelle	188
7.1.2. Les messages des participantes sur la page Facebook <i>Thèsez-vous Ensemble</i>	192
7.2. Les solutions de rechange aux CRU pendant la pandémie.....	198
7.3. Les CRU complémentaires au soutien institutionnel	200
7.4. Interprétation des résultats	202
7.5. Résumé du chapitre.....	206
CHAPITRE 8 : DISCUSSION DES RÉSULTATS	
8.1. La mise en relation des construits, des dimensions et des indicateurs théoriques.....	207
8.1.1. Les facteurs internes et externes à l'individu au regard du cadre théorique.....	208
8.1.2. Les croisements entre les théories de Bandura et de Weiner.....	210
8.1.3. Les complémentarités des théories de Bandura et de Weiner	212
8.2. Les trajectoires de socialisation des doctorants au métier de chercheur	212
8.3. L'opérationnalisation de la socialisation au métier de chercheur dans les CRU	222
8.4. Conduire une recherche impliquant des doctorantes comme participantes.....	224
8.5. La temporalité dans une recherche qualitative	225
8.6. Résumé du chapitre.....	226
CHAPITRE 9 – CONCLUSION ET CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE	
9.1. La contribution scientifique de la thèse.....	228

9.2. La contribution sociale de la thèse	230
9.2.1. Les considérations proposées aux doctorants	230
9.2.2. Les considérations destinées aux représentants institutionnels	231
9.2.3. Les considérations à explorer par l'OBNL <i>Thèsez-vous</i>	231
9.3. Les limites de l'étude et les avenues de recherche	232
ANNEXES.....	234
Annexe A – Le référentiel de la typologie des compétences transversales de docteurs	234
Annexe B - Les sources du sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	235
Annexe C – Les trajectoires de socialisation au métier de chercheur	236
Annexe D – Certificat d'approbation éthique de l'Université d'Ottawa	237
Annexe E – Messages de recrutement sur la page Facebook <i>Thèsez-vous Ensemble</i>	239
Annexe F – Guide d'entrevue semi-dirigée	240
Annexe G – Questionnaire démographique	245
Annexe H – Formulaire de consentement	246
Annexe I - Catégories de codages pour les entrevues semi-dirigées	248
Références	251

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Profils des participants à la recherche	73
Tableau 2. Lieux publics fréquentés pour rédiger en compagnie des autres.....	75
Tableau 3. Critères et techniques de rigueur scientifique	92
Tableau 4. Les projets professionnels des doctorants	98
Tableau 5. Les compétences transversales des docteurs	102
Tableau 6. Les raisons justifiant une participation plus importante des femmes aux CRU.....	114
Tableau 7. Thèmes des messages affichés (%) par les participantes sur Thèsez-vous Ensemble	192

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Typologie des compétences transversales des docteurs (avec l'autorisation d'Adoc Talent Management, 2017)	9
Figure 2. Modèle de réciprocité triadique (Bandura, 1986).....	39
Figure 3. Modèle de covariation (Kelley, 1973)	48
Figure 4. Mise en relation des théories de l'apprentissage social et de l'attribution	52
Figure 5. Trajectoire no. 1 de socialisation au métier de chercheur.....	53
Figure 6. Durée du parcours doctoral des participantes à la recherche.....	74
Figure 7. La spirale d'analyse des données de Creswell et Poth (2018).....	85
Figure 8. Les phases d'une analyse de contenu selon Van der Maren (2003)	88
Figure 9. Les étapes d'un parcours doctoral après avoir réussi l'examen de synthèse	95
Figure 10. Instructions de Thèsez-vous et exemple d'invitation pour assister à des CRU	106
Figure 11. Lieux publics privilégiés par les doctorantes pour rédiger en compagnie de leurs pairs	110
Figure 12. Message auquel Justine a réagi	189
Figure 13. Message auquel Florence a réagi	189
Figure 14. Message affiché par Olivia	190
Figure 15. Message auquel Charlotte a réagi	190
Figure 16. Annonce d'un atelier par Yannick	191
Figure 17. Message affiché par Noémie.....	192
Figure 18. Message affiché par Diane.....	193
Figure 19. Message auquel Hélène a répondu.....	194
Figure 20. Message affiché par Annabelle.....	195
Figure 21. Message affiché par Tania	196
Figure 22. Message affiché par Noémie.....	197
Figure 23. Message auquel Viviane a réagi	197
Figure 24. Trajectoires à partir de l'expérience antérieure	213
Figure 25. Trajectoires à partir de l'expérience vicariante.....	215
Figure 26. Trajectoires à partir de la persuasion verbale	218
Figure 27. Trajectoires à partir des états physiologiques et émotionnels.....	220

DÉDICACE

*À Pingo,
ma fidèle compagne de rédaction*

REMERCIEMENTS

C'est avec des sentiments partagés que j'effectue le dépôt de cette thèse, comme dernière étape d'un cheminement à la fois professionnel et personnel. Je suis heureuse d'avoir atteint la ligne d'arrivée et fière d'y être parvenue sans embuches majeures, en un temps relativement court. Cependant, je ressens également de la tristesse que cette belle aventure prenne fin, alors que j'ai adoré l'expérience du doctorat avec tous ses à-côtés non négligeables. En effet, étant une personne d'une curiosité insatiable (et qui a parfois de la difficulté à dire non!), j'ai eu le plaisir de collaborer avec une myriade de personnes qui m'ont accompagnée dans mon programme d'études comme tel, mais aussi dans des projets de (co)recherche, de (co)rédaction, de (co)communication, de (co)enseignement et de (co)mentorat. Tout au long de mon parcours doctoral, j'ai été guidée par des personnes m'offrant un appui indéfectible, me motivant à maintenir le tempo pour atteindre mes objectifs, malgré une transition professionnelle majeure et une pandémie mondiale.

Cette thèse a été menée à bon port d'abord grâce au soutien de quatre formatrices universitaires qui ont partagé généreusement leur savoir avec moi. Je souligne l'apport inestimable de ma directrice de thèse, Claire Duchesne, une relectrice d'une grande rigueur linguistique et intellectuelle, qui a su m'encadrer efficacement pour franchir toutes les étapes de mon projet de recherche (même si je faisais parfois preuve d'indiscipline!). J'insiste également sur la contribution des membres de mon comité de thèse (Amal Boultif et Aline Germain-Rutherford) qui ont fait preuve de bienveillance et ont fourni des recommandations judicieuses pour orienter ma recherche. Je dois aussi signaler Mariette Théberge dont le mentorat m'a été d'une valeur précieuse dans tous les projets de recherche et d'enseignement que j'ai eu le plaisir de réaliser avec elle (que de fous rires!). En fin de parcours, mon examinatrice externe, Isabelle Skakni, s'est jointe au jury en direct de la Suisse pour partager son expertise et enrichir la dernière version de ma thèse.

Il ne faudrait pas passer sous silence le soutien que j'ai reçu des membres de ma cohorte doctorale, plus particulièrement l'appui de Janelle Fournier dès le début de mon parcours, alors que nous avons complété une propédeutique ensemble, et de Virginie Abat-Roy avec qui une merveilleuse complicité s'est développée au quotidien pendant la crise sanitaire. Ces deux collègues sont assurées de mon amitié pour la vie. Il y a aussi eu une panoplie d'échanges inspirants et de collaborations (à paradigme opportuniste!) avec Olivier Alfieri, Dominique Bomans et Marthe Foka. Bien que notre groupe soit composé de personnes ayant toutes des parcours professionnels différents et des personnalités divergentes, je me trouve choyée de me compter

parmi elles (le féminin l'emporte, désolée Olivier!). J'ai aussi croisé régulièrement d'autres étudiants s'impliquant activement dans l'Association des étudiantes et étudiants diplômés en éducation qui ont à cœur l'enrichissement de l'expérience de leurs pairs (Amanda, Cam, Véronic, Monsurat, Natalie, Elie et Babak).

Au cœur de ma thèse se trouvait une communauté d'apprentissage de laquelle j'ai aussi reçu de l'appui d'une sincérité sans borne. La cofondatrice et chercheuse principale de l'organisme à but non lucratif *Thèsez-vous*, Émilie Tremblay-Wragg, m'a transmis son enthousiasme pour la recherche dès notre première rencontre et m'a impliquée dans plusieurs projets des plus stimulants. Sara Mathieu-C., Élise Labonté-Lemoyne et Raphaël Côté-Parent m'ont fait entrevoir des possibilités de transformation du milieu universitaire pour le rendre plus égalitaire. Cynthia Vincent m'a inspirée par son esprit de collaboration dans des projets de corédaction qui ont été efficacement menés à terme. Et tous les membres de *Thèsez-vous* que j'ai côtoyés pendant des séances de rédaction en personne ou en ligne (vive les tomatinales!) : votre présence a été source de motivation pour moi et je vous en suis sincèrement reconnaissante.

À mes étudiants et mes étudiantes, qui ont été témoins de mes premiers pas de professeure à l'Université d'Ottawa, ils m'ont permis de solidifier mes connaissances et de confirmer que le volet enseignement était ce qui me passionne le plus dans toutes les sphères de responsabilités d'une chercheuse universitaire. Au cours de la dernière année, j'ai été privilégiée de me joindre à l'équipe pédagogique de l'Université de l'Ontario français pour vivre un moment historique avec l'ouverture de cette nouvelle institution se taillant une place en contexte francophone minoritaire ontarien. J'ai aussi eu la chance d'intégrer graduellement le Groupe de recherche sur l'intégrité académique (GRIA) piloté par une chercheuse inspirante (Martine Peters) de l'Université du Québec en Outaouais. Cette dernière expérience m'a solidement positionnée afin de poursuivre des recherches sur la prévention du plagiat, en lien avec les résultats de ma recherche doctorale.

Finalement, je ne peux ignorer l'appui inconditionnel des membres de ma famille. Mon père (Thomas) qui est toujours disponible pour réviser mes textes et ma mère (Colette) qui effectue des suivis réguliers sur ma progression. Mon frère (Francis) et ma belle-petite-sœur (Mélissa), qui œuvrent aussi dans le milieu universitaire, partagent leurs expériences respectives et m'offrent une multitude de conseils pour enrichir mon cheminement. Et la dernière, mais non la moindre : Pingo, mon animal de compagnie féline dont la présence a été cruciale pour que mon isolement ne se transforme pas en solitude pendant la pandémie de COVID-19.

RÉSUMÉ

Le gouvernement du Canada rapporte un taux d'abandon se situant en moyenne autour de 50% au doctorat (Universités Canada, 2020). Parmi les causes sous-jacentes entraînant l'interruption du programme d'études se trouve le manque d'expérience et de compétences en rédaction universitaire (Lison et Bourget, 2016). Cette lacune peut freiner la progression des étudiants dans leurs études, mais aussi, leur intégration à une communauté universitaire comme chercheurs novices. En effet, les études doctorales permettent la socialisation au métier de chercheur, alors le doctorant se doit d'intégrer les normes et les pratiques s'y rattachant (Skakni, 2011). À cette fin, il existe un dispositif qui se nomme *cafés de rédaction universitaire (CRU)*, dont la popularité est en essor au Canada, comme dans d'autres pays occidentaux.

Notre recherche doctorale de nature qualitative interprétative porte sur le phénomène de socialisation des doctorants au métier de chercheur. À ce sujet, elle vise à mieux comprendre les trajectoires de socialisation qui s'opérationnalisent entre des membres d'une communauté d'apprentissage dans le contexte des CRU. Les trajectoires de socialisation proviennent de la mise en relation des éléments de notre cadre théorique qui est composé des concepts de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) et d'attribution causale (Weiner, 1972). En tant qu'étude de cas instrumental (Stake, 1995), nous examinons une communauté d'apprentissage nommée *Thèsez-vous Ensemble* qui compte plus de 4 000 membres aux études supérieures. Pour ce faire, nous avons mené 25 entrevues semi-dirigées (Savoir-Zajc, 2009) avec des candidats au doctorat provenant de 12 universités canadiennes. Nous avons également effectué de la capture de textes numériques (Radford, 2019) à même le compte Facebook de la communauté où s'échangent des ressources utiles à la socialisation au métier de chercheur.

Les résultats de la recherche ont révélé que la participation des candidats au doctorat à des CRU, en présence de leurs pairs, leur permet de rehausser leur sentiment d'efficacité personnelle et de mieux comprendre les causes attribuables à leurs réussites et leurs échecs rédactionnels. Notre étude a permis d'approfondir les connaissances face au phénomène de socialisation au métier de chercheur qui a été peu étudié dans des contextes non institutionnels. Nous avons aussi formulé des pistes d'exploration subséquentes face à des concepts théoriques, des approches méthodologiques et des terrains de recherche dans une approche multidisciplinaire en enseignement supérieur.

Mots clés : socialisation, étude de cas, doctorants, cafés de rédaction, communauté d'apprentissage

INTRODUCTION

Le choix du sujet de thèse par le candidat au doctorat repose sur plusieurs facteurs décisionnels à la fois personnels et universitaires. Entre autres, il est important de souligner l'importance de la dimension affective dans un travail de longue haleine qui nécessite un investissement absolu, comme la thèse (Touijer, 2013). C'est ainsi que la socialisation des doctorants au métier de chercheur a été choisie comme phénomène à explorer dans cette recherche, parce que c'est un sujet peu étudié dans le contexte des cafés de rédaction universitaire, mais aussi en raison de sa proximité avec notre expérience comme chercheuse novice. En effet, nous avons découvert très tôt dans notre parcours doctoral que notre socialisation aux normes et aux pratiques du métier de chercheur en milieu universitaire se concrétisait par des échanges avec d'autres chercheurs, autant novices qu'expérimentés. C'est ainsi que nous avons cherché des occasions de nous associer avec nos pairs dans des regroupements de rédaction universitaire, afin d'apprendre socialement de leur expérience et de partager nos propres apprentissages. Le développement d'une meilleure compréhension de ces échanges dynamisants est devenu notre objet de recherche, tout en étant essentiel à l'enrichissement de notre propre cheminement de chercheuse.

La socialisation au métier de chercheur est importante puisqu'elle permet aux doctorants d'évoluer de façon plus adaptée à leur milieu, rehaussant ainsi leur chance de diplomation, alors que le taux moyen d'abandon au troisième cycle universitaire demeure stable au Canada (OCDE, 2019). Il nous est donc apparu pertinent de nous allier à l'organisme à but non lucratif *Thèsez-vous*, qui s'est tout particulièrement investi dans la mise en place d'environnements facilitant la rédaction universitaire afin de contribuer favorablement à la réussite des étudiants de cycles supérieurs. C'est en utilisant cette communauté d'apprentissage, comme étude de cas instrumental, que le phénomène de socialisation au métier de chercheur a été approfondi.

Dans le premier chapitre de cette thèse, nous situons la problématique de notre recherche en brossant le portrait des études doctorales au Canada. Nous traitons ensuite du métier d'étudiant et du métier de chercheur pour y décrire la socialisation à l'intérieur et à l'extérieur du milieu universitaire. Après avoir expliqué le phénomène à l'étude, nous introduisons les compétences en rédaction universitaire comme atout essentiel à la socialisation des doctorants et les communautés d'apprentissage dans lesquelles le développement de compétences rédactionnelles peut s'opérationnaliser. À ce titre, les groupes de rédaction universitaire, incluant les cafés de rédaction

universitaire, sont non seulement présentés comme dispositif de socialisation, mais aussi en tant que contexte dans lequel le phénomène est étudié.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre théorique de la recherche qui s'appuie sur les théories de l'apprentissage social (Bandura, 1971) et de l'attribution (Weiner, 1970). Dans un premier temps, nous traitons du concept de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) et de ses sources d'information permettant à une personne de rendre compte de ses propres capacités. Dans un deuxième temps, nous présentons l'évolution de la théorie de l'attribution et sa typologie des causes attribuées par une personne, selon Weiner (1972), pour expliquer le résultat de la réalisation d'une tâche. Enfin, nous proposons une schématisation des dimensions et des indicateurs théoriques à partir de la mise en relation des éléments de chacune de ces deux théories, en illustrant plus précisément les différentes trajectoires de socialisation pouvant être suivies par les doctorants. Après avoir précisé les assises théoriques de la thèse, nous énonçons l'objectif et les questions de recherche pour répondre à la problématisation générale du premier chapitre.

Dans le troisième chapitre, nous discutons de la méthodologie de recherche, en débutant par la posture épistémologique socioconstructiviste et le paradigme interprétatif dans lequel s'inscrit la thèse. Nous définissons l'approche méthodologique de l'étude de cas instrumental pour ensuite délimiter la communauté d'apprentissage choisie pour fins d'examen et soulignons certaines considérations éthiques dans la mesure où un chercheur est aussi membre d'un groupe qu'il étudie. Par la suite, nous expliquons comment s'est déroulé le recrutement des participants et nous décrivons le profil de ces derniers. Nous présentons les diverses stratégies de collecte de données qui ont été utilisées, puis nous abordons l'analyse des données avant de présenter les critères de rigueur propres à la recherche qualitative interprétative.

La présentation des résultats se subdivise en quatre chapitres, d'une part, en fonction des trois sous-questions de recherche et, d'autre part, en abordant des thèmes émergents, considérant que l'étude s'est déroulée pendant une période toute particulière de la pandémie de COVID-19. Tout d'abord, dans le quatrième chapitre, nous présentons des résultats liés au développement de compétences rédactionnelles par la participation aux cafés de rédaction universitaire en personne pendant le parcours doctoral. Dans le cinquième chapitre, nous traitons du sentiment d'efficacité personnelle des participants et des sources d'information ayant influencé la représentation de leurs compétences rédactionnelles. Dans le sixième chapitre, nous présentons les attributions causales évoquées par les participants pour rendre compte de leurs réussites et de leurs échecs à la suite de

réalisation de tâches rédactionnelles. Dans le septième chapitre, nous abordons des résultats associés à des expériences virtuelles de participants à la recherche qui ont dû trouver des solutions de rechange pour leur socialisation au métier de chercheur en temps de pandémie.

Finalement, l'interprétation et la discussion de l'ensemble des données nous permettent de mettre en relation les éléments du cadre théorique pour en établir les croisements et les complémentarités. Cette réflexion nous amène à dégager les trajectoires de socialisation empruntées par les doctorants pour comprendre les façons dont ils intègrent les normes et les pratiques de leurs champs disciplinaires. En conclusion, nous identifions les principales contributions de la thèse aux sciences de l'éducation et des applications potentielles à considérer par des populations étudiantes, institutionnelles et communautaires. Nous cernons aussi les limites de l'étude et nous proposons de nouvelles pistes d'exploration pour l'avenir dans le domaine de l'enseignement supérieur.

CHAPITRE 1 - CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce premier chapitre, nous traitons des éléments considérés comme étant pertinents pour établir l'existence du problème examiné dans la présente étude (Boyer et Martineau, 2018). Nous abordons avant tout les défis auxquels doivent faire face les étudiants au doctorat devant des taux d'abandon et de prolongation des programmes d'études qui demeurent inquiétants. Nous reconnaissons ensuite la socialisation au métier de chercheur comme une des finalités de la formation doctorale, puisqu'elle vise l'intégration des normes et des pratiques essentielles au parcours professionnel des doctorants. Parmi ces acquis importants, nous soulignons les compétences en rédaction universitaire permettant aux doctorants de diffuser leurs travaux de recherche dans leurs champs disciplinaires. Dès lors, nous situons les doctorants dans des sphères communautaires d'apprentissage et de pratiques pour illustrer leur passage du métier d'étudiant à celui de chercheur. Pour ce faire, les groupes de rédaction universitaire sont présentés comme dispositifs favorisant l'insertion des doctorants dans leurs communautés professionnelles et, par le fait même, facilitant leur réussite aux études supérieures. Ce chapitre met aussi en lumière des expériences reliées plus spécifiquement aux doctorantes s'identifiant au genre féminin, incluant celles de la chercheuse principale, justifiant ainsi davantage les faits retenus comme éléments constitutifs de la problématique examinée.

1.1. Le dernier échelon des études supérieures : le doctorat

Le parcours doctoral est souvent comparé à un marathon, si l'on considère la somme des efforts devant être déployés par les étudiants pendant une période prolongée. Au cours de cette aventure de longue haleine, les doctorants font face à des défis de plusieurs ordres qu'ils doivent surmonter pour réussir leurs études, mais aussi pour s'insérer dans des communautés professionnelles de chercheurs partageant les mêmes centres d'intérêt. Dans cette première section, nous brossons d'abord le portrait de la situation des programmes de troisième cycle universitaire, en décrivant le profil des étudiants qui y sont inscrits. Par la suite, nous abordons les problèmes d'abandon et de prolongation des études de doctorat, de même que leurs répercussions sociétales. Finalement, nous traitons des responsabilités qui relèvent à la fois des étudiants et des institutions pour assurer la réussite des doctorants. Tous ces éléments sont discutés dans un contexte général d'enseignement supérieur canadien qui sert de terrain privilégié par notre étude.

1.1.1. Le profil des étudiants de troisième cycle au Canada

En 2016, l'*Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture* (UNESCO) lançait un projet de « Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur », destiné à clarifier les termes reliés à ce niveau de scolarisation aussi nommé enseignement postsecondaire ou tertiaire selon le pays. Cette initiative découlait de la massification de l'enseignement supérieur ayant subi une croissance significative des effectifs étudiants dans le monde, passant de 28,5 millions en 1970 à 181 millions en 2015 (OCDE, 2017). Bien qu'il fût reconnu que les études supérieures comprennent normalement deux étapes de diplomation, la maîtrise au 2^e cycle et le doctorat au 3^e cycle, c'est sur ce dernier échelon que porte notre étude puisqu'il présente des défis singuliers pour les étudiants qui y sont admis.

Au Canada, depuis 1990, une hausse annuelle moyenne de 5% des admissions est observée dans les programmes d'études doctorales, même si seulement 0,9% de la population détient ce genre de diplôme décerné par un total de 36 universités (Statistique Canada, 2017). Les études doctorales sont désormais entreprises par un nombre notable d'étudiants souhaitant le développement de leur carrière, alors qu'ils ont déjà passé plusieurs années sur le marché du travail (Deslauriers, 2019). Ces nouveaux étudiants doivent souvent concilier leurs objectifs éducationnels avec leurs engagements professionnels et leurs responsabilités familiales (Kuipers, 2011). En effet, la moyenne d'âge des étudiants est plus élevée qu'auparavant, c'est-à-dire que depuis l'année 2004, la médiane dépasse l'âge de 30 ans (Offerman, 2011). Quant à la proportion d'étudiants inscrits à temps partiel, elle atteint maintenant la moitié de la population doctorale au Canada, ce qui est comparable à la tendance australienne (47%) sans pour autant atteindre le taux britannique (63%) (Gopaul et Gardner, 2014). Cet engouement pour les cycles supérieurs semble relié au besoin accru de main-d'œuvre instruite et hautement qualifiée dans notre société nord-américaine (Drewes, 2010). Afin de répondre à la demande, les universités augmentent leur capacité d'accueil par la modernisation des modalités d'enseignement et l'élargissement de la portée des programmes de bourses et d'aide financière, surtout pour les étudiants internationaux (Kamanzi *et al.*, 2017).

En 2016, les femmes représentaient une proportion importante des étudiants universitaires de troisième cycle, obtenant pour la première fois un doctorat en proportion légèrement plus élevée (50,6%) que leurs confrères masculins (Statistique Canada, 2017). Même si la proportion de femmes et d'hommes s'est rapprochée au début du doctorat, il semble qu'au fil du parcours, les femmes abandonnent davantage leurs études et demeurent le genre sous-représenté parmi ceux qui

obtiennent leur diplôme (Ferguson, 2016). Selon Kurtz-Costes *et al.* (2006), il existe un manque de diversité de modèles féminins aux cycles supérieurs. En l'occurrence, l'exemple typique de femmes qui réussissent comme jeunes chercheuses sont celles qui adoptent un rôle masculin traditionnel au regard de leurs traits de caractère. Par ailleurs, les doctorantes qui étudient dans une discipline à dominance masculine (sciences, technologies, ingénierie, mathématiques - STIM) sont plus à risque de rencontrer des obstacles en milieu universitaire (Howe-Walsh et Turnbull, 2016).

1.1.2. Un taux d'abandon inquiétant et ses répercussions sociétales

La marchandisation des programmes de troisième cycle universitaire peut constituer un sujet de préoccupation (Moulin, 2015), si l'on considère que l'élargissement du bassin d'étudiants pourrait inciter les institutions à diminuer leurs critères d'admission, diluant ainsi la qualité des doctorants. Cette inquiétude vaut également pour la tendance croissante à accélérer le passage des étudiants de la maîtrise au doctorat (Deslauriers, 2019). Pourtant, le taux moyen d'abandon au doctorat demeure stable depuis plusieurs années dans les universités canadiennes, se situant autour de 50% toutes disciplines confondues (Universités Canada, 2020). Or, il est important de relativiser cette statistique alarmante puisque ses composantes semblent différentes selon la source des données. D'après Denis (2020), « il est parfois difficile d'obtenir les chiffres officiels en provenance des institutions d'enseignement supérieur ou encore de comprendre ce qui est effectivement calculé comme abandon » (p. 146). En effet, certaines données n'incluent pas seulement les abandons définitifs, mais aussi les interruptions temporaires des études ou les périodes de congé prises par les doctorants, sans compter les étudiants qui reprennent leurs études après une pause (Conseil supérieur de l'éducation, 2013). De plus, Litalien (2014) mentionne, dans sa recherche sur la persévérance aux études doctorales, la possibilité que les changements d'établissement ou de discipline soient inclus dans les statistiques d'abandon. Néanmoins, l'*Organisation de coopération et de développement économique* (OCDE) rapporte aussi un taux moyen de diplomation au doctorat de 50% pour le Canada, ce qui est comparable à d'autres pays occidentaux comme les États-Unis, le Royaume-Uni et la France (OCDE, 2019). En matière de différences selon les disciplines, le taux d'abandon général est aussi plus élevé en sciences sociales et en arts qu'en sciences naturelles, entre autres, parce que ces disciplines attirent davantage les femmes que les hommes (Maldonado *et al.*, 2013). Ce problème d'abandon mérite donc d'être examiné plus à fond pour mieux en comprendre les répercussions sur la société.

L'abandon des programmes d'études a des implications sociales et financières importantes pour les étudiants, les universités et le gouvernement (Fontaine et Peters, 2012). Les doctorants investissent du temps et de l'argent, en plus de consacrer des efforts considérables à la poursuite de leurs études. L'interruption de leurs études diminue leurs chances de trouver un emploi dans des domaines initialement convoités (Litalien, 2014). Un individu qui abandonne le doctorat peut ressentir un sentiment d'échec, minant ainsi sa détermination à entreprendre d'autres projets d'envergure. Du côté institutionnel, des pertes associées à la charge de travail du corps professoral et du personnel administratif pour former et soutenir les étudiants comptent parmi les conséquences de l'abandon des programmes doctoraux (Tremblay-Wragg, 2018). De plus, les universités perdent de la main-d'œuvre qualifiée, en enseignement et en recherche, ainsi que des occasions de diffusion des connaissances, alors que les doctorants produisent jusqu'à 30% des publications dans leurs champs disciplinaires (Larivière, 2011). Pour ce qui est du gouvernement, l'abandon des études doctorales se traduit par une productivité plus faible et une perte de compétitivité (Wendler *et al.*, 2012). La société se prive ainsi de personnes qualifiées, diminuant son activité économique et affectant sa position sur la scène internationale. De ce fait, les impacts négatifs de l'abandon des programmes d'études, aux plans individuel et collectif, incitent à réfléchir aux responsabilités incombant aux étudiants et à l'institution pour accroître les chances de diplomation.

1.1.3. L'achèvement des programmes de doctorat : une responsabilité étudiante

Parmi les doctorants qui poursuivent leurs études, une grande proportion d'entre eux dépasse les délais imposés par leurs institutions pour obtenir leurs diplômes (Denis et Lison, 2016). Au Canada, même si les programmes sont généralement conçus pour être menés à bien en quatre ans, les délais moyens de diplomation se situent entre cinq et sept ans, selon la discipline (Edge et Munro, 2015). Cette situation devient d'autant plus problématique lorsque les études se prolongent au-delà des périodes admissibles au financement interne ou externe à l'institution, forçant les doctorants à se trouver des sources de revenus en s'engageant dans des activités souvent distinctes de leurs études. À ce sujet, l'évaluation par les doctorants des ressources disponibles, avant même d'être admis dans leurs programmes d'études, est importante pour pallier les défis d'ordres financier ou temporel (Bernheim, 2016). Malgré une planification adéquate, il est généralement admis que certains événements imprévus, telles une rupture sentimentale ou une maladie, peuvent influencer le cheminement des étudiants (Deslauriers, 2019).

Hormis ces situations exceptionnelles, les doctorants exercent une grande influence sur plusieurs des facteurs pouvant favoriser leur parcours universitaire jusqu'à l'obtention du diplôme. Entre autres, ils peuvent adopter des stratégies pour faire face à des pressions psychologiques, comme celles exercées par l'incertitude et la solitude (Vézina, 2016). En effet, Levecque *et al.* (2017) rapportent qu'un doctorant sur deux ressent, à un moment ou un autre de son parcours, une détresse psychologique pouvant être exacerbée par le manque d'intégration dans son milieu universitaire. À ce sujet, Lovitts (2001) stipule que l'isolement est un problème d'intégration à la fois scolaire et sociale, c'est-à-dire qu'il touche autant les relations pouvant se développer en amitiés plus intimes que celles qui se forment dans le cadre des activités universitaires. C'est alors que les universités peuvent jouer un rôle pour réduire les risques d'abandon et de prolongation des études doctorales (Litalien et Guay, 2015).

1.1.4. La conception des programmes de doctorat : une responsabilité institutionnelle

Les études supérieures se distinguent du premier cycle universitaire qui vise l'obtention d'un diplôme dans une discipline ou un champ professionnel afin d'intégrer le marché du travail (Lenoir, 2010; Moriarty *et al.*, 2019). Les programmes de doctorat représentent plutôt une formation avancée à la recherche, par la recherche, qui suppose le développement d'une variété de connaissances, de compétences et d'aptitudes (Maymon *et al.*, 2019). L'illustration de l'arbre, ci-après, montre clairement la complexité des apprentissages (savoirs, savoir-faire et savoir-être) par les doctorants pour se tisser un réseau de « racines » leur permettant de devenir compétents comme chercheurs novices. Il est ainsi important de faire la distinction entre « la compétence » et « les compétences ». Selon Le Boterf (2006), « une personne peut avoir beaucoup de compétences mais ne pas savoir agir avec compétence » (p. 53). La compétence d'un individu réside donc dans « sa capacité à mobiliser une combinaison de ressources pertinentes (les compétences) vis-à-vis des situations professionnelles auxquelles il est confronté » (Durette *et al.*, 2012, p. 32). Dans le cas d'un doctorant, l'atteinte d'une autonomie intellectuelle se traduit par une capacité à « 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 Canada, 2007). Par conséquent, la thèse, qui est au cœur de l'aventure doctorale, n'est pas seulement un projet qu'il faut réaliser et rédiger, mais bien une période où le doctorant doit apprendre à maîtriser le processus scientifique de façon indépendante.

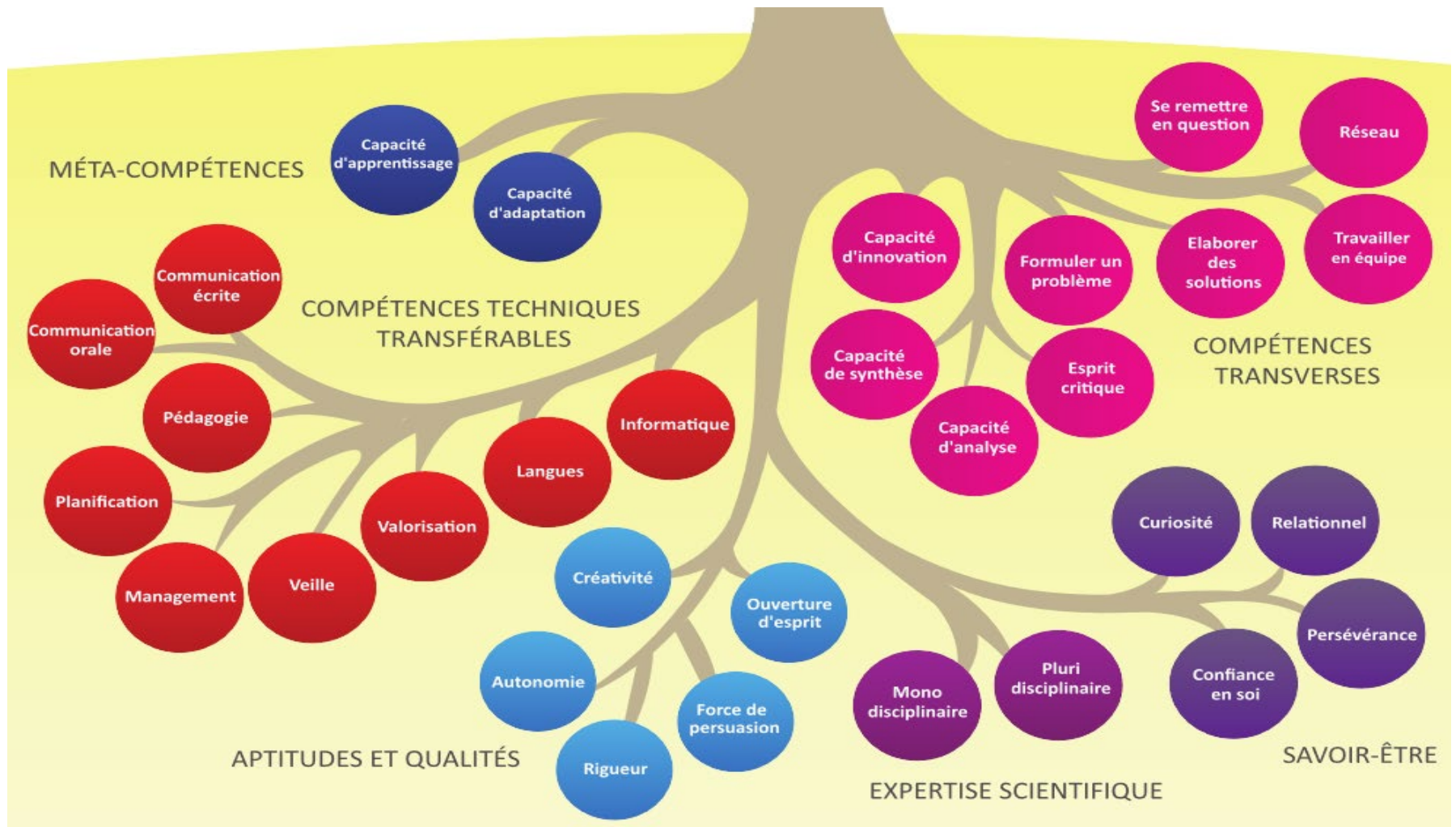


Figure 1. Typologie des compétences transversales des docteurs (avec l'autorisation d'Adoc Talent Management, 2017)

Au Canada, le programme d'études doctorales est généralement divisé en quatre volets : (1) des cours obligatoires; (2) un examen de synthèse; (3) un projet de thèse; et (4) une soutenance (Rose, 2012). Toutefois, ce modèle éducatif traditionnel est remis en question quant à son utilité pour développer certaines des compétences illustrées plus haut, surtout les « compétences transverses » qui requièrent une orientation pluridisciplinaire dans un milieu universitaire encourageant toujours la compétitivité (Chao *et al.*, 2015). Afin de repenser le programme de doctorat, il est recommandé de mieux préparer les doctorants à des emplois autres que ceux qui existent en milieu universitaire, d'encourager les activités d'apprentissage collaboratives en s'éloignant des évaluations individuelles et de réduire les pressions à publier, surtout des publications qui ne mettent pas les doctorants en valeur (Porter *et al.*, 2018). Ces mêmes auteurs soulignent la nouvelle tendance à transformer la thèse classique en thèse par articles qui pourrait représenter une solution, bien qu'il soit aussi possible de considérer d'autres sortes de livrables en fin de parcours, tels que des œuvres de création, des productions numériques ou des documents visant d'autres milieux que le monde scientifique. Indépendamment de l'orientation choisie, Nyquist et Woodford (2000) recommandent que les programmes de doctorat forment des citoyens instruits, dont le développement est mieux aligné avec les besoins de la société et la situation économique internationale.

Somme toute, 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'autoapprentissage » (p. 10). À cette fin, il est de la responsabilité des universités d'offrir des occasions d'intégration comparables entre étudiants, autres que les cours obligatoires en début de programme, tels que des assistanats de recherche et d'enseignement pendant lesquels des chercheurs chevronnés guident les étudiants vers leur pleine autonomie. Notamment, la direction de thèse peut jouer un rôle primordial pour enrichir l'expérience doctorale en facilitant la socialisation progressive des étudiants au monde universitaire (Park, 2005; Wellington, 2010; West *et al.*, 2011). Cependant, Kamler et Thomson (2008) mentionnent que les directeurs de thèse ont de moins en moins de temps à consacrer aux doctorants, sans compter les relations superviseur-étudiant qui peuvent présenter des difficultés (Ives et Rowley, 2005; Mackinnon, 2007; Sambrook *et al.*, 2008). Nous allons donc aborder certains des enjeux de l'accompagnement du directeur de thèse dans la prochaine section pour mieux en saisir l'influence sur le parcours des étudiants au doctorat.

1.1.5. L'accompagnement du directeur de thèse

Le choix d'une direction de thèse repose sur des facteurs variant d'un étudiant à l'autre, qui se résument au thème, à la personne et au lieu (Lison, 2016). Certains doctorants désirent étudier sous la supervision d'un professeur détenant une expertise pointue dans leur champ de recherche, tandis que d'autres s'attardent plutôt à des traits de personnalité qu'ils considèrent être garants d'un encadrement de qualité. Selon Greuter (2013), « La personnalité du directeur de recherche aura un retentissement profond sur [le] travail [du doctorant] » (para 6). Quant à la proximité géographique, celle-ci peut représenter un facteur décisionnel pour certains étudiants, bien que les déplacements dans un autre pays puissent aussi être bénéfiques pour travailler avec un professeur choisi à la suite d'une réflexion approfondie. Or, le choix réfléchi d'une direction de thèse ne se traduit pas nécessairement en une expérience positive, alors que la relation entre le doctorant et son directeur peut se détériorer avec le temps. En outre, cette relation est évoquée comme facteur principal par plusieurs étudiants ayant abandonné leur doctorat (Noreau et Berheim, 2016).

Le rôle des directions de thèse s'inscrit dans une réalité multidimensionnelle qui inclut non seulement les volets institutionnel et pédagogique, mais aussi administratif et financier, voire psychologique (Denis, 2020). Cependant, Prégent (2001) souligne que l'interprétation et l'initiative des personnes impliquées occupent une place importante dans la relation d'encadrement puisque les directeurs de thèse ne sont pas formés dans l'exercice de cette fonction. Certains professeurs d'université décrivent cette relation comme étant « la plus complexe et la plus subtile » parmi leurs responsabilités, alors qu'ils doivent veiller au développement de l'autonomie intellectuelle, scientifique et professionnelle des doctorants (Collins, 2015; Loiola *et al.*, 2018). Dès lors, il est attendu des directions de thèse qu'elles détiennent des compétences en enseignement et en recherche dépassant le simple transfert de connaissances (McCallin et Nayar, 2021). Les professeurs responsables d'encadrer les doctorants dans leur progression s'appuient sur leur expérience personnelle, se remémorant le soutien reçu pendant leurs études (Deburne *et al.*, 2010). À cet égard, Grossman et Crowther (2015) soulèvent la tendance des professeurs à reproduire des stratégies s'étant avérées utiles dans leur situation, sans pour autant s'ajuster aux besoins individuels des doctorants sous leur supervision. Il est donc essentiel que les directions de thèse apprennent à diversifier leurs pratiques d'encadrement, en recevant des conseils de professeurs expérimentés, en observant les interventions des autres professeurs au sein de comités de thèse ou en assistant à des ateliers de développement professionnel (Fullagar *et al.*, 2017; Gérard, 2009).

Au-delà de l'expertise scientifique, les doctorants ont des attentes élevées envers leur direction de thèse en termes de disponibilité et de gestion (Denis, 2020). Selon Acker *et al.* (1994), les doctorants qui rencontrent régulièrement leur direction de thèse possèdent un plan de recherche mieux structuré et progressent plus rapidement que leurs pairs. Il n'en reste pas moins que le temps nécessaire pour encadrer adéquatement des étudiants au doctorat représente une charge considérable pour les professeurs d'université qui doivent jongler avec plusieurs autres tâches (Chiappetta-Swanson et Watt, 2011). En matière de gestion, la direction de thèse doit s'assurer de l'organisation des étapes de la recherche de manière à respecter les exigences institutionnelles. Cette responsabilité ne tient pas seulement compte du travail individuel du doctorant, mais aussi de la coordination des efforts des membres du comité de thèse et de l'administration, entre autres, du financement de la recherche, des approbations déontologiques et des évaluations (Orellana *et al.*, 2016; Pearson et Kayrooz, 2004). Puisque ces éléments organisationnels peuvent devenir source de négociation et de compromis entre le directeur de thèse et le doctorant, il existe des ententes formelles d'encadrement qui peuvent être signées par les deux partis (Prégent, 2001). Ce type d'accord mutuel permet « le découpage des préoccupations en tâches distinctes à accomplir dans un temps imparti » (Mintzberg, 2010, p. 36).

Finalement, la direction de thèse est responsable d'offrir un soutien intellectuel et émotionnel sous la forme de rétroactions, de critiques et d'encouragements (Delany, 2008). En effet, la communication sur la performance du doctorant représente une part non négligeable des tâches de la direction de thèse. Les rétroactions offertes se doivent d'être pertinentes, détaillées et constructives pour faciliter la compréhension du doctorant (Chiappetta-Swanson et Watt, 2011). La réception des critiques peut poser un problème et entraîner de la démotivation chez le doctorant, c'est pourquoi les encouragements sont essentiels à l'atteinte des objectifs fixés (Vehviäinen et Löfström, 2014). Il faut se rappeler que le doctorant demeure vulnérable face à son directeur de thèse, alors que l'évaluation de sa performance influence l'obtention de son diplôme, mais aussi les recommandations nécessaires à l'atteinte d'autres objectifs professionnels. Il a donc intérêt à développer lui-même des compétences, des aptitudes et des qualités qui contribuent favorablement à la dynamique relationnelle avec sa direction de thèse, représentant souvent une première relation favorisant son intégration dans sa communauté de recherche (Denis, 2020). En raison des nombreux enjeux évoqués précédemment, nous nous attarderons sur ce processus de socialisation des doctorants comme chercheurs novices, qu'ils bénéficient ou non d'un soutien institutionnel.

1.2. La socialisation des doctorants au métier de chercheur

Par leur formation de troisième cycle, les doctorants se socialisent à la vie universitaire et au métier de chercheur afin d'intégrer la communauté associée à leur domaine de recherche. Ce processus de socialisation, à la fois organisationnel et professionnel, facilite la compréhension du parcours doctoral et des compétences devant être appréhendées pour que les doctorants réalisent leurs projets. Cette section aborde donc le concept de socialisation en tant que processus de construction des identités sociale et professionnelle. Nous discutons d'abord des ajustements effectués par les étudiants nouvellement admis dans un programme de doctorat, selon leur parcours scolaire, professionnel ou personnel. Nous traitons ensuite des perspectives d'emploi des doctorants sur le marché du travail et de la diversité des tâches assumées par les chercheurs contemporains. Finalement, nous soulignons les responsabilités relevant de l'institution quant à la socialisation des doctorants, comprenant tout particulièrement le rôle du directeur de thèse, mais aussi l'implication des autres acteurs provenant du milieu universitaire dans un sens plus large.

1.2.1. La socialisation : une construction des identités sociale et professionnelle

La construction de l'identité sociale débute dès l'enfance et se poursuit tout au long de la vie, alors que l'adulte est amené à « intérioriser des sous-mondes sociaux spécialisés » (Berger et Luckmann, 1996, p. 195), à savoir l'interprétation d'environnements diversifiés pour mieux définir son rôle au sein de la collectivité. Plus spécifiquement, on entend par socialisation « l'intériorisation des normes en vigueur dans une communauté qu'on souhaite intégrer » (Kapp, 2015, p. 2). Cette définition suppose que la personne s'approprie une réalité sociale en développant une compréhension, non seulement du fonctionnement du milieu visé, mais aussi de ses futurs semblables. Il est donc essentiel pour la personne en voie de socialisation de reconnaître tout d'abord ses différences par rapport à autrui pour ensuite construire son identité sociale lui permettant d'occuper une place dans une société donnée (Deschamps et Moliner, 2008). En outre, Delobbe (1996) considère que la socialisation dépend autant d'un « processus social de production et de reproduction des structures collectives que d'un processus individuel de construction identitaire, de production de soi » (p. 48). Par contre, il ne faudrait pas penser que l'individu se métamorphose complètement chaque fois qu'il désire se joindre à une nouvelle communauté. En tant que tel, le processus de socialisation est dynamique, c'est-à-dire que la personne influence le groupe, en même temps qu'elle est influencée par celui-ci, puisque chacun apporte son propre

bagage d'expériences, de perspectives et d'opinions (Tierney et Bensimon, 1996). Cette co-construction s'appuie donc sur des représentations permettant à l'individu d'interpréter son nouvel environnement, afin de se transformer pour en devenir membre à part entière (Perrot *et al.*, 2005).

Quant au monde du travail, il représente une sphère de socialisation pour laquelle il est possible de se socialiser de façon anticipatoire, en se projetant dans l'avenir le long d'une trajectoire menant à un emploi convoité par « la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de formation » (Dubar, 1991, p. 121). Ainsi, Clark (1997) considère que la socialisation professionnelle est le processus par lequel un individu s'approprie les savoirs, les compétences et les comportements relatifs à l'exercice de la profession choisie. Cette construction de sens se réalise par la transmission de connaissances entre les anciens et les nouveaux membres de l'organisation pour que ces derniers intériorisent la culture et les modes de fonctionnement du milieu, au fur et à mesure qu'ils s'y intègrent (Perrot *et al.*, 2005). Selon Leclercq et Potocki Malicet (2006), les interactions entre les membres expérimentés et les débutants facilitent le développement du rapport identitaire au milieu de travail pour que les nouveaux venus réussissent à pleinement assumer leur rôle professionnel. C'est ainsi que les étudiants admis aux programmes de doctorat sont initialement encadrés de façon plus ou moins structurée par un ou des professeurs universitaires, notamment pendant la période de scolarité obligatoire durant laquelle ils s'approprient les assises théoriques de leur construction identitaire de chercheur novice. Le sens que le doctorant accordera à ce nouveau rôle dépendra, entre autres, des raisons ayant motivé son exploration et son engagement identitaire (Masdonati, 2019). Il nous apparaît donc important de faire un retour sur les expériences antérieures des doctorants pour mieux comprendre les tensions qui peuvent influencer leur appropriation du métier d'étudiant, pendant leur formation au métier de chercheur.

1.2.2. Le métier d'étudiant : une réalité à s'approprier pendant la formation

Puisque le problème qui nous intéresse n'est pas d'entrer à l'université, mais bien d'y rester et de réussir son parcours, l'apprentissage d'un véritable « métier d'étudiant » devient essentiel. Afin de devenir des « professionnels » de leurs études, les étudiants doivent acquérir des compétences inhérentes au monde des idées en identifiant, maîtrisant et incorporant des pratiques, des règles et des rituels intellectuels propres aux cycles supérieurs (Coulon, 2017). Toutefois, selon Hacker (2008), les responsabilités du métier d'étudiant sont méconnues des étudiants eux-mêmes, c'est pourquoi ils maintiennent des techniques de travail inadéquates nuisant à leur apprentissage.

En effet, la responsabilité première d'un étudiant est d'apprendre, mais plus le niveau universitaire est élevé, plus les contenus enseignés deviennent abstraits, exigeant de sa part de réajuster constamment ses façons de faire pour réussir. Ainsi, il ne suffit pas de posséder des aptitudes intellectuelles, encore faut-il démontrer certaines habiletés, telles que la compréhension, la création et l'explication pour persévérer jusqu'au dernier échelon universitaire (Roberts, 2010). Ce niveau fera donc appel à des compétences transversales devant être développées pour que les doctorants puissent se sentir pleinement valorisés dans leur métier d'étudiant.

Nous avons vu, dans la section précédente, que les doctorants peuvent être admis dans leur programme d'études alors qu'ils présentent des expériences variées sur le plan des cheminements scolaire, professionnel ou personnel. Évidemment, ces parcours exercent une influence sur leur capacité d'intégration dans le monde universitaire. Dans le cas des étudiants ayant enchaîné le baccalauréat et la maîtrise pour continuer directement au doctorat, ce profil est de plus en plus exceptionnel. Ce type de doctorants est reconnu pour naviguer aisément en milieu universitaire, étant habituellement au fait des ressources disponibles pour faciliter son parcours. Cependant, ces étudiants peuvent manquer d'autonomie puisqu'ils ont toujours évolué dans un cadre institutionnel pendant leurs études de premier et de deuxième cycles. Le programme de doctorat, pour sa part, est beaucoup plus exigeant; en plus de la culture compétitive où les étudiants se retrouvent entourés de leurs pairs qui sont aussi ou même plus performants (Farkas, 2015). À ce sujet, les étudiants peuvent vivre leurs premières déceptions causées par des refus d'octroi de bourses d'études ou de contrats d'assistant auprès de professeurs, ce qui peut miner leur confiance en eux puisqu'ils n'ont possiblement pas d'autres réalisations professionnelles sur lesquelles se rabattre. Ces doctorants sont cependant moins sujets à subir un choc culturel au début de leur programme d'études comme cela peut être le cas pour les praticiens décidant d'effectuer un retour aux études.

En effet, les étudiants venant du marché du travail, pour leur part, arrivent d'horizons disciplinaires variés et ont occupé différentes fonctions, parfois de haut niveau (Deslauriers, 2019). Considérant leur expérience antérieure, ils s'intéressent davantage à la recherche appliquée et aux retombées possibles des études dans leur champ de pratique (Baptista et Huet, 2012). Généralement plus âgés, ils conservent souvent un emploi au cours de leurs études pour maintenir leur train de vie et faire face à leurs obligations familiales. Puisqu'ils sont moins présents sur le campus universitaire pour participer à différentes activités avec leurs pairs, ils sont isolés des réseaux de communication formels et informels faisant normalement office de vecteurs de socialisation

(Hawley, 2010). Par exemple, ils participent moins souvent aux travaux d'équipes de recherche, aux séminaires ou aux comités de leurs unités universitaires (Watts, 2008). Ce niveau d'engagement réduit envers leur faculté ou leur département influence leur possibilité de se familiariser avec la culture et le fonctionnement des études de troisième cycle. De plus, s'il s'est écoulé une longue période depuis l'obtention de leur dernier diplôme, le milieu universitaire peut avoir évolué, entre autres, dans l'utilisation des technologies (Deslauriers, 2019). Ainsi, les étudiants peuvent avoir plus de difficulté à réseauter pendant leur parcours doctoral, alors que certaines connexions pourraient leur servir pendant leurs études, mais surtout pour la suite des événements, dépendant de leurs projets à venir.

1.2.3. Le métier de chercheur contemporain : un regard vers les projets d'avenir

Alors qu'il y a plus d'une décennie, au Canada, 30% des doctorants obtenaient un poste de professeur dans une université (Nicolas, 2008), les statistiques montrent maintenant un taux de 20% seulement de nouveaux docteurs qui atteindront cet objectif, tandis que la majorité décrochera un emploi à l'extérieur du milieu universitaire traditionnel (Conseil des académies canadiennes, 2021). En effet, le domaine de l'enseignement universitaire est contingenté, surtout si les professeurs débutants désirent enseigner dans de grands centres urbains. Les autres champs d'insertion professionnelle où les doctorants 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 (Castonguay, 2018). Tout dépend des préférences du nouveau diplômé, en matière d'emploi recherché, de domaines de spécialisation, de région géographique privilégiée ou de niveau de salaire convoité. Néanmoins, les doctorants aspirent à mettre à profit les compétences en recherche qu'ils auront développées tout au long de leur parcours doctoral, une fois leur programme d'études achevé. Pour ce faire, ils doivent se détacher progressivement du métier d'étudiant dans lequel ils se sentaient relativement à l'aise depuis leur entrée en milieu universitaire, pour intégrer le métier de chercheur dans leurs disciplines respectives (Coulon, 2017). Cette transition comprendra inévitablement une phase d'incertitude pendant laquelle le doctorant éprouvera le besoin d'être accompagné pour l'aider à surmonter des obstacles sur plusieurs plans, autant professionnels que personnels.

D'après Becher et Trowler (2001), chaque champ disciplinaire sous-tend une conception particulière de la recherche et du métier de chercheur. Malgré cette différenciation, la majorité des

disciplines exige du chercheur contemporain qu'il jongle avec plusieurs tâches : recherche, enseignement, administration, publication, communication et service à la communauté (Monin, 2017). Or, pendant leurs études, les candidats au doctorat sont surtout formés pour l'une de ces fonctions, à savoir la recherche. Dans cette perspective, les étudiants devront développer les autres volets du métier de chercheur de façon informelle (Bédard et Gérard, 2015). D'où l'importance pour les étudiants de bien comprendre les spécificités et les exigences de la formation doctorale (Bieber et Worley, 2006), afin de s'investir dans des activités non seulement favorables au programme d'études, mais aussi propices à leur insertion professionnelle dans une communauté scientifique. La rédaction d'une thèse de doctorat représente une des premières occasions de se prouver comme chercheur indépendant (Hands et Tucker, 2021). Par contre, les doctorants peuvent aussi présenter des communications dans des forums disciplinaires ou se joindre à des associations spécialisées pour favoriser l'élargissement de leur réseau professionnel. À ce propos, Mantai (2017) stipule que l'identité de chercheur se solidifie par toute forme de validation dont les doctorants sont l'objet lorsqu'ils participent à des projets de recherche, discutent de leurs recherches et en diffusent les résultats.

Dans la même veine que l'aspect anticipatoire préalablement mentionné au sujet de la socialisation professionnelle, les doctorants doivent développer une meilleure compréhension du métier de chercheur avant même de s'y intégrer. Selon Van Maanen (1976), cette période d'apprentissage préparatoire permet aux aspirants de commencer à intérioriser des valeurs et à adopter des attitudes typiques de la communauté visée. À ce titre, les contrats d'assistantat de recherche et d'enseignement servent à initier les doctorants aux différents aspects des tâches actuelles d'un chercheur contemporain, tout en contribuant directement aux efforts collectifs de l'unité universitaire dont ils relèvent. Ce travail leur permet aussi de déterminer leur niveau d'appréciation pour les tâches en question, de même que de valider leurs forces ou d'identifier des manques nécessitant une attention particulière. Toutefois, au cours de leurs études, les doctorants ne se socialisent pas seulement au métier de chercheur, mais aussi à leur champ d'intérêt et au monde universitaire au sens large (Golde, 2000), sans compter que le métier de chercheur est influencé par les avancées technologiques, les changements sociétaux à l'échelle mondiale et les exigences accrues du marché du travail. Les doctorants doivent donc évoluer dans un environnement d'une grande complexité pendant qu'ils acquièrent de nouvelles compétences pour se tailler une place dans leur futur milieu professionnel.

1.2.4. La socialisation des doctorants à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution

Les universités ont la responsabilité de multiplier les occasions d'interactions entre étudiants et professeurs dans des contextes universitaires et disciplinaires pour faciliter le parcours des doctorants au regard de leur socialisation au monde scientifique et par le fait même, au métier de chercheur (Skakni, 2016). En tant que chercheur novice, le doctorant compte sur un soutien accru pour réduire les tensions entre l'appropriation de savoirs et le développement de nouvelles connaissances, afin d'harmoniser ses efforts avec ses projets d'avenir (Jellab, 2011). Par contre, Golde (2000) remet en question l'authenticité des relations entretenues dans un contexte où l'étudiant est en position de vulnérabilité, alors que sa réussite dépend de certains liens établis avec des membres de son unité universitaire. Comme il a été mentionné dans la section précédente, la relation entre le directeur de thèse et le doctorant s'avère problématique pour un certain nombre d'étudiants. Cela représente un facteur possible d'abandon du programme d'études ou, à tout le moins, un élément limitatif quant à la diversification des activités de socialisation offertes aux étudiants (Jones, 2013; McAlpine et McKinnon, 2012). Certes, Moriarty *et al.* (2019) soulèvent des questions essentielles par rapport au potentiel asymétrique des doctorants rendant irréaliste l'attente que tous les étudiants, sans exception, deviennent des chercheurs compétents et indépendants, à la fin de leurs études. Néanmoins, il est important de maximiser les chances de réussite des doctorants en s'assurant qu'ils reçoivent le soutien indispensable à leur développement de chercheur novice, sans qu'une seule et même personne ne soit responsable de la socialisation de l'étudiant.

En outre, Fischer (2018) recommande un encadrement à la fois scientifique et professionnel, dont les responsabilités sont partagées entre la direction et le comité de thèse, de même qu'avec de nombreux autres acteurs, incluant le personnel universitaire, mais aussi des individus en dehors de l'institution. Dans le même ordre d'idées, Weidman *et al.* (2001) proposent que la socialisation du doctorant s'opérationnalise parallèlement sur deux plans : soit à l'interne, dans la communauté universitaire, mais aussi à l'externe, dans une communauté disciplinaire. À cet égard, Austin (2002) distingue les sciences naturelles, qui favorisent les relations de travail dans des équipes de recherche en laboratoire, des sciences humaines et sociales qui supposent davantage d'interactions individuelles. Dans tous les cas, le doctorant n'est pas seulement assujéti aux pratiques du cadre universitaire et de son champ d'expertise, il a aussi la capacité d'orienter lui-même ses apprentissages tout au long de son parcours (Hopwood, 2010). Il doit donc faire preuve

d'une grande autonomie en prenant des initiatives pour s'engager dans une myriade d'activités favorisant son épanouissement professionnel. Au cœur de ces apprentissages se trouve le développement de compétences en rédaction universitaire permettant aux doctorants de communiquer les résultats de leurs travaux, et ce, tout en respectant les normes rédactionnelles propres au domaine de recherche dans lequel ils souhaitent s'intégrer. C'est sur cette problématique toute particulière de la socialisation au métier de chercheur que porte notre recherche.

1.3. Les compétences en rédaction universitaire des doctorants

De façon générale, les étudiants qui poursuivent des études supérieures ne reçoivent pas une formation spécifique pour développer des compétences en rédaction universitaire, à savoir l'apprentissage des normes et des pratiques liées à l'écriture savante (Kapp, 2015). En effet, il ne suffit pas de transmettre des idées originales, il faut le faire de manière appropriée. Ainsi, c'est souvent par essai-erreur que les doctorants développent leurs compétences de rédaction universitaire (Murray, 2015). Dans cette section, nous abordons avant tout la différenciation entre l'écriture universitaire et le processus de rédaction, en faisant appel à la notion des genres discursifs. Nous identifions ensuite les difficultés éprouvées par les doctorants en période de rédaction et certaines stratégies pouvant faciliter le développement de compétences rédactionnelles. Nous terminons en discutant du caractère social de la rédaction universitaire permettant la construction de nouvelles connaissances.

1.3.1. L'écriture, les genres discursifs et la rédaction universitaire

Au cours des dernières années, les recherches relatives au développement des compétences et des pratiques rédactionnelles aux cycles supérieurs se sont multipliées. Plusieurs études se sont penchées sur la lecture et l'écriture, avec un accent sur le développement des compétences dites scripturales (Pollet, 2014), en plus des travaux récents s'étendant à toutes les compétences langagières, y compris les aptitudes orales qui sont essentielles à la diffusion des connaissances (Boyer *et al.*, 2018; Glorieux, 2018). L'expression « littéracies universitaires » gagne en popularité, alors que l'accent est mis sur « les dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture » (Delcambre, 2012, p. 29). En abordant l'écriture de type universitaire, Badger et White (2000) stipulent que celle-ci vise principalement l'acte de composer un texte qui respecte les règles d'utilisation d'un vocabulaire, d'une syntaxe et de marqueurs de liaison

appropriés. Toutefois, la production d'un texte universitaire n'est pas linéaire, c'est un processus itératif d'expression et de création qui ne comprend pas seulement l'action d'ajouter des mots sur une page blanche (Dobiecki, 2006). Ce processus dynamique suppose plusieurs mouvements d'aller et retour, incluant la recherche d'information, la lecture, la réflexion, l'écriture, la révision d'ébauches, les modifications (ajouts, changements, suppressions), l'édition et le formatage de textes (Tremblay-Wragg *et al.*, 2021). Puisque l'écriture n'est qu'une action parmi tant d'autres, dans notre étude, nous avons plutôt choisi de parler de rédaction universitaire, c'est-à-dire un exercice réflexif qui consiste à consulter les écrits portant sur des thèmes similaires pour en dégager une œuvre cohérente en respectant les pratiques propres à un champ disciplinaire et les règles du genre auquel cette œuvre appartient (Cameron *et al.*, 2009; Jutras, 2019).

Dans le contexte des études doctorales, la notion des genres discursifs tient une place importante puisqu'elle permet de mieux comprendre les particularités linguistiques des différents documents avec lesquels les étudiants doivent se familiariser (Messier et Lafontaine, 2016). En effet, le développement des compétences rédactionnelles des doctorants est indispensable à la production de la thèse, mais peut prendre plusieurs autres formes. Les étudiants s'intègrent graduellement à la communauté universitaire en rédigeant une gamme de documents en parallèle du parcours doctoral, tels que des articles de revues, des chapitres de livre, des propositions de communications dans des congrès, des demandes de bourses et d'autres travaux de recherche. Dès lors, l'approche par genres permet d'appréhender les dimensions linguistiques de ces différents types de documents, mais aussi d'en découvrir la dimension sociale, à savoir comment se tailler une place comme auteur et comment gérer les dynamiques entre auteurs (Boch et Frier, 2015; Niwese *et al.*, 2019; Tutin et Grossmann, 2014). Par exemple, au Canada, l'ordre dans lequel se trouvent les auteurs de publications scientifiques varie d'une discipline à l'autre, alors que les sciences humaines et sociales accordent plus d'importance au premier auteur, c'est plutôt l'inverse pour les sciences de la technologie avec l'auteur principal occupant la dernière place. Pour compliquer le tout, Delcambre et Lahanier-Reuter (2010) soulignent qu'il faut aussi tenir compte de la « transversalité » des pratiques de rédaction universitaire, puisque celles-ci peuvent varier d'une sphère institutionnelle à l'autre, à savoir « l'enseignement, la formation à la recherche et la recherche elle-même » (p. 28). Les doctorants étant appelés à œuvrer dans ces trois champs d'activité, ils doivent développer une compréhension des similarités et des distinctions rédactionnelles entre ces différentes sphères dans lesquelles ils évoluent à la fois comme étudiants,

enseignants et chercheurs novices. Compte tenu des complexités susmentionnées, il est possible que les doctorants éprouvent des difficultés rédactionnelles de plusieurs ordres pendant leur parcours.

1.3.2. Les difficultés associées à la rédaction universitaire

Les activités de rédaction se déroulent sans embuches pour certains étudiants, mais présentent des difficultés pour plusieurs autres, notamment en raison du manque d'expérience en rédaction universitaire (Lavelle et Bushrow, 2007; Lison et Bourget, 2016; Murray, 2001). Par ailleurs, Litalien et Guay (2015) soulignent que la représentation négative que se font les étudiants de leurs compétences en rédaction universitaire contribuerait à ralentir l'avancement de leurs études. C'est donc dire que les lacunes en rédaction universitaire, qu'elles soient perçues ou réelles, affecteraient la progression des doctorants comme étudiants, mais aussi comme chercheurs dans l'ensemble de leurs projets en milieu universitaire (Cotterall, 2011; Ferguson, 2009; Larcombe *et al.*, 2007). Il s'avère que c'est plutôt pendant la phase de rédaction que les étudiants abandonnent leur programme de doctorat, une fois la scolarité obligatoire achevée. Dans la littérature anglophone, l'expression « *All But Dissertation* » décrit même les doctorants ayant terminé leur scolarité obligatoire, sans jamais avoir réussi à déposer et à soutenir leur thèse (Miller, 2009).

Les obstacles à la rédaction universitaire sont nombreux, donnant l'impression au doctorant que ses idées sont de piètre qualité ou l'empêchant carrément de générer de nouvelles idées (Taylor, 2014). Comme mentionné par Murray et Newton (2009), les problèmes rédactionnels peuvent être causés par un manque de précision du sujet étudié ou par les lacunes structurelles d'une recherche. Cependant, une réelle panne d'inspiration peut survenir chez le doctorant qui se trouve incapable de progresser, alors qu'il doute de la valeur de ce qu'il a déjà rédigé et consacre tout son temps à retravailler son texte (Churchill et Sanders, 2007; O'Connor, 2017). Si plusieurs doctorants témoignent de tendances perfectionnistes (Boyle Single, 2010), celles-ci peuvent s'aggraver avec de mauvaises expériences de rédaction, comme lorsque des critiques perçues comme négatives sont reçues après la soumission d'ébauches de textes. À cet égard, Rudestam et Newton (2015) soutiennent que les évaluateurs en milieu universitaire ont tendance à souligner les erreurs plutôt que les qualités des textes. Cette situation sape la confiance des étudiants qui peuvent en venir à être affligés par la peur de la page blanche, une expression courante pour nommer la leucosélophobie, à savoir l'incapacité de débiter ou de poursuivre une activité de rédaction pour d'autres raisons

que celle du manque d'engagement ou de compétences rédactionnelles (D'Ambra, 1996). Cette période d'improductivité est souvent accompagnée d'anxiété, de frustration, de colère ou de confusion (Hromadova, 2019). En fin de compte, la rédaction de projets de troisième cycle universitaire, surtout la thèse, est une activité exigeante en temps et en efforts, qui nécessite un cheminement autonome et souvent solitaire pendant lequel les doctorants peuvent se remettre en question (Maher *et al.*, 2013).

Certaines universités ont mis en œuvre des initiatives afin de soutenir les étudiants en période de rédaction, au moyen de cours crédités, de services-conseils, de programmes de mentorat et d'ateliers d'écriture (Brill *et al.*, 2014; Fekrache et Labrie, 2013). Bien qu'utiles, ces stratégies ne répondent que partiellement au besoin de formation, surtout pour les étudiants délaissant le campus après la période de scolarité obligatoire. À vrai dire, la socialisation universitaire du doctorant repose sur une posture proactive qui consiste à développer des stratégies en fonction des intérêts, des aptitudes et des contextes propres à chacun (Vézina, 2016). C'est alors que des projets mis sur pied par des étudiants pour combler leurs propres besoins semblent offrir des solutions intéressantes en vue de pallier les lacunes institutionnelles existantes. À ce titre, les regroupements de doctorants, centrés sur des activités de rédaction universitaire, sont reconnus comme étant prometteurs en matière de création de communautés favorisant un apprentissage entre les pairs.

1.3.3. La rédaction universitaire : une activité à caractère social

En guise de critique, Zaki (2006) remet en question la représentation qu'on se fait de la rédaction universitaire comme étant une activité solitaire, voire éprouvante. En effet, le doctorant se doit de réaliser que la rédaction universitaire est une pratique sociale plus qu'individuelle qui suppose, entre autres, des efforts conjoints de l'étudiant et du directeur de thèse (Aitchison, 2009; Kelly, 2011). D'après Boisclair (2016), le doctorant devrait commencer sa rédaction « de la main gauche » en consignait toutes les idées qui se bousculent dans sa tête sans qu'elles soient clairement organisées, suivi de la rédaction « de la main droite » servant à structurer le texte pour développer les idées retenues. Pour ce faire, le doctorant adopte d'abord le rôle d'observateur qui témoigne des échanges entre auteurs, en effectuant la recension des écrits sur un sujet donné. Il peut ensuite présenter les ébauches de ses textes à des collègues qui lui fourniront de la rétroaction comme « amis critiques » (Richardson et Heckman, 1996). Cette approche est à l'origine même des pratiques scientifiques actuelles où les écrits sont révisés par des pairs et indiquent clairement

les sources ayant inspiré le processus de rédaction, sous forme de « dialogue » avec des auteurs ayant traité du même sujet au préalable (Lunsford et Ede, 1992). À cette fin, le doctorant est en mesure de saisir toutes les occasions qui se présentent pour échanger sur l'évolution de son projet de recherche avec d'autres chercheurs novices ou expérimentés, lors de congrès scientifiques ou de forums de discussion variés. Finalement, il y a la révision par le directeur de thèse et les membres du comité qui représente une étape plus formelle, mais qui devrait viser la construction sociale des connaissances (Rose, 2012). Du début à la fin du processus de rédaction, le doctorant se place constamment dans la position du lecteur de ses travaux, afin de préciser ses idées, ses arguments et ses constatations, tout en se les appropriant pour formaliser ses apprentissages et développer de nouvelles connaissances. Dans tous les cas, un doctorant ne devrait jamais considérer son étude comme étant sa propre recherche dont il est le seul imputable et les commentaires des autres comme étant des critiques personnelles qui ne font que ralentir sa progression. Afin d'assurer leur réussite, les doctorants peuvent ainsi s'entourer de plusieurs personnes pouvant leur apporter le soutien requis tant sur les plans universitaire et professionnel que personnel.

1.4. Les communautés de doctorants en milieu universitaire et professionnel

En milieu universitaire, il existe plusieurs types de communautés que les doctorants peuvent rejoindre pour favoriser leur socialisation au métier de chercheur. Par son admission dans un programme d'études, le doctorant appartient déjà à son unité universitaire comme membre à part entière. Au cours de son parcours, il a aussi l'occasion d'adhérer à des associations étudiantes, universitaires et professionnelles qui sont affiliées de près ou de loin à son champ de recherche. L'implication du doctorant au sein d'organisations partageant ses orientations et ses valeurs scientifiques lui permettra de faciliter son réseautage avec d'autres chercheurs pouvant lui offrir des débouchés intéressants. Dans cette section, nous effectuerons d'abord la distinction entre les communautés d'apprentissage, de pratiques et d'intérêt. Nous présenterons ensuite deux communautés d'apprentissage dont l'objectif premier vise le développement de compétences rédactionnelles chez les étudiants des cycles supérieurs.

1.4.1. Les communautés d'apprentissage, de pratiques et d'intérêt

Selon Cristol (2017), une communauté d'apprentissage se définit comme « un groupe d'apprenants qui partagent formellement ou informellement, en présence ou à distance, l'intention

d'apprendre ensemble » (p. 12). La constitution de ce type de communauté se fait dans un contexte de formation précis pour répondre à des objectifs d'apprentissage spécifiques sur une période déterminée (Laferrière, 2005). En s'appuyant sur des fondements socioconstructivistes, Garrison *et al.* (2010) considèrent qu'« un niveau supérieur d'apprentissage est davantage soutenu dans une communauté d'apprenants qui s'impliquent collectivement dans une réflexion critique [traduction libre] » (p. 2). Les efforts que chacun des membres consacre au développement de son savoir individuel contribuent ainsi à enrichir le savoir collectif de la communauté (Scardamalia et Bereiter, 1994). Au final, l'optimisation du rendement de la communauté d'apprentissage repose, entre autres, sur l'interchangeabilité de ses membres agissant comme ressources dans la construction sociale des connaissances (Bielaczyc et Collins, 1999).

Les communautés de pratiques, pour leur part, sont formées d'individus provenant d'une entreprise, d'une occupation ou d'un domaine professionnel (Kirschner et Wopereis, 2003). D'après des fondements théoriques établis par Wenger (1998), les communautés de pratiques favorisent la collaboration pour répondre aux enjeux et résoudre des problèmes relevant de milieux professionnels. Bien que des apprentissages s'effectuent également dans les communautés de pratiques (Lave, 1991), celles-là se concentrent davantage sur le développement de solutions, d'outils et de répertoires partagés par les membres. De plus, le niveau de participation des membres de la communauté évolue progressivement, alors qu'ils s'insèrent dans le groupe, au fur et à mesure qu'ils gagnent en expérience (Lave et Wenger, 1991). Selon Smith *et al.* (2004), cette insertion graduelle favorise le développement de l'identité professionnelle qui, pour sa part, contribue au rehaussement du sentiment d'appartenance et, par le fait même, à la présence sociale des participants au sein du groupe.

Quant aux communautés d'intérêts, elles ont été conceptualisées par Licklider et Taylor (1968) sous la forme de groupes de personnes pouvant, entre autres, utiliser l'ordinateur comme outil pour échanger sur un sujet d'intérêt tout en étant géographiquement séparés. Depuis son émergence, la notion de communauté d'intérêts a évolué, mais il demeure que l'adhésion à ce type de regroupement est prisée par des individus désirant échanger avec d'autres qui partagent la même passion (Cerisier, 2006). Puisque le groupe ne vise pas un objectif collectif, les participants ne s'attendent pas à ce que le partage de connaissances soit optimisé entre eux (Benoit, 2000). Néanmoins, un minimum d'engagement est nécessaire pour que la communauté continue d'exister, sans quoi elle peut simplement disparaître ou se scinder en sous-groupes (Fischer, 2001). D'un

point de vue temporel, il n'y a pas de limites à l'adhésion au groupe ni de conditions quant à la fréquence de participation des membres. Ces derniers s'identifient surtout au sujet discuté plutôt qu'aux autres membres de la communauté, il est alors rare que des actions collectives soient organisées (Henri et Pudelko, 2003).

Puisque notre recherche se penche sur l'expérience des doctorants pendant qu'ils sont inscrits à leurs programmes d'études, nous nous intéressons particulièrement aux actions sociales menées par les étudiants en vue d'améliorer leur situation dans un contexte de formation et durant une période définie. Nous estimons donc que leur regroupement avec des pairs visant le développement de compétences rédactionnelles tient lieu de communauté d'apprentissage et non de communauté de pratiques ou d'intérêts. À cet égard, il existe deux organisations ayant émergé au cours des dernières années qui retiennent notre attention parce que ces communautés d'apprentissage se concentrent principalement sur le développement de compétences rédactionnelles aux cycles supérieurs.

1.4.2. Les organismes à but non lucratif *Thèsez-vous* et *Paren*(Thèse)

C'est en 2015 que l'organisme à but non lucratif *Thèsez-vous* a été mis sur pied par et pour des étudiants de cycles supérieurs. Cet organisme a pour mission « la mise en place d'environnements physiques et humains réfléchis pour faciliter la rédaction scientifique » (*Thèsez-vous*, 2015). À cet égard, les membres de l'organisme prennent part à des activités de rédaction universitaire sous plusieurs formes, comprenant des ateliers de formation rédactionnelle et des retraites de rédaction (en modes présentiel ou virtuel). À Montréal, *Thèsez-vous* a même ouvert un espace strictement dédié à la rédaction universitaire, qui a été conçu par des étudiants en ingénierie et qui est opéré par des bénévoles. Assurant également une présence numérique, les échanges ayant lieu sur la page Facebook de l'organisme permettent aux étudiants de s'inviter à participer à des séances de rédaction dans des lieux publics de leurs régions. Au fil du temps, les membres, provenant majoritairement d'universités québécoises, ont même développé des expressions langagières communes pour identifier certaines de leurs activités. Toutefois, les principaux bénéfices découlant des services offerts sont le partage de ressources essentielles à la réussite des étudiants et l'usage de stratégies rédactionnelles jugées efficaces en milieu universitaire. En effet, la croissance continue que connaît *Thèsez-vous* semble surtout reliée à la nature non compétitive

de la communauté qui s'est formée sur les bases de la collaboration et de l'entraide des membres provenant de différentes universités et disciplines (Mathieu-C., 2018).

C'est ainsi que la France s'est inspirée de l'initiative québécoise pour reproduire ce concept en réponse aux nombreuses demandes d'étudiants français ayant découvert les services de *Thèsez-vous* (Le Corre, 2018). Sous la forme d'un partenariat, l'association *La Paren(Thèse)* a vu le jour en 2018 tout en adaptant ses services aux besoins particuliers des étudiants français qui n'ont pas nécessairement accès aux mêmes occasions de socialisation qu'au Canada, compte tenu de la perspective individualiste du parcours doctoral en France (Chao *et al.*, 2015). Considérant l'importance démographique des étudiants dans ce pays, il existe désormais plusieurs chapitres de l'association qui se sont établis dans différentes régions pour offrir leurs services à un maximum d'universités selon une approche concertée. Bien que les séances de rédaction universitaire en personne soient au cœur des activités proposées aux membres, des séances en ligne sont aussi offertes à la fois aux étudiants français et canadiens. En effet, l'usage de plateformes numériques permet désormais aux membres des deux organismes de se côtoyer dans un esprit collaboratif au sein de la francophonie.

Nous reconnaissons que l'acquisition de nouvelles connaissances et le partage de ressources s'effectuant à l'intérieur des communautés d'apprentissage, telles que *Thèsez-vous* et *Paren(Thèse)*, pourraient outiller les doctorants pour qu'ils se joignent éventuellement à des communautés de pratiques et d'intérêts formées de professionnels œuvrant dans leurs champs disciplinaires. Dans cette thèse, nous nous penchons alors sur les groupes de rédaction universitaire organisés par ces communautés d'apprentissage comme dispositifs de socialisation au métier de chercheur. Ces regroupements s'étant multipliés et diversifiés, au fil du temps, leur évolution et leur fonctionnement sont décrits dans la section suivante.

1.5. Les groupes de rédaction universitaire comme dispositif de socialisation

Notre recension des écrits témoigne de l'insuffisance des assises théoriques au regard des groupes de rédaction universitaire. À notre connaissance, il n'existe pas de définition générale englobant ces regroupements dans leur ensemble. Dans son livre portant exclusivement sur les groupes de rédaction en milieu universitaire, Gere (1987) les décrit comme étant des structures permettant la mise en œuvre de la dimension sociale de la rédaction universitaire, tout en prenant en compte la nature individuelle de la production de textes universitaires. Afin d'éclaircir la

situation, nous décrivons le fonctionnement des groupes de rédaction universitaire dans cette dernière section de ce premier chapitre. Par la suite, nous expliquons comment les groupes de rédaction ont évolué au cours des 20 dernières années. Ce survol historique nous mène à discuter des cafés de rédaction universitaire en tant que contexte spécifique utilisé dans notre recherche où les doctorants formalisent leur socialisation au métier de chercheur.

1.5.1. Le fonctionnement des groupes de rédaction universitaire¹

Afin d'expliquer le fonctionnement des groupes de rédaction universitaire, nous discuterons de sept caractéristiques propres à ce type de regroupement, c'est-à-dire les objectifs, l'organisation, la composition, la structure, le lieu, les horaires et les activités.

L'*objectif* principal de tous ces groupes est habituellement le même, à savoir l'avancement des travaux universitaires sous toutes leurs formes. Quand il est mentionné que les participants des divers groupes rédigent en concomitance, il est important de préciser qu'ils travaillent en fait sur des livrables individuels tout en bénéficiant de la présence des autres. Ainsi, briser l'isolement peut certainement représenter un des sous-objectifs motivant les participants à se joindre au groupe (Tremblay-Wragg *et al.*, 2020), de même que le développement de compétences en rédaction et d'autres aptitudes essentielles à la socialisation en milieu universitaire (Ferguson, 2009). En outre, les résultats de l'étude de Papen et Thériault (2017) montrent que l'expérience des étudiants a contribué à modifier positivement leur relation à la rédaction, et surtout à façonner leur identité de rédacteur. L'étude de Stewart (2018), quant à elle, rapporte les bénéfices que procure la participation à des groupes de rédaction universitaire en ce qui a trait à la motivation à rédiger et à l'esprit de communauté.

L'*organisation* de ce genre de groupes peut relever d'initiatives institutionnelles comme de projets étudiants, par l'entremise d'un seul organisateur ou d'une équipe se chargeant de planifier, promouvoir et coordonner les activités. Cette étape peut comporter une proposition de projet, une demande de financement et le rassemblement de ressources matérielles (p.ex., des fournitures de bureau). La promotion des rencontres peut se faire par des moyens de communication universitaires internes ou des réseaux sociaux externes. La fonction de coordination se traduit parfois par la

¹ Certains des résultats de cette section ont été publiés dans l'article de Déri, C.E., Tremblay-Wragg, É. et Mathieu-C., S. (2022). Academic Writing Groups: History and State of Play. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 85-99. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p85>

présence d'un leader pendant les activités et, entre autres, par le recours à un expert en matière de rédaction universitaire (Lee et Murray, 2013; Pargman *et al.*, 2013). D'autres groupes opèrent en se partageant le leadership en alternance, surtout dans le cas où les participants sont sur le même pied d'égalité, par exemple, tous des étudiants ou tous des professeurs (Haas, 2014). Enfin, il existe des groupes formés de participants déjà familiers avec le déroulement des activités, alors aucun encadrement n'est nécessaire pour assurer leur fonctionnement (Guerin, 2013).

La *composition* des groupes de rédaction varie, mais, en général, il existe trois combinaisons jumelant des chercheurs expérimentés et des chercheurs novices. Le premier agencement de participants n'inclut que des professeurs d'université dont le nombre d'années d'expérience en milieu universitaire peut varier largement (Penney *et al.*, 2015). Ensuite, il y a les groupes formés uniquement d'étudiants aux études supérieures, incluant ceux de la maîtrise et du doctorat, ou seulement l'un ou l'autre de ces niveaux universitaires (Larcombe *et al.*, 2007; Pololi *et al.*, 2004). Finalement, l'amalgame des professeurs et des étudiants représente une option pour les groupes de recherche déjà existants ou pour des participants désirant offrir ou recevoir des conseils d'experts (Garside *et al.*, 2015). Il est à noter que parfois, mais plus rarement, une personne peut se joindre au groupe pour agir comme facilitateur sans toutefois s'investir personnellement dans des activités de rédaction, par exemple un employé administratif de l'université responsable de coordonner les activités.

La *structure* des groupes de rédaction se présente sous différentes formules. Le groupe peut prendre une désignation particulière afin de se donner une identité favorisant le développement d'un sens d'appartenance. Selon Haas (2014), il n'y a pas de nombre précis de participants permettant un fonctionnement optimal du groupe. Les regroupements peuvent se former dans un cadre « structuré » selon un programme d'activités précis ou de façon « spontanée » selon la disponibilité des participants. L'accès au groupe peut être restreint à un type de participant, une discipline, une université et une région, ou bien ouvert à une diversité d'adhérents (Cuthbert *et al.*, 2009). Cette adhésion peut être conditionnelle à une inscription, une contribution financière, un engagement concernant la nature du travail effectué, ou demeurer sur une base volontaire. Les membres du groupe négocient habituellement leur mode de fonctionnement, selon des règles de base (Murray et Newton, 2009), par exemple garder le silence pendant les périodes de rédaction.

Le *lieu* où les groupes de rédaction se réunissent peut aussi varier considérablement. Certains groupes tiennent leurs activités sur le campus universitaire pour faciliter l'accès des

participants et exploiter les ressources disponibles sur place (Dickson-Swift *et al.*, 2009). À l’opposé, d’autres groupes préfèrent se rencontrer hors campus dans des environnements qui sont source d’inspiration et où les interruptions sont limitées, tels un site de villégiature ou un chalet en pleine nature. Pour les participants favorisant les rencontres en milieu urbain, les lieux publics à proximité de leurs domiciles sont privilégiés, dont les cafés de quartier où le wifi est gratuit (Mewburn *et al.*, 2014). Finalement, les rencontres virtuelles peuvent représenter une option pour les personnes à distance ou préférant l’utilisation de modalités technologiques pour la rédaction en groupe (Jolly *et al.*, 2020).

Les *horaires* associés aux groupes de rédaction se rapportent à la durée, la répétition et la fréquence des rencontres. Les professeurs et les étudiants sont habituellement des personnes dont les emplois du temps sont chargés, sans compter les engagements personnels qui s’ajoutent aux responsabilités professionnelles. Les participants à des groupes structurés se rencontrent généralement sur une base bimensuelle pour une durée de deux heures (Aitchison, 2009). Cependant, certains groupes se rassemblent de façon hebdomadaire et pour des séances plus ou moins longues au cours d’un semestre, d’une année universitaire ou sur une période prolongée. Lorsque les activités se poursuivent plusieurs heures, voire plusieurs jours, il est possible d’intégrer des techniques de gestion de temps pour améliorer le niveau de productivité en établissant des cycles de rédaction et de pauses. Cette pratique s’inspire, entre autres, de la technique *Pomodoro*² selon laquelle la fixation d’objectifs, combinée avec l’alternance entre les temps de concentration et les pauses, favorise l’agilité intellectuelle (Cirillo, 2006). C’est par l’adoption de ces normes que se développent des stratégies communément utilisées par les membres de la communauté.

Les *activités* des groupes de rédaction incluent notamment l’établissement d’objectifs de travail, des périodes de lecture ou de rédaction intensives, des moments de discussion ou de rétroaction entre les participants, des pauses pour se ressourcer, des ateliers de développement de compétences et des événements sociaux (Haas, 2014). Les membres de chaque groupe adhèrent à des normes et à des pratiques communes contribuant ainsi à former des communautés d’apprentissage où les occasions d’échanges avec les autres se concrétisent en amont et en aval des périodes de productivité. Celles-ci permettent ainsi de partager des défis, des stratégies et des

² La technique *Pomodoro* originellement développée par Francesco Cirillo dans les années 1980 délimite des périodes de 25 minutes de travail suivies de 5 minutes de pause. *Thèsez-vous* a adapté cette pratique aux particularités de la rédaction universitaire, en allongeant les périodes à 50 minutes de travail et 10 minutes de pause.

ressources (Kornhaber *et al.*, 2016), de même que de fournir de la rétroaction essentielle à l'avancement des projets universitaires (Pargman *et al.*, 2013).

Somme toute, il est possible d'agencer les sept caractéristiques détaillées ci-dessus en une variété de combinaisons formant différents types de groupes de rédaction universitaire ayant plus ou moins gagné en popularité à travers le temps.

1.5.2. L'évolution des groupes de rédaction universitaire

C'est autour des années 1960 que les groupes de rédaction attirent l'attention dans le domaine universitaire avec les réformes en éducation privilégiant l'apprentissage collaboratif (Gere, 1987; Paré, 2014). Plus précisément, c'est lors du séminaire anglo-américain de Dartmouth en 1966 que des spécialistes en éducation se sont penchés sur la transmission traditionnelle de contenus pour recommander des réformes se concentrant davantage sur les processus que sur les productions (Dixon, 1967; Moffett, 1968; Muller, 1967). Au cours des années 1970 et 1980, les salles de classe sont devenues plus interactives et dynamiques, tendant vers la construction sociale des connaissances (Perret-Clermont, 1979). Considérant la rédaction comme un acte surtout social (Bruffee, 1973), les étudiants sont alors encouragés à échanger leurs ébauches de textes afin de se donner de la rétroaction. C'est à cet égard, entre autres, que les groupes de rédaction universitaire émergent comme dispositifs favorisant des échanges intellectuels entre chercheurs novices ou expérimentés dans un espace empreint de collégialité.

Au début du XXI^e siècle, les recherches portant sur les groupes de rédaction ne semblent pas nécessairement se pencher sur cette avenue comme stratégie pour soutenir les étudiants vers la diplomation. En fait, les textes publiés durant cette période traitent principalement de groupes de professeurs participant à des *ateliers de rédaction* pour améliorer leur compréhension des objectifs de rédaction en obtenant de la rétroaction immédiate du formateur et de leurs collègues (Murray, 2001). L'organisation de *retraites de rédaction* entre chercheurs chevronnés fait également surface, alors que les participants passent un certain nombre de jours hors campus pour s'engager vers l'atteinte d'objectifs individuels, tout en bénéficiant d'un soutien mutuel, afin de célébrer leurs réussites et de surmonter des épreuves (Moore, 2003).

En 2000, Grant et Knowles encouragent surtout les femmes universitaires à participer à ce genre d'activités pour améliorer leurs publications scientifiques. À cette époque, les femmes étaient souvent désavantagées quant à l'obtention de postes de professeurs ou de direction, et de

financement de recherches, alors des chercheuses exploraient des stratégies pour rehausser leur reconnaissance professionnelle. À ce propos, lors de l'entrée des femmes dans le milieu universitaire, celles-ci semblaient chercher davantage à s'allier à d'autres femmes par souci de solidarité (Faulconer, 2010). En termes d'intégration des étudiants, Lee et Boud (2003) proposent des *équipes de rédaction* composées de chercheurs expérimentés et de chercheurs novices provenant de la même faculté, dans le but de faciliter l'apprentissage social par l'échange de ressources entre collègues. Ce genre d'initiatives semblent davantage envisagées par les programmes d'études en sciences sociales et humaines, comparativement aux sciences pures où les étudiants font généralement partie d'équipes de laboratoire (Moguéro *et al.*, 2003). Ces derniers auraient donc moins besoin de se joindre à des groupes pour non seulement briser l'isolement, mais aussi pour favoriser la progression de leurs efforts de chercheurs novices.

En 2005, les étudiants continuent de s'appuyer sur l'encadrement fourni par des regroupements de types structurés pour les aider à franchir les différentes étapes de leur programme d'études. Cependant, à partir de cette période, les étudiants commencent à se détacher des figures d'autorité pour s'allier davantage à leurs pairs pouvant fournir du soutien sans pour autant avoir une incidence sur l'évaluation de la performance universitaire. Dès lors, Ferguson (2009) stipule que les groupes de rédaction de thèse formés uniquement de doctorants présentent des avantages pratiques et psychologiques, puisqu'ils donnent un élan à la productivité tout en rehaussant la motivation et la confiance en soi. Les groupes de rédaction composés exclusivement de femmes continuent de se former, mais pour des raisons qui diffèrent de celles susmentionnées. Alors que la proportion de femmes dépasse celle des hommes dans plusieurs disciplines, comme il a été mentionné au début de ce chapitre, les femmes demeurent désavantagées quant au soutien (p.ex., financement de recherche) qui leur est apporté ou aux opportunités (p.ex., publications et emplois) qui leur sont offertes en milieu universitaire (Ampaw et Jaeger, 2011; Wollast *et al.*, 2018). De ce fait, les étudiantes cherchent à se regrouper avec leurs semblables pour augmenter leur productivité au travail, de même que fournir et recevoir de l'encouragement menant à un meilleur équilibre professionnel et personnel (Faulconer, 2010).

1.5.3. Les regroupements de type « cafés de rédaction universitaire »

Alors qu'en 2000, il y avait plusieurs centaines de milliers d'utilisateurs de l'Internet, en 2006 ce nombre s'élevait à 12,6 millions d'utilisateurs (Wierzańska, 2012). Les technologies de

l'information et des communications (TIC) envahissent toutes les sphères vitales et modifient la façon dont les êtres humains socialisent. Pour ce qui est des doctorants, ceux-ci commencent à abandonner les espaces de bureau individuels et les activités formelles organisées par leur faculté. En effet, les médias sociaux leur permettent de faciliter des rassemblements d'étudiants provenant non seulement de leur programme d'études et de leur université, mais bien de diverses disciplines dans leur région. En 2007, un mouvement nommé « *Shut up & Write* » fait son apparition dans des cafés de San Francisco aux États-Unis. Des étudiants se donnent alors rendez-vous par Facebook ou Twitter afin de rédiger leurs travaux universitaires pendant de courtes périodes intensives et socialiser par la suite (Rowbotham, 2012). Les médias sociaux facilitent ce type de rassemblement d'étudiants de diverses disciplines et universités dans une même région géographique (Mewburn *et al.*, 2014). Dès lors, les étudiants se rassemblent selon leurs besoins et intérêts dans des endroits publics situés près de leur domicile, tels que cafés, restaurants, bibliothèques, librairies ou musées. Les participants qui, la plupart du temps, ne se connaissent pas ont ainsi la possibilité de se rencontrer pour rédiger dans un même espace, tout en échangeant sur les défis communs de leur parcours universitaire. L'enthousiasme pour ce genre de regroupements spontanés, qui dans le cadre de cette recherche sont nommés *cafés de rédaction universitaire* (CRU), gagne en popularité chez les doctorants qui souhaitent interagir avec leurs semblables tout en maintenant un maximum de flexibilité en raison d'un horaire chargé. Cette pratique prend donc de l'ampleur aux États-Unis, d'où elle provient, mais se répand aussi en Grande-Bretagne, en Australie et maintenant au Canada (Mathieu-C. *et al.*, 2017).

En 2011, une étude ayant examiné des CRU organisés par deux universités australiennes révèle que les étudiants qui ont tiré avantage de ces regroupements se sont adaptés plus facilement à l'environnement universitaire, entre autres, en partageant des ressources essentielles à leur parcours et en établissant un réseau de nouvelles connexions internes et externes aux groupes (Mewburn *et al.*, 2014). Ces regroupements sont initiés par les étudiants de façon spontanée, au moment qui leur convient et dans un endroit près de leur domicile, où d'autres étudiants les rejoignent en toute solidarité. Les étudiants peuvent ainsi avancer dans leurs travaux tout en comparant leur expérience avec des pairs inscrits dans des universités de la même région et suivant des programmes d'études variés. Les modalités technologiques utilisées pour se donner rendez-vous peuvent aussi servir de site où poser des questions et échanger des ressources avec d'autres étudiants faisant partie du même réseau, sous la forme de communautés d'apprentissage.

Concrètement, les CRU permettent aux doctorants de s'engager physiquement, socialement et cognitivement dans la rédaction universitaire pour améliorer leur productivité (Murray, 2015). Bien que chaque étudiant assure l'avancement de ses propres projets de rédaction, les échanges qui se déroulent en marge des périodes de productivité représentent des opportunités d'apprentissage entre chercheurs d'une même communauté. Il est important de mentionner que les CRU n'attirent pas tous les doctorants, certains préférant rédiger en solitaire ou ne considérant tout simplement pas avoir le temps de s'investir dans des activités de groupe (Johnson et Mullen, 2007). Néanmoins, puisque le nombre de personnes vivant seules est à la hausse dans plusieurs pays occidentaux, cela peut contribuer au besoin grandissant de trouver des occasions de socialisation. Ainsi, des *espaces de rédaction* s'inspirent d'espaces de cotravail (« co-working » en anglais), cette nouvelle tendance organisationnelle où des travailleurs indépendants se regroupent afin de partager un espace de travail favorisant la sociabilité et la collaboration (Moriset, 2016). À titre d'exemple, des espaces de rédaction sont annoncés sur des sites web de plusieurs universités en tant qu'initiatives chapeautées par des bureaux administrant les études supérieures ou établies par des étudiants de façon autonome. Puisqu'il s'avère que les espaces de rédaction représentent une solution peu coûteuse en infrastructure, en temps et en argent pour les universités, il n'est donc pas surprenant d'observer une prolifération de ce type de regroupement. Les *plateformes de rédaction*, quant à elles, reposent sur les besoins d'intégration des étudiants à distance ou de ceux préférant la socialisation par modalités technologiques. En fait, les études abondent dans le domaine de l'enseignement ou de l'apprentissage en ligne, mais il a été difficile de repérer des sources traitant spécifiquement des groupes de rédaction universitaire dans un contexte numérique. À notre connaissance, il y a des groupes de rédaction qui ont intégré des individus à distance à l'aide d'applications, telles que Zoom, Microsoft Teams, Google Hangouts ou Skype, surtout pendant que des mesures de confinement étaient imposées par les instances gouvernementales pour lutter contre la pandémie de COVID-19. Il sera donc intéressant de constater les retombées scientifiques qui seront éventuellement publiées à ce sujet.

Dans l'état actuel des choses, il existe peu de recherches portant sur les CRU comme dispositifs de socialisation des doctorants au métier de chercheur. Cette piste d'exploration nous semble alors intéressante pour le développement des compétences en rédaction universitaire nécessaires à l'intériorisation des normes rédactionnelles en vigueur dans un domaine de recherche donné. Nous avons donc décidé d'utiliser les CRU comme contexte spécifique de notre étude, ce

qui représente un des aspects innovateurs de notre démarche scientifique puisque la plupart des études explorant le phénomène au cœur de notre recherche se déroulent en contexte institutionnel.

1.6. L'expérience de la chercheuse principale

En ce qui a trait à une problématique de recherche, Bouchard (2011) considère qu'il est impossible de la comprendre dans sa totalité sans considérer le rôle prépondérant du chercheur dans sa formulation. Ainsi, il nous apparaît essentiel, avant de clore ce premier chapitre, d'expliquer comment la chercheuse principale en est venue à s'intéresser à la socialisation des doctorants au métier de chercheur par leur participation à des cafés de rédaction. Pour ce faire, cette section sera rédigée à la première personne du singulier puisqu'elle représente l'expérience d'une seule personne, alors que le reste de la thèse est rédigé à la première personne du pluriel pour refléter l'implication de tous les membres du comité dans l'évolution de la recherche (Boyer, 2020).

Tout d'abord, il va sans dire que je prenais moi-même part à une formation à la recherche, en étant inscrite à un programme de doctorat, tout en évoluant comme chercheuse dans cette étude. Avant mon immersion dans le monde universitaire, j'ai œuvré pendant 25 ans au sein des Forces armées canadiennes comme officier logistique, pour ensuite effectuer une transition professionnelle vers le domaine de l'éducation, dans le but de devenir professeure d'université. Alors que je complétais une propédeutique en vue d'être admise au programme de doctorat, j'ai découvert l'organisme à but non lucratif *Thèsez-vous* qui m'avait été recommandé par une collègue étudiante comme moyen de briser l'isolement puisque je vivais seule pendant mes études. Après être devenue membre de cette communauté d'étudiants aux cycles supérieurs, j'ai commencé à participer activement à leurs activités. C'est en rédigeant en compagnie de mes pairs que j'ai rapidement réalisé les avantages que je pouvais en retirer pour favoriser ma propre socialisation au métier de chercheur. Entre autres, en début de parcours doctoral, j'avais reçu le commentaire que mon style de rédaction était trop concis et descriptif, alors que c'était à mon habitude de rédiger des rapports pour le ministère de la Défense nationale. En effet, j'avais passé plus de deux décennies à évoluer dans un système militaire, surtout dans des milieux anglophones, il me fallait donc développer le style narratif et explicite qui est utilisé dans les écrits savants de langue française. C'est alors que j'ai décidé d'utiliser les groupes de rédaction universitaire, sous plusieurs formes (retraites, espaces, cafés, virtuels) pour compléter l'encadrement et le soutien que je recevais de mon université. À cette fin, j'ai consulté mes pairs pour obtenir des conseils liés à la

rédaction universitaire et j'ai échangé des ébauches de textes pour fins de rétroaction afin de favoriser le développement de mes compétences rédactionnelles.

Au cours de mes deux premières années comme doctorante, je me suis jointe de façon sporadique à des cafés de rédaction dans mon quartier. Les heures et les lieux des rencontres étaient annoncés, spontanément, par divers étudiants diplômés utilisant le compte Facebook *Thèsez-vous Ensemble*. Ces regroupements m'ont permis de progresser dans mes travaux tout en rencontrant des étudiants de la région étant inscrits dans des universités et des programmes d'études variés. Ces échanges de groupe m'ont été bénéfiques pour comparer mes expériences à celles d'autres chercheurs novices et pour valider mes préoccupations au besoin. Il m'a donc été pratique de participer à ces activités selon mes disponibilités et à proximité de mon domicile. Le compte Facebook en question m'a aussi servi de site où il était possible de poser des questions et d'échanger des ressources avec d'autres étudiants aux études supérieures. Durant la pandémie de COVID-19, je me suis aussi jointe à des groupes de rédaction en mode virtuel, mais je n'ai pas trouvé cette expérience aussi enrichissante puisque les échanges étaient limités entre les participants.

Parallèlement, j'ai mis sur pied un espace de rédaction universitaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de ce projet, j'ai animé plusieurs séances de rédaction et j'ai organisé des ateliers pour les étudiants diplômés afin d'enrichir leur parcours. De plus, j'ai été mise en réseau avec d'autres étudiants d'universités québécoises et ontariennes qui lançaient de telles initiatives au sein de leurs institutions. Les échanges avec ces organisateurs ont été enrichissants et ont permis de mettre en lumière des pratiques courantes assurant le succès de ce type de regroupements de rédaction universitaire. Ces interactions m'ont aussi menée à des collaborations diversifiées, incluant des projets de recherche et des publications portant toujours sur des stratégies pouvant soutenir la rédaction des étudiants aux cycles supérieurs. À ce sujet, j'agis maintenant à titre de cochercheuse dans une équipe multidisciplinaire et interuniversitaire qui étudie le développement d'un outil numérique pour faciliter la rédaction universitaire. Ce projet de recherche-action participative vise la conception d'une application qui favorisera la mise en réseau des étudiants aux cycles supérieurs, tout en leur permettant d'utiliser des fonctionnalités favorisant l'organisation de leur travail et les aidant à persévérer dans leurs études.

Il est entendu que toutes les expériences susmentionnées ont influencé le développement de la problématique, en tant que chercheuse de cette étude, de même qu'elles ont eu une incidence sur mes décisions tout au long de la recherche. Que ce soit d'un point de vue personnel, institutionnel,

social ou scientifique, il reste que la pertinence de cette recherche est justifiable quant à sa contribution éventuelle à l'avancement des connaissances dans les sciences de l'éducation.

1.7. La pertinence de la recherche

Dans la perspective où les questions de l'abandon et de la prolongation des programmes de doctorat préoccupent un grand nombre d'acteurs dans le domaine de l'éducation et où l'on accorde de plus en plus d'importance à la recherche s'intéressant à la nature sociale de la rédaction universitaire, une étude portant sur la socialisation des doctorants au métier de chercheur apparaît des plus pertinentes. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018), il importe au responsable d'un projet de recherche d'en justifier la pertinence sur le plan scientifique et social.

Dès lors, la réalisation de cette thèse permettra, sur le plan scientifique, l'approfondissement des connaissances sur des aspects auparavant peu explorés de la formation des chercheurs novices. En outre, elle favorisera l'établissement de pistes de réflexion et encouragera la réalisation de futures recherches dans un domaine où il y a encore beaucoup de travail à accomplir. Nous sommes d'avis que les nouvelles connaissances acquises grâce à cette recherche doctorale sauront montrer les bénéfices pouvant être retirés d'une complémentarité des actions étudiantes et institutionnelles dans la formation des étudiants de cycles supérieurs.

Sur le plan institutionnel, les nouvelles connaissances découlant de l'étude pourront guider la mise sur pied de dispositifs favorisant le développement des compétences rédactionnelles des doctorants, sous la forme de groupes de rédaction universitaire. Les résultats obtenus pourraient ainsi s'avérer d'importantes références pour les directions de thèse, en jouant un rôle primordial dans l'amélioration des programmes d'encadrement des doctorants. De plus, les directions de programmes d'études de cycles supérieurs des universités et les autres instances universitaires, comme les services d'appui au succès scolaire, pourront tirer avantage de nos constatations pour offrir un meilleur soutien aux étudiants favorisant ainsi leur chance de diplomation.

En ce qui concerne la pertinence sociale d'une telle recherche, une compréhension plus profonde de la façon dont les doctorants ont suivi leurs parcours contribuera à favoriser et à maximiser la réussite des programmes de troisième cycle, ce qui mènera à l'enrichissement de l'expérience des nouveaux étudiants aux cycles supérieurs et conséquemment, à des effets positifs sur les délais et les taux de diplomation. En effet, comprendre la façon dont les doctorants vivent leur socialisation au métier de chercheur permettra d'améliorer la qualité de la formation de futurs

professionnels hautement qualifiés qui pourront œuvrer en milieu universitaire ou dans d'autres types d'emplois nécessitant leur expertise.

1.8. Résumé du chapitre

Ce premier chapitre avait pour but de contextualiser notre projet de recherche et d'en justifier la pertinence. À cet égard, nous avons brossé un portrait des études de troisième cycle au Canada, en soulignant les problèmes d'abandon des programmes de doctorat, de même que les répercussions sociales qui en découlent. Nous avons ensuite traité de la socialisation des doctorants au métier de chercheur en tant que processus de construction de l'identité professionnelle, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. Cela nous a amenée à discuter des compétences rédactionnelles que les doctorants doivent acquérir pour réussir leur insertion dans leurs domaines scientifiques. Pour ce faire, nous avons présenté des communautés d'apprentissage centrées sur des espaces conçus pour faciliter le développement des doctorants. Nous avons ainsi expliqué le fonctionnement et l'évolution des groupes de rédaction universitaire, incluant les CRU qui gagnent en popularité chez les doctorants, comme dispositifs de socialisation au métier de chercheur. Puisque ce dispositif est davantage utilisé par les femmes, nous avons complété notre revue de littérature par un survol des enjeux relatifs aux femmes en milieu universitaire. Finalement, nous avons évoqué l'expérience de la chercheuse ayant eu une incidence sur l'élaboration de la problématique de recherche. Au bout du compte, cette thèse permet d'approfondir l'examen d'aspects peu explorés de la recherche sur la socialisation au métier de chercheur, tout en représentant un guide pour faciliter l'élaboration de dispositifs de formation et d'encadrement des doctorants afin de maximiser leur réussite dans leurs programmes de troisième cycle universitaire et dans leurs projets professionnels.

CHAPITRE 2 – LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Le cadre théorique d'une recherche tient lieu de charpente conceptuelle permettant la formulation technique du problème afin de l'opérationnaliser en établissant des relations pouvant être appréhendées entre des concepts et leurs éléments inhérents (Van der Maren, 2004). De ce fait, le cadre théorique de notre étude repose à la fois sur la théorie de l'*apprentissage social* de Bandura (1971) et celle de l'*attribution* de Weiner (1970). Dans ce deuxième chapitre, nous présentons d'abord la théorie de l'apprentissage social, d'où émanent le construit principal du cadre théorique, soit le *sentiment d'efficacité personnelle*, et ses quatre sources d'information permettant à une personne de rendre compte de ses propres capacités (Bandura, 1977). Par la suite, nous présentons l'évolution de la théorie de l'attribution, de même que sa typologie des causes attribuées par une personne, selon Weiner (1972), pour expliquer le résultat de la réalisation d'une tâche. Nous mettons également en contexte ces deux théories et leurs concepts avec le développement des compétences rédactionnelles des chercheurs novices. Par la suite, nous proposons une schématisation des dimensions et des indicateurs théoriques à partir de la mise en relation des éléments de chacune des deux théories, en illustrant plus précisément les différentes trajectoires de socialisation pouvant être suivies par les doctorants. Finalement, nous énonçons l'objectif et les questions de recherche afin de répondre au questionnement général du premier chapitre de cette thèse, à l'aide des concepts théoriques retenus.

2.1. La théorie de l'apprentissage social

L'auteur de la *théorie de l'apprentissage social* est le psychologue d'origine canadienne Albert Bandura qui en a plus tard changé l'appellation pour *théorie sociale cognitive* afin d'élargir la portée de son application (Bandura, 1980; 1991). Cependant, l'appellation originale semble l'emporter dans la littérature scientifique, même dans les publications récentes à ce sujet. Du point de vue des sciences de l'éducation, cette théorie postule que l'acquisition de connaissances par un individu peut découler directement de l'observation des interactions sociales d'autrui (Bandura, 1977). En effet, lorsque l'on consulte les premiers écrits de Bandura (1971), les fondements de sa recherche s'appuient sur sa volonté de réfuter l'idée selon laquelle les comportements humains ne sont déterminés que par les propres volontés de l'individu. De ce fait, l'apprentissage social se concrétise lorsqu'un individu observe les comportements d'une autre personne, de même que les conséquences qui en découlent, afin d'utiliser ces informations pour orienter ses comportements

ultérieurs (Bandura, 1980). Dans cette première section, nous introduisons le concept de sentiment d'efficacité personnelle chez l'apprenant adulte. Par la suite, nous décrivons les sources d'information qui alimentent la croyance d'une personne en ses capacités. Finalement, nous expliquons comment le sentiment d'efficacité personnelle se manifeste dans le développement de compétences en rédaction universitaire chez les doctorants, avant de discuter de certaines limites théoriques ayant été soulignées par des critiques de la théorie de l'apprentissage social.

2.1.1. Le sentiment d'efficacité personnelle chez l'apprenant adulte

D'après Bandura (2019), les individus exercent une influence considérable sur les actions qu'ils posent. En matière de fondements théoriques, l'auteur soutient qu'il existe une « réciprocité triadique » entre les facteurs personnels internes (événements cognitifs, émotionnels et biologiques), les comportements de la personne (évaluation et régulation du rendement) et son environnement (circonstances situationnelles et influences sociales) (Bandura, 1986).

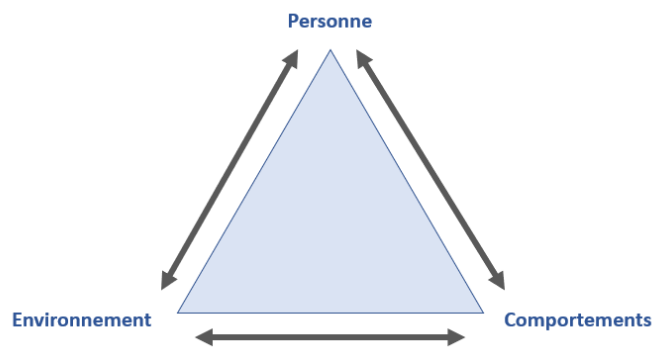


Figure 2. Modèle de réciprocité triadique (Bandura, 1986)

D'après cette approche sociocognitive, chaque variable est influencée par les deux autres, bien qu'il soit possible que les variables ne soient pas toutes sollicitées simultanément ou qu'elles n'agissent pas avec la même force selon les circonstances. Toutefois, les croyances de l'individu représentent l'élément déterminant dans ce réseau de relations fonctionnelles interagissant entre elles dans la gestion de réalités diverses. C'est ainsi que pour le bien de notre étude, nous nous intéresserons plus particulièrement à un élément théorique, nommé *sentiment d'efficacité personnelle* (SEP), qui a été introduit par Bandura pour expliquer cette capacité que l'individu peut développer pour maximiser des comportements efficaces dans un environnement éducatif (Guerrero, 2000).

En guise de définition, le SEP renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des performances attendues » (Bandura, 1986, p. 391). Ces jugements contribuent à la régulation des choix et des aspirations d'un individu afin de déterminer le niveau de mobilisation nécessaire pour atteindre ses objectifs. La personne devient ainsi un agent actif dans la réalisation de ses tâches indépendamment des compétences requises pour réaliser une performance donnée. Autrement dit, « le SEP d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées » (Lecomte, 2004, p. 2). Ainsi, il est possible que deux individus possédant des compétences équivalentes n'obtiennent pas le même résultat dans la réalisation d'une tâche en raison de leurs croyances respectives de leur efficacité personnelle. À cela, Lecomte (2004) ajoute que « Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter » (p. 60). En revanche, l'individu qui montre un faible SEP aura tendance à se décourager pendant la réalisation d'une tâche ou à carrément éviter des tâches qu'il considère comme difficiles même si, en réalité, il possède les compétences requises pour les effectuer.

2.1.2. Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

D'après Bandura (1997), le SEP se construit à partir de quatre sources d'information principales : l'expérience antérieure, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (voir l'annexe B). Essentiellement, une personne a plus de chances d'atteindre son but ou d'obtenir du succès si elle a déjà réussi une tâche, si elle observe quelqu'un réussir, si elle se fait dire par quelqu'un de significatif qu'elle possède les capacités pour réussir ou si elle se trouve dans un état physiologique et émotionnel propice à la réussite. Dans les paragraphes suivants, nous décrivons chacune des sources d'information qui alimentent le SEP.

Tout d'abord, l'*expérience antérieure* représente, selon Bandura (2003), la source ayant le plus d'influence sur la représentation que se fait l'individu de son efficacité parce que c'est ce type d'expérience qui convainc indubitablement la personne qu'elle a la capacité de réussir. « Une fois que les individus sont convaincus qu'ils possèdent ce qui est nécessaire pour réussir, ils persévèrent en face de l'adversité et rebondissent rapidement » (Bandura, 2019, p. 135). En fait, les expériences où il a été possible de maîtriser une situation ne permettent pas nécessairement de reproduire le comportement en question, mais plutôt de développer des aptitudes cognitives et autorégulatrices

favorisant la reproduction d'actions similaires. Une performance efficace est donc dépendante non seulement de la connaissance des procédures et des stratégies pour réaliser une tâche, mais surtout de l'assurance de la personne qu'elle est maîtresse de ses actions. C'est donc dire qu'une personne faisant preuve d'un faible SEP peut échouer une tâche même si elle détient les compétences requises. À cet égard, Flavell (1970) stipule qu'une piètre performance relève davantage de la mauvaise utilisation des aptitudes cognitives que de leur insuffisance. Ainsi, les individus agissent sur la base de leur croyance en leur efficacité et celle-ci se développe par l'évaluation de leur capacité en fonction de leurs performances. Les succès contribuent à rehausser le SEP, alors que les échecs peuvent le miner, surtout si ces derniers surviennent avant que la personne n'ait eu l'occasion de développer une solide croyance en ses capacités. Or, il est important de mentionner que le SEP n'est pas toujours directement influencé par l'issue d'une performance antérieure. En effet, la personne peut aussi relativiser sa performance en tenant compte d'une multitude de facteurs, tels que le niveau de difficulté de la tâche, l'importance des efforts déployés, et le degré d'assistance reçue. De plus, les biais personnels entrent en ligne de compte dans la reconstruction des expériences du passé, surtout dans des phases développementales où l'individu ne compte que sur une compréhension rudimentaire du contexte dans lequel la tâche est réalisée. Ainsi, les personnes peuvent développer un SEP élevé en améliorant leurs performances au fil du temps, une fois que celles-ci se stabilisent, même si elles ont subi des échecs en début de parcours, à la condition que l'atteinte d'un plateau soit perçue comme un gage de maîtrise de la tâche, et non pas comme une limite de la capacité individuelle.

En ce qui concerne l'*expérience vicariante*, Bandura (2019) reconnaît que lorsqu'« il n'y a pas de mesure absolue de compétence [...] les individus doivent évaluer leurs aptitudes en fonction des réalisations des autres » (p. 145). Dès lors, l'individu développera son SEP par la comparaison sociale de ses capacités avec celles d'autres personnes ayant réalisé la tâche en question (Suls et Miller, 1977). Cette comparaison avec autrui peut s'effectuer sur plusieurs bases, dont l'évaluation de sa performance par rapport à la moyenne normative d'un groupe ou en relation à des pairs qui œuvrent dans un contexte similaire. Au même titre que la réussite ou l'échec lors d'expériences antérieures influencent le SEP, le fait de surpasser des collègues ou d'être dépassé par des concurrents tend respectivement à rehausser ou à diminuer le SEP d'une personne (Weinberg *et al.*, 1979). Cependant, l'impact sur la croyance qu'un individu a de ses capacités dépend de sa représentation des aptitudes de la personne avec qui la comparaison s'effectue ou des

similarités relatives aux circonstances dans lesquelles le modelage s'exerce. Le modelage se définit comme « une technique pédagogique pendant laquelle un enseignant met en œuvre, devant les apprenants qui l'observent, une stratégie d'apprentissage tout en verbalisant à voix haute sa réflexion dans le but que ces derniers se l'approprient et le réinvestissent » (Messier, 2017, p. 41). En ce qui a trait au modelage, Bandura (1982) estime que les individus qui observent ou imaginent des personnes, qu'ils jugent du même calibre qu'eux, agir avec succès voient leurs croyances en leur efficacité augmenter pour la réalisation d'activités comparables. Dans des situations où les individus détiennent peu d'informations sur leurs capacités, compte tenu d'un manque d'expériences antérieures face à la réalisation d'une tâche en particulier, les expériences vicariantes sont particulièrement utiles (Takata et Takata, 1976). En s'inspirant de modèles, il est possible d'apprendre des comportements efficaces ou de développer des stratégies gagnantes pour surmonter des défis. Les indicateurs modelés peuvent aussi servir à contrecarrer un diagnostic défavorable des capacités d'une personne à la suite d'une série d'expériences infructueuses, surpassant ainsi l'influence négative d'expériences antérieures (Brown et Inouye, 1978). Pour ce faire, les personnes doivent, à la base, croire qu'elles peuvent s'améliorer en contrôlant leur cheminement, ce qui peut être la conséquence des encouragements reçus d'une tierce personne.

En outre, la *persuasion verbale* permet de renforcer le SEP si des individus expriment à la personne qu'ils ont confiance en ses capacités. À ce sujet, Bandura (2019) prévient que cette source d'information a une influence limitée sur le développement durable de la croyance de l'individu en ses capacités, mais qu'elle peut tout de même soutenir le changement. Cela à condition que les encouragements proviennent d'une personne qui est significative pour l'individu et que les attentes soient réalistes, c'est-à-dire que l'individu a des raisons de croire qu'il est en mesure de mener à bien les actions requises pour réaliser une tâche (Chambliss et Murray, 1979). D'un point de vue éducatif, la persuasion verbale peut se traduire par la rétroaction évaluative de l'enseignant qui exprime sa confiance envers l'apprenant ayant démontré qu'il avait les capacités de réussir un travail, ce qui est particulièrement efficace dans les phases initiales de développement de nouvelles aptitudes (Schunk, 1984). Cependant, il faut être prudent et ne pas trop souvent attribuer les succès obtenus à des efforts significatifs ayant été déployés par l'apprenant puisque « le message transmis est que ses talents doivent être finalement très limités puisqu'ils nécessitent un tel acharnement » (Bandura, 2019, p. 167). Dans la même veine, un individu qui reçoit une rétroaction excessivement positive pour une tâche étant dépourvue de défis tend à remettre en question ou à dévaloriser ses

propres capacités (Meyer, 1992). La proximité temporelle de la tâche à réaliser peut également avoir une incidence sur la réceptivité des individus à être persuadés verbalement de leurs capacités, notamment s'il est possible d'éviter des échecs à court terme au lieu d'assurer des gains potentiels dans un avenir lointain (Tversky et Kahneman, 1981). Dans tous les cas, il reste que les croyances des individus en leurs capacités vont habituellement l'emporter sur les évaluations sociales provenant des autres. En fait, quel que soit le type de persuasion verbale, l'individu demeurera limité dans ses réalisations s'il n'est pas en mesure de gérer adéquatement les facteurs internes ou externes ayant entraîné des échecs.

De la sorte, les *états physiologiques et émotionnels* représentent la dernière source d'information pouvant influencer le SEP d'un individu, surtout dans des situations où la gestion du stress est essentielle à la réalisation d'une tâche. Cette information somatique sur laquelle s'appuient les personnes pour évaluer leurs capacités devient un indice de performance selon la réaction de l'individu face à des situations éprouvantes. En guise d'indicateurs physiologiques, on trouve la respiration, la tension musculaire, la transpiration, les battements de cœur, les tremblements, les troubles gastriques et les douleurs. L'influence que peuvent avoir les éléments de cette première catégorie ne se limite pas aux domaines impliquant des activités physiques nécessitant de la force, de la résistance, de l'endurance et de la résilience. Néanmoins, certaines personnes sont reconnues pour pousser leurs capacités à leur paroxysme, afin d'être en mesure de mieux s'autoévaluer, comme les athlètes de haut niveau qui considèrent l'activation physiologique comme un catalyseur de performance au lieu d'un affaiblisseur (Cioffi, 1991). Quant aux indicateurs émotionnels, les individus se fient aux états d'humeur, aux pensées désagréables, à la fatigue, à l'anxiété, à l'excitation, aux niveaux d'attention et de concentration. D'après Bandura (2019), « les traitements qui éliminent les réactions émotionnelles aux menaces subjectives par les expériences antérieures maîtrisées élèvent les croyances en l'efficacité de *coping*³ » (p. 173). Par ailleurs, une fausse interprétation des états physiologiques ou émotionnels peut nuire au développement des croyances d'une personne en ses capacités, lorsque celle-ci se trompe en traitant une information situationnelle pour déterminer ce qu'elle ressent (Bandura, 1991). Par exemple, dans des situations comportant des risques, Feltz et Albrecht (1986) stipulent que c'est l'activation autonome plutôt perçue que réelle qui va influencer l'évaluation d'efficacité personnelle. Quoi

³ Le terme anglais « *coping* » se traduit par le mot français « adaptation », en ce sens que les personnes développent des stratégies leur permettant de faire face efficacement à des menaces ou à des défis.

qu'il en soit, les états physiologiques et émotionnels demeurent largement influencés par l'interprétation de ceux-ci lors d'expériences antérieures, ce qui revient à dire que c'est la première source d'information qui a le plus d'incidence sur le SEP.

2.1.3. Le sentiment d'efficacité personnelle et la rédaction universitaire

Dans le premier chapitre de cette thèse, nous avons vu que des étudiants au doctorat se font des représentations négatives de leurs capacités rédactionnelles, ce qui a un impact néfaste sur leur cheminement universitaire et leurs projets d'avenir (Litalien et Guay, 2015). Cela est d'autant plus important dans le contexte général de notre recherche puisque le syndrome de l'imposteur est commun chez les doctorants qui craignent que l'on se rende compte qu'ils n'ont pas les capacités nécessaires pour mener leur projet à terme (Burchell-Reyes, 2021). Selon Galand et Vanlede (2004), le SEP a des effets non négligeables sur le développement des apprenants, même en dehors des environnements formels d'apprentissage, en l'occurrence le contexte des CRU dans notre recherche. En développant un SEP élevé, les participants aux séances de rédaction en compagnie de leurs pairs peuvent ainsi réaliser des tâches de plus en plus difficiles qui sont dorénavant perçues comme des défis à relever. À cet égard, certains chercheurs se sont penchés sur le SEP des étudiants aux cycles supérieurs qui sont en période de rédaction. Dans ce contexte spécifique, Huerta *et al.* (2017) définissent le SEP comme étant « la croyance d'une personne en sa capacité (ou confiance) de rédiger dans une situation donnée [traduction libre] » (p. 717).

Selon Zimmerman et Bandura (1994), l'interprétation de l'efficacité personnelle d'un étudiant face à ses capacités de rédaction influence non seulement sa performance, mais aussi les standards rédactionnels que l'individu se fixe pour assurer sa réussite universitaire. En effet, les doctorants sont reconnus pour leurs tendances perfectionnistes pouvant entraîner de la procrastination ou des blocages rédactionnels ralentissant la progression de leurs études (Lonka *et al.*, 2014). Ainsi, ils peuvent s'appuyer sur leurs *expériences antérieures* pour rehausser leur SEP et devenir des auteurs productifs. Pour ce faire, l'autorégulation est reconnue comme favorisant « la prise de conscience et le développement autonome des apprentissages » en milieu universitaire (Roussel, 2019, p. 1). C'est grâce à cette autorégulation que les doctorants adoptent des stratégies gagnantes de rédaction universitaire, au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur parcours étudiant, qu'ils pourront conserver comme pratiques efficaces de chercheur plus expérimenté.

Quant à Maher *et al.* (2013), ils stipulent que les doctorants se trouvent inefficaces dans leur rédaction universitaire, en raison, entre autres, de la nature isolée du processus de rédaction. Considérant cet isolement, il est difficile pour les doctorants de se comparer aux autres, afin de bénéficier des *expériences vicariantes* qui pourraient influencer favorablement leur SEP. D'où l'importance de maximiser les occasions de regroupement avec des chercheurs novices ou expérimentés pour favoriser les possibilités de modelage. À titre d'exemple, les résultats d'une étude menée par Vincent *et al.* (2021) révèlent que des participants à des groupes de rédaction universitaire ont gagné de la confiance en leurs capacités rédactionnelles après avoir observé et reproduit des techniques d'organisation du travail utilisées par leurs pairs. Nous estimons que le franchissement nécessaire d'épreuves marquant le parcours doctoral pourrait avoir le même effet positif sur des doctorants observant leurs pairs réussir avant que ce ne soit leur tour.

En ce qui concerne la *persuasion verbale*, les doctorants peuvent se sentir menacés par les critiques ou, à tout le moins, appréhender les commentaires sur leurs travaux qui leur proviennent de toute part (Kamler et Thomson, 2008). À cet égard, les doctorants sont sujets à des évaluations de leurs directeurs et de leurs comités de thèse, mais aussi à des rétroactions des éditeurs de revues ou des organismes qui attribuent des bourses d'études. Tous ces processus d'évaluation, d'arbitrage et de sélection nécessitent une bonne dose d'humilité et de résilience de la part des doctorants pour qu'ils évitent de remettre constamment leurs capacités en question. Bien que des encouragements puissent venir d'autres étudiants faisant face à des défis similaires, l'esprit de compétition qui demeure présent aux études supérieures ne favorise pas toujours ce type d'entraide (Quesnel, 2020). Par ailleurs, les doctorants pourraient se tourner vers leurs amis ou les membres de leurs familles pour bénéficier de leur soutien, mais il règne souvent une incompréhension du parcours doctoral dans cet entourage qui empêche les proches d'exprimer leur confiance face aux capacités du chercheur en devenir (Noreau et Bernheim, 2016).

Pour ce qui est des *états physiologiques et émotionnels* des doctorants, ils ne sont pas à négliger dans l'autoévaluation de leurs capacités à réaliser une tâche rédactionnelle, même si nous savons que cette source d'information influence le SEP dans une moindre mesure. Dans une étude portant sur des doctorants participant à des retraites de rédaction universitaire, Tremblay-Wragg *et al.* (2020) soulignent l'importance de l'environnement de travail dans lequel se trouvent les étudiants pour optimiser leur productivité. À ce propos, les chercheurs décrivent comme optimal un espace lumineux, dépourvu de bruits assourdissants, aménagé avec du mobilier ergonomique et

offrant des boissons chaudes. Sur le plan émotionnel, Fullick (2012) souligne l'accroissement notable des problèmes de santé mentale chez les doctorants, incluant l'angoisse et la dépression. Ainsi, il n'est pas surprenant que les doctorants soient à la recherche de dispositifs pouvant leur procurer un bien-être psychologique tout en favorisant leur cheminement. À titre d'exemple, l'étude menée par Mitchell *et al.* (2017) révèle que le niveau d'anxiété des étudiants ayant participé à une formation portant sur la rédaction universitaire s'est vu diminué par l'augmentation du SEP. Ces chercheurs qui ont même établi une échelle de mesure du SEP spécifiquement adaptée à la rédaction universitaire proposent le développement de l'intelligence émotionnelle comme stratégie pour rehausser le SEP des étudiants aux cycles supérieurs.

Enfin, certaines recherches se sont penchées sur le SEP des étudiants aux cycles supérieurs dans des contextes de rédaction universitaire surtout reliés à des activités de nature institutionnelle, comme des cours crédités ou des formations offertes par des centres de rédaction (Ekholm *et al.*, 2015; Williams et Takaku, 2011). Dans ces recherches, on retrouve même l'acronyme SER (sentiment d'efficacité rédactionnelle) pour identifier le SEP qui se développe en amont, pendant ou en aval des tâches de rédaction universitaire. Cependant, à notre connaissance, très peu d'études à ce jour s'appuient sur le concept théorique de SEP chez les doctorants rédigeant leurs travaux dans des contextes para-universitaires. Ainsi, nous estimons que l'étude du SEP des doctorants dans des regroupements comme les CRU représente un angle de recherche novateur d'un point de vue contextuel. De plus, la plupart des recherches sur le SEP des étudiants aux cycles supérieurs se concentrent strictement sur les performances rédactionnelles dans le cadre des programmes d'études, alors que notre thèse porte un regard prospectif sur la socialisation des doctorants au métier de chercheur. Néanmoins, il nous est apparu important d'explorer les limites de la théorie de l'apprentissage social afin de s'assurer de la complétude de notre cadre théorique pour étudier le phénomène au centre de notre recherche.

2.1.4. Les critiques de la théorie de l'apprentissage social

À ce jour, la théorie de l'apprentissage social est largement utilisée pour étudier les comportements humains dans des contextes d'apprentissage formels, informels et non formels. En 2001, Bandura a décidé d'intégrer l'influence des médias dans l'application de sa théorie pour la mettre à jour compte tenu de l'avènement des nouvelles technologies. Cet élargissement de portée théorique a été critiqué puisque certains médias encouragent des comportements indésirables dans

le seul but de divertir les spectateurs, ce qui peut amener ces derniers à assimiler et à reproduire des actions néfastes (Nabi et Clark, 2008). Cependant, une des critiques de la théorie de l'apprentissage social ayant perduré et visant principalement le concept de SEP concerne l'absence de considération pour les résultats escomptés (Eastman et Marzillier, 1984; Resnick, 2018). Dans le cas de la rédaction universitaire, chaque doctorant pourrait avoir des représentations différentes de ce qui est considéré comme une réalisation acceptable pour se socialiser au métier de chercheur, par exemple, le nombre d'articles scientifiques devant être publiés en tant que premier auteur avant la fin du programme d'études. Ainsi, le SEP des doctorants serait aussi influencé par leur conception personnelle de ce que représente une réussite ou un échec pendant des tâches de rédaction universitaire. Nous avons alors choisi de compléter notre cadre théorique en y intégrant cette dichotomie (réussite ou échec) tout en lui associant les attributions causales expliquant l'une ou l'autre des issues possibles selon la situation qui se présente.

2.2. La théorie de l'attribution

La *théorie de l'attribution* a été développée par le psychologue Fritz Heider (1958) pour expliquer les raisons invoquées par les individus pour justifier leurs comportements ou ceux d'autrui. En d'autres termes, l'attribution causale permet à un individu d'appréhender la réalité, afin de la prévoir ou de la maîtriser, et par le fait même, d'orienter ses décisions ou ses comportements. Le processus cognitif étant associé à ce type de raisonnement, selon Fisher (1996), consiste à procéder à des inférences en cherchant à relier une situation à des causes particulières. Dans cette section, nous présentons les fondements de la théorie de l'attribution, de même que les causes attribuables à la réalisation d'une tâche en contexte éducatif. Ensuite, nous établissons des liens entre les attributions causales et la rédaction universitaire aux études supérieures. Finalement, nous expliquons le choix de cette théorie pour notre recherche, malgré ses limites, et la place qu'elle occupe dans notre cadre théorique en prolongement de la théorie de l'apprentissage social.

2.2.1. Les causes attribuables à la réalisation d'une tâche

L'être humain est toujours en quête d'une meilleure compréhension de l'environnement dans lequel il évolue. Au fil des ans, plusieurs théoriciens provenant d'horizons disciplinaires variés se sont penchés sur les attributions causales pour comprendre comment les individus expliquent les événements auxquels ils sont confrontés (Pansu et Sarrazin, 2010). Dans sa forme

initiale, la théorie de Heider (1958) divise les attributions causales en deux catégories, à savoir les facteurs internes (dispositionnels) et les facteurs externes (situationnels). Dans le premier cas, la personne assume la responsabilité de ses gestes, alors que dans le second cas, l'issue d'une situation est indépendante de l'individu. Afin d'examiner plus en profondeur la façon dont les personnes déterminent les facteurs attribuables à leur situation ou à celle d'autrui, Kelley (1973) a développé le *modèle de covariation* illustré par la Figure 3 ci-dessous. Dans ce modèle, les caractéristiques internes ou externes à la personne demeurent comme lien de causalité, mais le théoricien ajoute des facteurs de stabilité, de spécificité et de contrôlabilité pour expliquer les comportements. Pour ce qui est de la stabilité, par exemple, certains traits de personnalité demeurent stables dans le temps, alors que les états émotionnels ou de santé peuvent varier. Quant à la spécificité, elle permet de généraliser des résultats favorables, comme dans des activités anaérobiques où une personne affiche un niveau d'endurance au-dessus de la moyenne, alors que la réussite d'un individu dans un sport spécifique serait justifiée par son intérêt pour l'exercice en question. En dernier lieu, la contrôlabilité peut s'expliquer par un individu qui décide de l'ampleur des efforts qu'il déploie, comme en investissant du temps dans ses études, sans toutefois pouvoir influencer le degré de difficulté d'un examen.

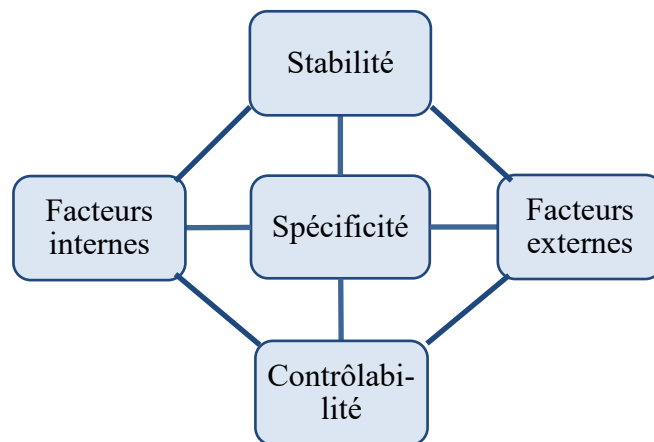


Figure 3. Modèle de covariation (Kelley, 1973)

Dans le domaine des sciences de l'éducation, la théorie de l'attribution a été adaptée par Bernard Weiner (1970) qui s'intéressait aux effets des causes attribuées par les enseignants et les élèves pour expliquer la réussite ou l'échec scolaire. D'après Weiner (1979), il existe quatre causes

principales permettant de rendre compte du résultat de la réalisation d'une tâche : les habiletés, l'effort, la difficulté de la tâche et la chance. À titre d'exemple, les étudiants qui témoignent d'une plus grande confiance en soi vont habituellement attribuer des causes internes (habiletés et effort) à leur réussite et des causes externes (difficulté de la tâche et malchance) à leur échec (Miller et Ross, 1975). De plus, Weiner (1972) considère que l'attribution de causes expliquant la réussite ou l'échec détermine l'effort que l'individu déploiera pour réaliser une tâche similaire à l'avenir. En outre, les individus s'appuient sur différentes sources d'information pour expliquer leurs comportements, notamment « le comportement d'autres personnes dans la même situation, le comportement d'un individu dans la même situation à d'autres moments, et le comportement d'une personne dans d'autres situations » (Louvet, 2005, p. 22). En plus de ces points de comparaison, les attributions causales peuvent varier en fonction de l'âge, des antécédents ethnoculturels et du contexte situationnel. Dans un contexte universitaire, Shrestha (2017) soulève que la performance des étudiants est surtout rehaussée lorsque ceux-ci attribuent leur réussite aux efforts consacrés à leurs études ou à leurs méthodes de travail. En s'intéressant aux compétences rédactionnelles, il serait alors possible d'examiner les causes que les doctorants attribuent à l'avancement de leurs projets universitaires dont les exigences peuvent parfois dépasser leurs capacités sur les plans intellectuel, temporel et affectif (Skakni, 2016).

2.2.2. Les attributions causales et la rédaction universitaire

En matière de différenciation, Weiner (2010) précise que la théorie de l'attribution est centrée sur les causes invoquées pour expliquer l'aboutissement d'une tâche ou les résultats obtenus, et non pas sur les actions ayant mené au dénouement en question. Il est aussi important de souligner que ce ne sont pas toutes les réussites ou tous les échecs qui entraîneront une réflexion de la part d'une personne pour en identifier les causes. À ce sujet, Gendolla et Koller (2001) mentionnent qu'un échec inattendu, à la suite de la réalisation d'une tâche qu'une personne considérait comme importante, provoquera fort probablement un exercice d'introspection.

Sur le plan des *habiletés* pouvant être attribuées comme causes d'une réussite ou d'un échec, celles-ci peuvent représenter des aptitudes innées ou des compétences acquises. En ce qui a trait à la rédaction universitaire, Antoniou et Moriarty (2008) réfutent le mythe selon lequel tous les chercheurs possèdent des habiletés rédactionnelles naturelles, puisque autant les chercheurs novices que les chercheurs expérimentés éprouvent des difficultés de rédaction de type

universitaire. Il est donc possible qu'un doctorant avance cette cause comme justification de ses difficultés rédactionnelles, non seulement pendant son programme d'études, mais aussi tout au long de sa future carrière, s'il ne prend pas les mesures nécessaires pour améliorer ses compétences rédactionnelles. En fait, parmi les quatre causes attribuables à l'issue d'une performance, les habiletés et l'effort déployé sont considérés comme ayant le plus d'incidence sur le résultat obtenu puisqu'ils sont de nature interne.

D'après Weiner (2010), l'individu est en mesure de contrôler l'ampleur de l'*effort* qu'il investit dans la réalisation d'une tâche que ce soit à court, moyen ou long terme. Dans un programme de doctorat, c'est la thèse qui représente le type de document nécessitant le plus haut degré d'effort rédactionnel. En expliquant qu'une thèse est plus qu'un défi intellectuel, Deslauriers (2019) affirme que « [le doctorant] n'aura jamais travaillé si fort ni approfondi un sujet avec autant de rigueur » (p. 39). Comme le souligne Sowell *et al.* (2015), l'obtention d'un diplôme de doctorat est plus souvent le résultat de la persévérance de l'étudiant que de son niveau intellectuel. Dès lors, il n'est pas surprenant que cette cause soit invoquée dans les félicitations adressées à un doctorant lors de la soutenance de sa thèse.

En ce qui concerne *la difficulté de la tâche*, elle représente un facteur externe à l'individu qui influence son effort et sa motivation, et par le fait même, le résultat de sa performance (Weiner, 2011). Puisque les études de troisième cycle constituent l'échelon universitaire le plus élevé, il est entendu que les exigences sont rigoureuses pour être admis dans un programme de doctorat et pour en franchir toutes les étapes. Parmi ces exigences se trouve l'application de normes rédactionnelles propres au genre documentaire et aux médias utilisés. En effet, les doctorants doivent s'approprier différents styles discursifs, comme il l'a été mentionné dans le premier chapitre de cette thèse, mais il leur importe également de maîtriser une gamme d'applications et de logiciels pour assurer leur réussite. À ce sujet, Roelens *et al.* (2019) soulignent les enjeux technologiques nécessitant le développement de nouvelles compétences chez les doctorants, complexifiant ainsi la gestion et l'organisation de leur parcours.

Finalement, l'attribution de la *chance* (ou de la *malchance*) comme cause d'une réussite ou d'un échec vient en dernier lieu, après l'analyse des autres justifications possibles (Weiner, 1980). Dans la littérature, il y a très peu d'études s'étant penchées sur la chance comme concept théorique dans un contexte d'études supérieures. Nous sommes donc d'autant plus intéressées à découvrir si cette attribution causale émergera de nos résultats de recherche. Au regard des tâches

réductionnelles, il se pourrait que des doctorants se considèrent comme chanceux, par exemple, de se voir octroyer une bourse d'études sur la base de la qualité de leur demande de financement puisqu'ils ne comprennent pas toutes les subtilités du processus de sélection. Il nous semble que pour ce qui est de la socialisation au métier de chercheur, les doctorants pourraient aussi attribuer au facteur chance des rencontres qu'ils auraient faites par hasard et qui leur auraient ouvert des portes durant leurs parcours. À tout le moins, cette attribution causale mérite une attention particulière dans notre recherche pour en déterminer l'implication dans le phénomène qui nous intéresse, surtout dans le contexte des études doctorales.

2.2.3. Les critiques de la théorie de l'attribution

Bien que la théorie de l'attribution ait évolué dans plusieurs champs disciplinaires depuis son introduction, il y a plus de 60 ans, la version de cette théorie que nous avons choisi de retenir s'applique spécifiquement au processus d'apprentissage et à l'interprétation qu'en font les étudiants en estimant que leur cheminement peut comporter des défis à relever pour parvenir à un dénouement favorable. Dans ce contexte éducatif, Jones et Davis (1965) signalent qu'un biais de correspondance peut influencer l'attribution de causes par les étudiants, qui surestiment les facteurs dispositionnels en sous-estimant les facteurs contextuels, même si une intentionnalité n'a pas été déterminée. Cependant, l'une des plus grandes critiques de la théorie de l'attribution, même aujourd'hui, est son manque d'égard pour l'influence des interactions sociales dans les écrits scientifiques (Graham, 1991). Par ailleurs, Pekrun et Marsh (2018) considèrent qu'une meilleure intégration de concepts théoriques reliés à des facteurs psychologiques, tels que la confiance en soi, devrait être prise en compte pour expliquer les attributions causales. Il nous est donc apparu pertinent d'utiliser la théorie de Weiner comme prolongement de celle de Bandura pour examiner plus en profondeur l'expérience des doctorants, non seulement en matière de jugement de leurs capacités, mais aussi au regard des sources et des causes attribuables à leur réussite ou à leur échec, pouvant ainsi favoriser ou freiner leur socialisation au métier de chercheur.

Somme toute, la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1971) apporte un éclairage intéressant sur les processus internes à l'individu (psychologie) et la théorie de l'attribution de Weiner (1970) reconnaît l'importance des facteurs externes à l'individu (sociologie). Les deux théories utilisées de façon complémentaire, pour former le cadre théorique de notre recherche, permettent ainsi d'assurer un examen plus complet du phénomène étudié. À notre connaissance, le

jumelage de ces deux théories n'a pas été considéré jusqu'à maintenant dans des projets de recherche relevant du domaine de l'éducation ou d'autres disciplines universitaires. Nous considérons donc que cette approche dyadique pour effectuer un examen exhaustif du phénomène à l'étude est un des aspects novateurs de cette thèse d'un point de vue purement théorique.

2.3. Les trajectoires de socialisation : une mise en relation des éléments théoriques

La mise en relation de la théorie de l'apprentissage social et de la théorie de l'attribution permet d'établir la façon dont les éléments du cadre théorique interagissent. À gauche de la Figure 4, le SEP tient lieu de *construit*, c'est-à-dire un concept abstrait découlant d'une théorie sans toutefois fournir une image mentale observable par le chercheur (Fortin et Gagnon, 2016). En se déplaçant de gauche à droite du schéma, les quatre sources d'information principales du SEP représentent les *dimensions* du construit, autrement dit ses différentes composantes. Finalement, à droite de la figure se trouvent les quatre causes attribuables à la réussite ou à l'échec d'une tâche qui sont des *indicateurs*, à savoir une indication ou une information utile à propos d'un objet, d'un construit ou d'un phénomène (Legault-Mercier et St-Pierre, 2010). Le construit, les dimensions et les indicateurs sont ensuite reliés les uns aux autres pour illustrer l'interaction des éléments théoriques et leur application à notre recherche.

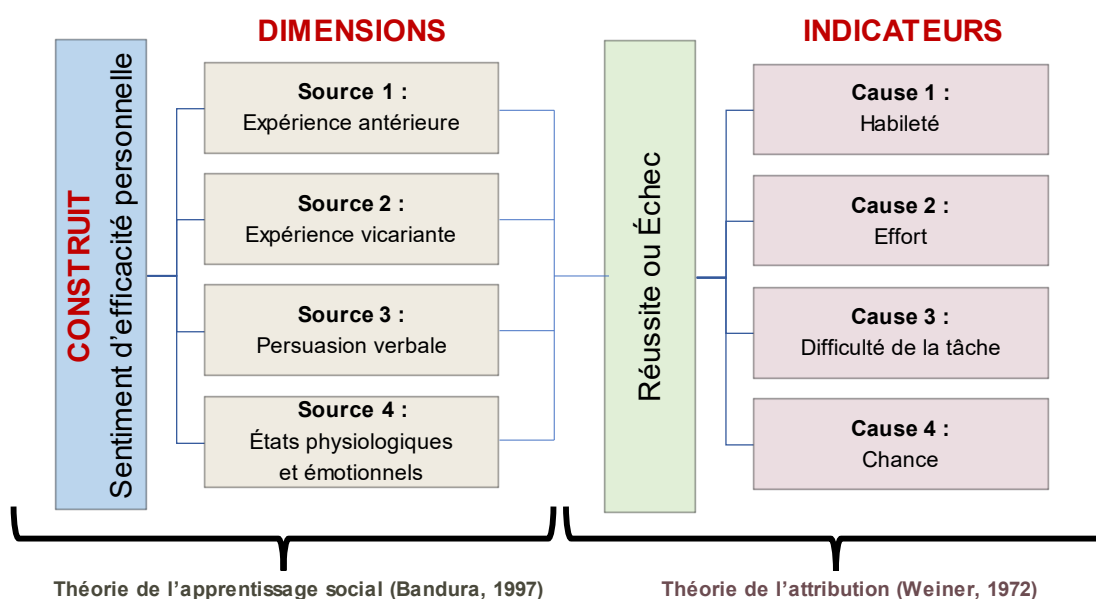


Figure 4. Mise en relation des théories de l'apprentissage social et de l'attribution

En parcourant notre cadre théorique à l'horizontale, des *trajectoires* se profilent à partir du construit, en passant par les dimensions, puis à l'issue de la tâche jusqu'aux indicateurs. C'est ainsi qu'une trajectoire représente « un itinéraire à suivre, avec un certain nombre de balises et de points de passage qui ne peuvent être évités » (Gesson, 2015, p. 52). Autrement dit, les quatre sources du SEP pourraient mener à une réussite ou à un échec auquel le doctorant attribuerait une ou plusieurs causes. Par exemple, la première trajectoire représenterait l'expérience d'un participant à un CRU qui ressent un fort SEP (construit) après avoir soumis un premier article scientifique pour fins de publication (source 1 : expérience antérieure) ayant été accepté avec modifications mineures par le comité éditorial de la revue visée (réussite) qui a reconnu la qualité du manuscrit en ce qui concerne la structure des arguments présentés (cause 1 : habileté).



Figure 5. Trajectoire no. 1 de socialisation au métier de chercheur

En multipliant le nombre de combinaisons possibles, c'est-à-dire 4 sources x 2 issues de la tâche (réussite ou échec) x 4 causes, on obtient 32 trajectoires pouvant être empruntées (voir la liste à l'annexe C). C'est donc dire que les éléments interprétés par un doctorant relatant la réalisation d'une tâche de rédaction universitaire peuvent être associés à l'une ou l'autre des 32 trajectoires que nous appelons *trajectoires de socialisation* au métier de chercheur. Par conséquent, le jumelage de la théorie de l'apprentissage social et de la théorie de l'attribution nous permet d'enrichir l'examen de la socialisation des doctorants au métier de chercheur par la mise en relation des éléments propres à chacune des théories sous la forme de trajectoires. Nous sommes d'avis que tout en étant complémentaire, la combinaison de ces deux théories dans notre cadre théorique permet de minimiser leurs limites respectives.

2.4. Les autres concepts théoriques récurrents

En plus des éléments du cadre théorique détaillés ci-dessus, il nous apparaît important de définir trois autres concepts qui seront abordés fréquemment au cours de la thèse afin de clarifier la façon dont nous les concevons dans cette recherche. Cette section apporte donc des clarifications quant aux concepts d'expérience, de capacité et de motivation en lien avec le phénomène à l'étude.

2.4.1 Le concept d'expérience et son interprétation

Dans le domaine de l'éducation, c'est le philosophe John Dewey (1933) qui est reconnu comme un des premiers théoriciens à avoir développé le concept d'expérience au sein du processus d'enseignement et d'apprentissage. En guise de définition, Dewey (1934; 2005) utilise l'exemple d'une situation qui prend fin ou d'un travail qui se termine pour expliquer qu'« une telle expérience forme un tout; elle possède en propre des caractéristiques qui l'individualisent et se suffit à elle-même » (p. 59). Toujours selon Dewey (1933), l'expérience ne représente pas uniquement la conservation en mémoire des événements (composante passive), alors qu'elle est également un processus vivant se matérialisant dans l'interaction entre la personne et son environnement (composante active). Ainsi la nature dynamique de l'expérience influence sa construction, mais aussi son application puisque « toute expérience en train de se vivre emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (Mayen, 2009, p. 139). Selon Lincoln et Guba (1985), ce sont ces caractéristiques de continuité et de changement qui rendent l'expérience humaine imprévisible, ce qui présente un attrait pour les recherches qualitatives. En tant que chercheurs, il faut se rappeler que « l'expérience vécue par une personne dépassera toujours le discours qu'elle produit à son sujet ou l'observation qu'on peut en faire » (Skelling-Desmeules, 2017).

Somme toute, le concept d'expérience se réfère à la réalité vécue par l'individu (Sévigny, 2003). Cependant, Balleux (2000) affirme que la construction de l'expérience implique une « interaction entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne » (p. 265). À cet égard, Savoie-Zajc (2018) souligne la nécessité d'un travail d'« interprétation » dans le contexte vécu, c'est-à-dire que la personne attribue un sens à l'action humaine dans un monde social. Cette démarche interprétative est elle-même influencée par des facteurs propres à l'individu, comme sa culture, sa personnalité, ses intérêts, ses besoins et ses sentiments (Anadón et Guillemette, 2007). De plus, les êtres humains ont tendance à s'investir davantage dans l'interprétation d'événements marquants d'un point de vue cognitif ou émotif que des événements « automatisés » (Van der Maren, 2010, p. 132). En contexte éducatif, les expériences d'apprentissage seront interprétées par les apprenants sur la base, entre autres, de leurs réalisations scolaires et de leurs relations avec les différents acteurs impliqués (Desabrais, 2013). Même si l'expérience est vécue en collectivité, sa signification demeure « concrète et personnelle » à l'individu (Sévigny, 2003, p. 129). Son partage suppose donc un filtre propre à la personne qui

relate l'expérience vécue, de même qu'à la personne qui en recevra la description (Bertaux, 1997), en l'occurrence la chercheuse principale de notre recherche.

À la suite des clarifications apportées au sujet de la façon dont le concept d'expérience est conçu dans notre étude, il est plus facile d'entrevoir comment nous allons l'appréhender. Nous nous intéressons notamment à l'interprétation que les doctorants font de leurs expériences vécues lors d'échanges avec leurs pairs dans le contexte des CRU. Pour ce faire, nous nous penchons autant sur la continuité de l'expérience, en abordant l'influence des expériences antérieures sur les expériences présentes, que sa nature changeante, en traitant des événements emmagasinés en mémoire et des interactions entre les participants et leur environnement. Nous portons aussi une attention particulière à la dualité objective et subjective des expériences en développant une meilleure compréhension du contexte dans lequel évoluent les doctorants, de même que les facteurs individuels ayant influencé le sens qu'ils accordent à des événements significatifs. En bref, le phénomène de socialisation au métier de chercheur peut s'appréhender par la description que les doctorants en font dans un contexte donné (expérience objective) et par le sens que les doctorants y accordent (expérience subjective) en interprétant leur vécu. Il est ainsi possible de mieux entrevoir comment les contributions scientifiques et sociales de notre recherche peuvent influencer les expériences ultérieures des doctorants afin de faciliter leur professionnalisation.

2.4.2. Le concept de capacité et sa représentation

Au cours des dernières années, le concept de capacité a été davantage associé à une forme de discrimination nommée « capacitisme », selon laquelle notre société est conçue en fonction des gens dits « capables » (Parent, 2017). Ce faisant, les personnes vivant avec une « incapacité » font face à de nombreuses sources d'inégalité et à de l'exclusion systémique, tel que rapporté dans des sondages de Statistique Canada (2022). Par ailleurs, le terme capacité en milieu éducatif pourrait être considéré comme un anglicisme utilisé à tort pour discuter de la notion de « compétence » dont les origines proviennent du domaine de la gestion organisationnelle (Brailovsky *et al.*, 1998). D'après Lasnier (2000), la compétence se définit comme « un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de connaissances et d'habiletés (cognitives, affectives, psychomotrices ou sociales) utilisé efficacement dans des situations ayant un caractère commun » (p. 32). Dans la même veine, Tardif (2006) affirme que la compétence représente bel et bien « un savoir-agir », mais que celui-ci implique la mobilisation de

« ressources » internes et externes dans une situation donnée. Afin de distinguer les différentes composantes de la compétence, Paul et Suleman (2005) énumèrent les connaissances (théoriques), les habiletés (pratiques) et les attitudes (comportementales), c'est-à-dire les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Dans notre recherche, le concept de capacité découle plutôt de ce que Bandura (2019) nomme la « capacitation » (*enablement* en anglais) qui concerne la croyance qu'une personne détient face à son efficacité d'accomplir une tâche. Il n'est donc pas question de différencier la capacité de l'incapacité d'un individu ni de déterminer les compétences que celle-ci détient. La « représentation » que se fait la personne de ses capacités signifie « un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » (Jodelet, 1991, p. 37). En d'autres mots, cet acte de pensée représente des croyances, mais aussi des opinions, des images ou des stéréotypes (Roussiau et Bonardi, 2001). Quant à l'objet, Jodelet (1991) reconnaît qu'il peut correspondre à une personne, une chose, un évènement, un phénomène, une idée ou une théorie. Afin de pouvoir se représenter face à un objet, la personne doit d'abord avoir une « conception » de cet objet par le « systématisme mentale ou générale des traits stables et communs à une classe d'objets » (Legendre, 2005, p. 266). En outre, les représentations sont utiles pour comprendre sa réalité dans un contexte social (savoir), distinguer ses caractéristiques individuelles de la collectivité (identité), établir ses attentes au sein d'une communauté (orientation) et expliquer ses choix face à des positions sociales (justification) (Abric, 1994). À cet égard, Bandura (2019) affirme que la capacitation collective dépasse le développement personnel en permettant aux membres d'un groupe d'agir, entre autres, pour « modifier des pratiques institutionnelles contraignantes » (p. 66).

En termes d'applicabilité des définitions associées au concept de capacité dans notre recherche, il est important d'être attentif lorsque les doctorants expriment leurs croyances face à leur efficacité rédactionnelle. Il est ainsi possible de traiter séparément la description qu'ils font de leurs compétences se rapportant davantage à des « habiletés » comme cause expliquant leur réussite ou leur échec. Cette distinction est importante puisque, comme nous l'avons déjà mentionné, à compétences égales deux personnes peuvent se représenter leur capacité différemment. Considérant notre étude de la socialisation des doctorants au métier de chercheur, il est intéressant de se pencher sur les représentations individuelles, mais surtout sur les représentations sociales des capacités des doctorants face aux autres membres de la communauté d'apprentissage dans laquelle ils évoluent. En dernier lieu, la notion de capacité collective, bien qu'elle ne se retrouve pas au

cœur de notre étude, peut nourrir notre réflexion si les doctorants considèrent y contribuer par leurs actions indépendantes ou si elle influence la représentation qu'ils se font de leur efficacité à influencer les pratiques dans le milieu universitaire.

2.4.3. Le concept de motivation et d'autodétermination

Le concept de motivation a fait l'objet de plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation au cours des dernières années. En tant que définition, nous retenons celle de Legendre (1993) qui décrit la motivation comme « l'ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin (p. 881). Selon Decker (1988), il est possible de distinguer la motivation « positive » qui procure une satisfaction découlant du but visé par le comportement, de la motivation « négative » qui fait surface lorsque l'objectif est d'éviter un danger réel ou imaginaire. Pour le bien de notre recherche, nous nous attarderons davantage à la théorie de l'autodétermination, développée par Deci et Ryan (2000), qui établit trois principaux types de motivation. Tout d'abord, la motivation « intrinsèque » se réfère à l'exécution d'un comportement par intérêt ou par plaisir pour l'activité réalisée (Deci et Ryan, 1985). Quant à la motivation « extrinsèque », elle mobilise un comportement pour éviter une conséquence indésirable, donc le résultat prime sur l'activité (Deci et Ryan, 1985). Enfin, l'« amotivation » consiste en une absence de motivation, alors que la personne ne démontre pas d'intérêt envers l'activité ou le résultat (Deci et Ryan, 2000).

En milieu éducatif, quand il est question d'« autodétermination », Reeve et Jang (2006) reconnaissent l'importance d'une approche pédagogique soutenant l'autonomie par l'écoute authentique, les occasions de discussion, les réponses aux questions, la rétroaction constructive et les encouragements. Tel que stipulé précédemment, plusieurs de ces stratégies sont utilisées de façon informelle par les doctorants participant à des CRU en compagnie de leurs pairs. Il faut toutefois se rappeler que chaque étudiant est responsable de l'avancement de son propre travail, d'où l'importance qu'une motivation autonome (autodéterminée) pousse à l'action (Sarazin *et al.*, 2011). Selon Murray (2011), les groupes de rédaction universitaires favorisent l'« engagement » des étudiants aux cycles supérieurs, en ce sens qu'ils s'investissent cognitivement, physiquement et socialement, tout en se désengageant d'autres responsabilités, de la compétition et de leur anxiété. Il va sans dire que la motivation extrinsèque peut aussi influencer le travail des doctorants, par exemple lorsque des pressions institutionnelles forcent les étudiants à respecter des délais

impartis. Cependant, dans le contexte non institutionnel qui a été choisi pour notre recherche, il se peut que la motivation intrinsèque prenne le dessus. Cette orientation autonome caractérise les personnes « enclines à être proactives et à assumer la responsabilité de leurs actes » (Sarazin et al., 2011, p. 287), ce que nous avons déjà vu être essentiel pour se socialiser au métier de chercheur.

Dans notre recherche, nous nous intéressons autant à la motivation extrinsèque qu'intrinsèque qui mobilisent les doctorants à participer à des CRU et à progresser dans leurs projets de rédaction universitaire pour intégrer les normes et les pratiques du métier de chercheur. Il est donc important de se concentrer, entre autres, sur le manque de soutien institutionnel ayant motivé les doctorants à se joindre à une communauté d'apprentissage pour combler leurs besoins. De plus, il est intéressant de comprendre les stratégies employées par les doctorants pour se motiver entre eux. Finalement, l'acquisition de pratiques autonomes revêt un intérêt particulier pour déterminer si l'engagement dans les activités de rédaction est autodéterminé ou non.

2.5. Le but et les questions de recherche

Le phénomène de socialisation des doctorants au métier de chercheur à l'aide des CRU est à la fois relativement récent et toujours en évolution. Il a donc été peu étudié jusqu'à maintenant par les sciences de l'éducation. Par conséquent, notre recherche vise l'étude de ce type de communauté d'apprentissage dans le but de comprendre les trajectoires de socialisation s'opérationnalisant au sein des CRU pour favoriser l'intériorisation des normes et des pratiques du métier de chercheur par les doctorants. De façon générale, cette thèse répond à la question de recherche suivante : *Comment la socialisation des doctorants au métier de chercheur s'opérationnalise-t-elle au sein de communautés d'apprentissage telles que les cafés de rédaction universitaire ?* Plus spécifiquement, notre étude vise à répondre aux trois sous-questions de recherche suivantes :

1. En référence au modèle de Bandura, (a) à quelles **sources du SEP** les doctorants associent-ils leur apprentissage des pratiques rédactionnelles de leur domaine de recherche ? et (b) de quelles façons la participation aux cafés de rédaction universitaire a-t-elle influencé **le SEP des doctorants ?**

2. À quelles **causes** du modèle de Weiner, les doctorants attribuent-ils **la réussite ou l'échec** de tâches rédactionnelles nécessaires à leur socialisation au métier de chercheur dans laquelle ils sont engagés ?
3. Au final, quelles sont les **trajectoires de socialisation** au métier de chercheur empruntées par les doctorants participant aux cafés de rédaction universitaire ?

À notre connaissance, il y a peu de recherches qui se sont intéressées à mieux comprendre la nature de l'expérience sociale des doctorants interagissant avec leurs semblables au sein de communautés d'apprentissage, telles que les CRU, et à la façon dont ces expériences teintent leur cheminement universitaire et leurs projets d'avenir dans leur domaine de recherche. De plus, il existe peu d'études examinant le SEP des doctorants et l'influence d'autrui sur la réussite ou l'échec des projets universitaires pouvant avoir une incidence marquée sur la socialisation au métier de chercheur. Il apparaît donc nécessaire de porter une attention particulière à l'expérience des doctorants en considérant non seulement leurs représentations individuelles, mais aussi les influences externes provenant d'interactions sociales avec leurs pairs.

2.6. Résumé

Dans ce chapitre, nous avons traité du cadre théorique sur lequel s'appuie notre recherche afin d'en expliciter l'opérationnalisation. Nous avons d'abord présenté la théorie de l'apprentissage social d'où provient le construit de sentiment d'efficacité personnelle et ses quatre sources d'information représentant des dimensions dans notre cadre théorique. Nous avons ensuite établi des liens entre ces dimensions et la rédaction universitaire pour donner un aperçu de leur pertinence face au phénomène étudié. Nous avons aussi exposé certaines critiques de la théorie de l'apprentissage sociale, dont l'absence de considération pour la représentation des résultats escomptés, ce qui nous a incitée à chercher une autre théorie pouvant compenser cette limite. Ainsi, nous avons présenté la théorie de l'attribution, en nous concentrant sur son application dans un contexte éducatif. Les quatre causes attribuables à la réalisation d'une tâche ont été explicitées pour ensuite établir leur rapport avec des tâches rédactionnelles réalisées par des doctorants. Les critiques de cette théorie ont également été présentées pour justifier davantage son utilisation comme prolongement de la théorie de l'apprentissage social. La schématisation du cadre théorique nous a amenée à illustrer 32 trajectoires pouvant être empruntées par les étudiants au doctorat pour

se socialiser au métier de chercheur. En considérant tous les éléments constitutifs de notre cadre théorique, nous avons formulé l'objectif visé par la question générale de la recherche, de même que ses sous-questions.

CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie d'une recherche est « le plan d'action sous-jacent aux choix et à l'application de techniques de travail spécifiques nommées méthodes [traduction libre] » (Crotty, 1998, p. 3). Afin de détailler notre cadre méthodologique, nous présentons tout d'abord la posture épistémologique socioconstructiviste sur laquelle s'appuie notre projet de recherche et le paradigme interprétatif auquel nous avons choisi d'adhérer. La méthodologie retenue est ensuite précisée en expliquant les implications de l'étude de cas instrumental pour la chercheuse et les participants. Le recrutement de ces derniers est exposé en décrivant le mode de sélection de l'échantillonnage et les instruments de collecte de données qui ont été utilisés, à savoir les entrevues semi-dirigées, la capture de textes numériques sur les médias sociaux et le journal de bord. Finalement, les limites de l'étude sont mises en évidence, de même que les stratégies élaborées pour en réduire l'influence sur la portée de notre recherche.

3.1. La posture épistémologique et le paradigme de recherche

Le choix du cadre méthodologique d'une thèse de doctorat repose sur plusieurs facteurs décisionnels à la fois scientifiques et personnels. Certains étudiants affichent la volonté d'approfondir leur mémoire de maîtrise en adoptant des orientations similaires, alors que d'autres en profitent pour changer d'orientation. D'une manière ou d'une autre, il est important de souligner le rôle indispensable d'une dimension affective dans un travail de longue haleine, comme la thèse, qui nécessite un investissement absolu (Touijer, 2013). Toutefois, il ne suffit pas de choisir un sujet de recherche qui nous passionne, il faut aussi réfléchir à notre philosophie de chercheur pour légitimer notre démarche scientifique, par l'explicitation des questionnements de départ et la justification des décisions prises tout au long du processus de recherche. Cette réflexion fondamentale est d'autant plus complexe dans les domaines comme les sciences de l'éducation, qui accueillent des communautés de chercheurs se réclamant des courants de pensée diamétralement opposés. Bien que ces dichotomies puissent paraître conflictuelles au sein d'une discipline, nous sommes plutôt d'avis, comme le prétendent Deschenaux et Laflamme (2007), que des débats constructifs dans le monde de la recherche suscitent « la discussion, la réflexion, la précision de la pensée et, en conséquence, l'avancement de la science » (p. 22). C'est ainsi que nous définissons notre philosophie de chercheuse en délimitant ses assises épistémologiques, ontologiques et méthodologiques (Guba et Lincoln, 1994).

3.1.1. La posture épistémologique socioconstructiviste

On entend par *posture épistémologique* la façon dont les chercheurs conçoivent le développement de la connaissance et la valeur du savoir élaboré (Gavard-Perret *et al.*, 2012). Conformément à l'objectif visé dans notre étude, nous avons adopté une posture socioconstructiviste selon laquelle les interactions sociales représentent une composante essentielle du processus de construction des connaissances (Jonnaert et Vander Borght, 2009). De façon générale, le socioconstructivisme, aussi nommé constructivisme social, est une perspective fondée sur la croyance que l'existence humaine découle surtout des influences sociales et interpersonnelles (Gergen, 1985). Il est décrit par certains auteurs comme un paradigme de recherche, mais la plupart du temps, dans la littérature empirique, il est considéré comme un courant pédagogique. En faisant référence à la théorisation socioconstructiviste, une spécialiste des sciences économiques, Marie-José Avenier (2011), affirme qu'elle ne constitue pas un paradigme puisqu'elle « ...ne revendique pas particulièrement une légitimation épistémologique » (p. 373). Par contre, un chercheur dans le domaine de l'éducation, Philippe Jonnaert (2009), identifie clairement le socioconstructivisme comme « ...un paradigme qui articule entre eux les concepts et les catégories guidant la pensée et l'action » (p. 8).

Sous la forme d'une extension du constructivisme, le socioconstructivisme s'appuie sur une *vision ontologique* postulant qu'il existe plus d'une réalité (Simon, 1996). Ainsi, la connaissance n'est pas le fruit d'une intégration passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le résultat des activités du participant. Toutefois, le socioconstructivisme va encore plus loin, du point de vue épistémologique, en invoquant que les interactions sociales représentent une composante essentielle du processus de construction des connaissances (Jonnaert et Vander Borght, 2009). En ce sens, les recherches s'inscrivant dans ce paradigme visent à comprendre l'interprétation des acteurs à travers leurs interactions sociales, mais aussi les liens qu'ils tissent avec les normes culturelles et historiques qui sont propres au contexte étudié (Creswell et Poth, 2018). C'est ainsi qu'une des critiques principales des postures constructivistes porte sur les résultats obtenus dans une situation particulière et leur interprétation par les acteurs impliqués qui ne peuvent être transférables que dans un contexte similaire. En fait, dans les écrits savants, il arrive que l'appellation des postures épistémologiques dérivant du courant constructiviste s'interchange avec les termes interprétatif ou interprétativiste.

3.1.2. Le paradigme de recherche interprétatif

Il revient au chercheur novice de se questionner sur les paradigmes de recherche existants pour que son étude repose sur des fondements scientifiques cohérents. Dès lors, après avoir réfléchi à notre posture épistémologique, nous nous sommes penchée sur les façons dont nous envisageons l'étude du phénomène au centre de notre recherche. À cette fin, un paradigme scientifique se définit comme étant « un système de croyances relatives à ce qu'est une science, à ce qu'elle étudie et à la manière dont elle l'étudie » (Gavard-Perret *et al.*, 2012, p. 13). En conformité avec notre posture socioconstructiviste, notre thèse s'inscrit dans un paradigme interprétatif caractérisé par « la volonté de mettre à jour les perspectives de sens qu'une personne ou qu'un groupe de personnes confère à son expérience » (Dionne, 2009, p. 76). Dans cet esprit, une approche méthodologique qualitative est privilégiée soutenant que « l'étude du comportement humain a plus de valeur si l'on adopte une perspective interne que si on utilise uniquement des techniques externes » (Poisson, 1983, p. 373).

La recherche qualitative tient compte de la subjectivité du chercheur et du contexte naturel dans lequel se trouvent les participants. À l'instar de Bouchard (2011), nous sommes d'avis que la collaboration intersubjective entre les différents acteurs ajoute une autre dimension qui enrichit la discussion de façon à mieux comprendre le phénomène étudié. Le chercheur s'efforce alors de comprendre la réalité des participants à partir de l'intérieur de l'univers observé. Le contexte est pris en considération puisqu'il influence de façon holistique le comportement humain dont l'explication ne peut être réduite à des lois causales (Fortin et Gagnon, 2016). Le langage est au cœur du processus de développement des connaissances, n'étant pas seulement utilisé pour décrire le monde, mais bien pour le construire (Burr, 2003; McNamee, 2004). À titre d'interprétation, nous utilisons un raisonnement inductif modéré selon lequel le cadre théorique amène à définir les concepts étudiés, tout en étant mis en suspens au début de l'analyse pour laisser émerger des thèmes du corpus de données (Anadón et Guillemette, 2007; Savoie-Zajc, 2011). Étant donné la nature dynamique de l'environnement de recherche, les questions, les stratégies et le type de données à recueillir évoluent de façon constante, exigeant une certaine souplesse d'ajustement pendant le déroulement de l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, il est important pour la chercheuse de maintenir une transparence absolue en consignait soigneusement ses décisions tout au long de la recherche pour les divulguer par la suite. Notre recherche a donc été ponctuée d'efforts d'introspection au fur et à mesure que la chercheuse progressait dans sa démarche scientifique.

3.2. La méthodologie : l'étude de cas instrumental

D'un point de vue méthodologique, l'étude de cas s'inscrit dans un long parcours historique multidisciplinaire dont les origines remontent à des sources anthropologiques et sociologiques (Hamel *et al.*, 1993). Ce sont les travaux de deux chercheurs américains, Robert E. Stake (1995) et Robert K. Yin (2003), qui se sont imposés en termes de perspectives théoriques tout en adoptant des approches distinctes. D'un côté, Stake (1995; 2006) adhère à une méthode systématique proposant des procédures de recherche qualitative suivant des étapes séquentielles pour la construction sociale de la réalité. Pour sa part, Yin (1994; 2003; 2018) se rallie à la fois aux méthodes qualitatives et quantitatives pour non seulement explorer et décrire le cas, mais aussi en expliquer les tendances. Selon Karsenti et Demers (2018), l'approche de Yin (1994) s'articule autour du pôle positiviste, alors que celle de Stake (1995) convient aussi aux études adoptant une posture interprétative. Néanmoins, les deux auteurs partagent des bases communes, incluant l'objectif principal de l'étude de cas, c'est-à-dire l'examen approfondi d'un phénomène lié à une entité sociale à l'intérieur de son contexte réel (Stake, 1994; Yin, 2003). En plus de la gamme d'avenues envisagées selon la posture du chercheur et la nature du cas à l'étude, il est possible d'enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un seul individu (Roy, 2009). L'étude de cas qui est largement utilisée dans les sciences sociales a gagné en popularité dans les recherches en éducation depuis la fin des années 1980 (MacDonald et Walker, 2006).

En cohérence avec notre paradigme de recherche, nous adhérons à l'approche interprétative de Stake (1995) qui propose trois catégories d'étude de cas : collective, intrinsèque et instrumentale (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Tout d'abord, l'*étude de cas collective* (aussi appelée étude multicas ou étude de cas multiples) représente un dispositif de recherche utilisé pour mieux circonscrire un phénomène en étudiant plusieurs cas dans une optique exploratoire (David, 2003). Selon Merriam (1992), l'interprétation des résultats d'une recherche est davantage convaincante si celle-ci étudie plusieurs cas présentant des variations prononcées entre eux. À cet argument en faveur des études multicas, Huberman et Miles (1994) ajoutent que ce type de méthodologie permet de rehausser les critères de rigueur scientifiques, en effectuant une comparaison des similarités et des différences entre les cas. Il est important de différencier l'étude de cas collective de l'étude de cas unique qui pourrait impliquer l'étude d'un groupe composé de sous-unités. En ce qui concerne Stake (1995), l'étude de cas unique peut se diviser en deux autres catégories distinctes : intrinsèque et instrumentale.

Pour ce qui est de l'*étude de cas intrinsèque*, elle porte sur « un cas unique ou très rare, ou encore difficile d'accès pour la science, et susceptible de découvrir des choses qui ne sont pas déjà connues de la science » (Collerette, 1997, p. 84). Le chercheur désire développer une compréhension approfondie du cas en particulier, non pas parce que celui-ci illustre bien un phénomène, mais parce qu'il suscite un intérêt spécifique. Selon Karsenti et Demers (2018), dans une étude de cas intrinsèque, « le chercheur ne tente pas de comprendre le cas parce que ce dernier est représentatif d'un ensemble de cas » (p. 237). Quant à l'*étude de cas instrumental* (Stake, 1995), elle permet, entre autres, de mieux comprendre un problème ou de raffiner une théorie en mettant l'accent sur une question et en choisissant un cas pour l'illustrer. Cette dernière approche considère le cas comme subordonné ou accessoire à la poursuite d'un intérêt externe (Barlatier, 2018). Par exemple, nous étudions le phénomène de socialisation des doctorants au métier de chercheur, par l'examen d'une communauté d'apprentissage qui sert exclusivement d'unité d'analyse. Nous avons donc choisi l'étude de cas instrumental pour mieux comprendre un problème en optimisant l'utilisation de notre cadre théorique pour en examiner les divers éléments (Stake, 1995). Nous sommes ainsi guidée par plusieurs thèmes associés aux trajectoires de socialisation empruntées par les participants, ceux-ci représentant des sous-unités du cas unique (la communauté d'apprentissage). En inscrivant le phénomène dans son contexte réel, « l'étude de cas tend à limiter le risque d'erreur de mesure des outils de collecte de données et permet l'identification de facteurs inattendus » (Roy cité par Alexandre, 2013, p. 29). Bien que le problème de la fiabilité soit soulevé, étant donné l'instabilité du comportement humain, Merriam (1998) considère que même si la reproduction d'une étude qualitative donne des résultats différents, ces derniers ne devraient pas être discrédités. En effet, la transférabilité de l'étude ne concerne pas uniquement ses résultats, mais l'ensemble des paramètres examinés « [...] dans la recherche des processus généraux constitutifs de l'explication du phénomène social » (Mucchielli, 2007, p. 6).

En nous inscrivant dans le courant constructiviste social, nous accordons donc une prépondérance à la compréhension du monde dans lequel la communauté d'apprentissage évolue, non seulement d'après l'interprétation propre aux membres qui en font partie, mais aussi selon celle qui se forme à travers leurs interactions (Creswell et Poth, 2018). Ainsi, la méthodologie qualitative privilégiée permet d'interpréter le phénomène étudié à partir du sens que lui ont accordé les doctorants sélectionnés dans une dynamique d'apprentissage entre les pairs. Les théories de l'apprentissage social et de l'attribution servent de guide pour interpréter les sources du sentiment

d'efficacité personnelle et les causes attribuées à la réussite ou à l'échec de tâches rédactionnelles. Une attention particulière est apportée aux environnements physique (CRU) et virtuel (Facebook) dans lesquels les membres de la communauté d'apprentissage se socialisent au métier de chercheur, afin de considérer les facteurs contextuels ayant eu une incidence sur l'interprétation des expériences relatées. Une certaine souplesse est aussi maintenue au cours de la recherche permettant d'apporter des ajustements à la construction progressive de l'objet à l'étude pour en affiner la compréhension et proposer des pistes de recherche.

3.3. Le cas étudié : la communauté d'apprentissage *Thèsez-vous Ensemble*

Lorsque l'on réalise une étude de cas, il est essentiel d'en établir les limites et de définir l'unité qui servira d'analyse (Fortin et Gagnon, 2016). Ce choix raisonné est justifié par ce qui intéresse le chercheur à l'intérieur du cas pour répondre aux objectifs visés par la recherche. Dans cette section, nous procédons donc à la délimitation du cas étudié dans notre recherche, en l'occurrence une communauté d'apprentissage représentant une composante interne de l'organisme à but non lucratif *Thèsez-vous* présenté dans le premier chapitre de cette thèse. Nous discutons également de considérations éthiques relatives au cas sélectionné qui ont été prises en considération pendant l'élaboration du devis de recherche. Finalement, nous abordons les biais de la chercheuse, elle-même membre de la communauté d'apprentissage à l'étude.

3.3.1. La délimitation du cas

Dans le cadre de notre recherche, le cas étudié est une communauté d'apprentissage à laquelle appartiennent des doctorants en processus de socialisation au métier de chercheur. Afin de délimiter le cas, nous avons choisi le groupe Facebook nommé *Thèsez-vous Ensemble* qui compte plus de 4 800 membres aux études supérieures inscrits majoritairement dans des universités canadiennes francophones et bilingues. C'est en 2016 que l'organisme à but non lucratif *Thèsez-vous* a créé ce groupe dans le but de « permettre et faciliter l'émergence d'initiatives par et pour les étudiants aux cycles supérieurs visant à soutenir la rédaction universitaire » (*Thèsez-vous Ensemble*, 2016). Bien qu'un noyau des membres du groupe se trouve à Montréal où sont situés les bureaux administratifs de l'organisme, l'usage des médias sociaux a permis de briser les barrières géographiques pour intégrer des étudiants provenant d'universités situées dans des régions éloignées de la métropole québécoise, de même que dans certains pays francophones européens comme la France et la

Belgique. Autant inscrits dans des programmes de maîtrise que de doctorat, les membres de cette communauté d'apprentissage se consacrent à des activités organisées par et pour des étudiants aux études supérieures pour favoriser leur compréhension du milieu universitaire et le développement de compétences rédactionnelles favorables à leur cheminement de chercheurs novices. Il va sans dire que ce type de regroupement d'étudiants aux études supérieures est hors du commun, et bien que ses activités soient largement appuyées par l'ensemble des universités canadiennes, les initiatives mises de l'avant relèvent entièrement d'actions étudiantes. En tant qu'entité formée, la communauté d'apprentissage *Thèsez-vous Ensemble* constitue un cas intéressant pour l'examen des trajectoires de socialisation des doctorants au métier de chercheur qui s'opérationnalisent, plus spécifiquement, lors de la participation à des CRU et des échanges en marge de ces activités de rédaction, entre autres, au moyen de messages échangés par les membres du groupe Facebook.

3.3.2. Les considérations éthiques

Afin de pouvoir utiliser la communauté d'apprentissage *Thèsez-vous Ensemble* comme site de recherche, nous avons contacté l'une des cofondatrices et chercheuse principale de *Thèsez-vous*. Après avoir été informée de notre projet de thèse, celle-ci nous a mis en rapport avec la directrice de l'organisme à but non lucratif qui a donné son approbation à notre examen de la composante interne *Thèsez-vous Ensemble* comme cas instrumental. Il est à noter que parmi la myriade d'activités de rédaction universitaire dans lesquelles les membres de la communauté s'investissent, les retraites de rédaction faisaient déjà l'objet d'une recherche quasiexpérimentale longitudinale. Nous avons donc décidé, dès le départ, de nous concentrer exclusivement sur les CRU comme dispositifs de socialisation au métier de chercheur. Bien que l'environnement physique des CRU puisse être perçu comme étant réservé aux commerces offrant du café, nous avons élargi cette perspective à tous les lieux publics dans lesquels les étudiants aux cycles supérieurs se rassemblent pour rédiger ensemble. Cette décision a été prise à la suite d'une discussion avec l'agent chargé de notre demande en déontologie, afin de faciliter le recrutement de participants alors que des mesures sanitaires étaient imposées à plusieurs types de commerces par les instances gouvernementales en raison de la pandémie de la COVID-19.

Durant le processus d'évaluation de notre demande au bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche, il nous a fallu abandonner l'idée de mener des entrevues en personne pour nous concentrer exclusivement sur des entretiens virtuels. À cette fin, nous avons évalué avec soin les

différentes options de services de vidéoconférence pour choisir une plateforme assurant la sécurité des participants et des données recueillies. Par ailleurs, nous avons pu obtenir un consentement verbal des participants, à condition que celui-ci soit enregistré par modes audio ou vidéo. Le responsable d'éthique en recherche nous a aussi fait part de ses préoccupations face à la possibilité que d'autres personnes dans l'entourage de la chercheuse puissent entendre les entretiens, mais puisque cette dernière demeure seule, il n'y a pas eu lieu de prendre des mesures supplémentaires pour assurer un maximum d'intimité pendant la tenue des entrevues. Finalement, plusieurs échanges ont eu lieu avec l'agent chargé d'évaluer notre demande en déontologie au sujet des implications du recrutement des participants et de la collecte de données sur les médias sociaux. Nous nous sommes rendu compte que les stratégies méthodologiques de ce genre de démarches sont encore en voie de formalisation au sein des sciences humaines et sociales, alors nous avons fait preuve de transparence dans nos interactions avec les membres de l'unité d'analyse, surtout considérant que la chercheuse fait elle-même partie de la communauté d'apprentissage étudiée.

3.3.3. Les biais de la chercheuse principale

La chercheuse est une étudiante au doctorat qui s'est jointe à la communauté d'apprentissage *Thèsez-vous Ensemble* en 2017. Au cours des quatre années suivantes, elle a participé à toute la gamme des activités organisées par le groupe et a aussi échangé régulièrement avec plusieurs autres étudiants étant actifs dans les fils de discussion en ligne. En outre, elle a développé une forte croyance voulant que l'appartenance à la communauté en question favorise la socialisation des doctorants au métier de chercheur. À ce propos, elle a surtout eu recours au CRU comme dispositif de socialisation pour favoriser son propre cheminement universitaire par l'intégration, entre autres, de normes et de pratiques rédactionnelles. Considérant ces expériences étudiantes, la chercheuse est consciente d'un biais potentiel dans l'interprétation de certaines sources d'information et de données recueillies dans le cadre de la recherche. Il a donc fallu qu'elle demeure en état de réflexion active permettant d'identifier le degré d'influence de ses biais dans ses prises de décision tout au long de l'évolution du projet de recherche. Ces considérations supplémentaires lui ont permis de nuancer ses propos, particulièrement lors de la formulation des conclusions de l'étude. Dans les cas où ses biais étaient trop présents, la directrice et les membres du comité de thèse ont agi comme personnes de confiance en révisant le texte, afin de fournir des commentaires quant à la neutralité du contenu de cette thèse.

3.4. L'échantillonnage

Une fois que le cas a été sélectionné et délimité, il relève du chercheur de définir la population auprès de laquelle les informations seront recueillies. Pour ce qui est d'une étude de cas instrumental visant une communauté comme unité d'analyse, la population cible est formée d'un échantillon de personnes possédant des caractéristiques semblables pouvant représenter le groupe. Dans cette section, nous expliquerons comment s'est effectué le recrutement des participants à notre étude et nous dressons leurs profils à partir de données démographiques.

3.4.1. Le recrutement des participants

D'après Fortin et Gagnon (2016), il existe deux méthodes d'échantillonnage, incluant l'échantillonnage probabiliste utilisant des « techniques aléatoires afin que chaque élément de la population ait une chance égale d'être choisi » (p. 263). Dans notre étude, puisque l'unité d'analyse est une communauté d'apprentissage composée d'étudiants aux 2^e et 3^e cycles, mais que nous ne visions que le recrutement de doctorants, nous avons choisi d'utiliser une méthode d'échantillonnage non probabiliste. Ainsi, nous avons adopté une méthode nommée *échantillonnage intentionnel* qui, par ailleurs, est recommandée dans les études de cas. Celle-ci consiste en la sélection de participants en fonction de caractéristiques typiques de la population à l'étude (Fetters, 2020). Tel que recommandé par Onwuegbuzie et Collins (2007), nous voulions recruter environ 12 candidats au doctorat inscrits dans des universités canadiennes, incluant autant des étudiants canadiens que des étudiants internationaux. Le nombre visé devait permettre la saturation empirique des données (Thouin, 2014), c'est-à-dire que « de nouvelles données n'ajoutent aucune information nouvelle au phénomène à l'étude » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 189). Les doctorants devaient avoir terminé leur scolarité obligatoire, après quoi ils s'engagent habituellement dans des activités de rédaction universitaire diversifiées, en plus de leur thèse, ce qui devait enrichir leurs témoignages. Leur participation à des CRU devait avoir eu lieu en personne, et au moins à trois reprises, pour qu'ils soient en mesure de partager leurs expériences sans que celles-ci soient trop rudimentaires. Ils devaient pouvoir s'exprimer en français pour qu'ils puissent comprendre et être compris de la chercheuse menant les entretiens. En dehors de ces critères d'inclusion, nous n'avons retenu qu'un seul paramètre d'exclusion des participants, soit un lien d'amitié déjà établi avec la chercheuse pouvant influencer autant le partage des expériences vécues par le participant que l'interprétation que la chercheuse pouvait en faire.

Le recrutement des participants s'est effectué principalement au moyen des médias sociaux, en affichant d'abord un message sur la page Facebook *Thèsez-vous Ensemble* le lendemain de la réception du certificat d'approbation éthique (Annexe D), c'est-à-dire le 17 novembre 2020. Nous avons aussi utilisé un incitatif pécuniaire, sous la forme d'une carte cadeau d'une valeur de 50,00 \$ pour encourager la participation à notre recherche. À la suite du premier affichage du message de recrutement, à l'Annexe E, 11 personnes ont réagi par des émojis « J'aime », « J'adore » ou « Wouah » et six personnes ont identifié huit autres membres de la communauté susceptibles d'être intéressés par notre étude. Conséquemment, cinq personnes ont contacté la chercheuse pour prendre part à des entrevues. À la fin de chacun de ces entretiens, nous avons utilisé une deuxième méthode, l'*échantillonnage en boule de neige*, qui consiste « à demander à des personnes recrutées initialement de suggérer le nom d'autres personnes qui leur paraissent répondre aux mêmes critères de sélection » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 269). Ces efforts de recrutement supplémentaires ont plus que doublé l'échantillon initial avec huit participants additionnels s'étant manifestés avant la fin du mois de décembre. Nous avons interrompu le recrutement pendant le congé des fêtes, mais le 8 janvier 2021, nous avons affiché à nouveau un message sur la page Facebook *Thèsez-vous Ensemble*, à l'Annexe E, en offrant des précisions au sujet du type d'activités de rédaction puisque nous avons reçu des questions à ce sujet pendant la première vague de recrutement. Nous estimions aussi que les doctorants seraient moins occupés au début du semestre d'hiver qu'à la fin du semestre d'automne. À la suite de ce deuxième affichage, 15 personnes ont réagi par des émojis « J'aime » ou « J'adore » et trois personnes ont identifié trois autres membres de la communauté susceptibles d'être intéressés par notre étude. De plus, deux collègues occupant des postes en milieux universitaires ont recopié notre affiche de recrutement sur leurs pages Facebook pour la partager dans leurs réseaux professionnels et personnels. Un total de 22 personnes a répondu à l'appel en communiquant directement avec la chercheuse sur Messenger ou en envoyant un message à l'adresse courriel de l'Université d'Ottawa indiquée sur l'affiche de recrutement.

Dans l'éventualité où un nombre de participants plus élevé qu'attendu se manifestait, nous allions nous assurer d'une diversification de l'échantillonnage en termes de genre, de disciplines, d'universités et de régions géographiques. Cependant, après avoir réalisé 15 entrevues, nous nous sommes rendu compte que la saturation des données n'était toujours pas atteinte, alors nous avons décidé d'accueillir des participants additionnels jusqu'à un nombre total de 25 formant notre échantillon final. Nous avons dû exclure 10 répondants parce qu'ils ne rencontraient pas un ou

plusieurs des critères d'inclusion, dont avoir complété l'examen de synthèse, être inscrit à un programme de doctorat et avoir participé à des CRU en personne. En fait, nous avons prévu l'inclusion d'étudiants ayant déjà obtenu leur diplôme de doctorat ou ayant abandonné leurs programmes, à condition qu'ils aient participé à des CRU pendant leurs études, mais cela n'a pas été nécessaire puisque nous avons recruté plus de participants que prévu. Finalement, il y a quatre personnes qui n'ont jamais répondu à nos messages de suivi et une répondante qui a dû se retirer de la recherche avant l'entrevue en raison de maladie. En tout et pour tout, notre campagne de recrutement s'est étalée sur une période de deux mois, du 17 novembre 2020 au 28 janvier 2021.

3.4.2. Le profil des participants

L'échantillon de 25 candidats au doctorat est formé de 23 personnes s'identifiant au genre féminin, une personne non binaire et un individu s'identifiant au genre masculin. Malgré les efforts acharnés de recrutement pour obtenir des participants masculins, trois participants s'identifiant comme hommes ont accepté de participer, mais un seul de ces individus s'est présenté en entretien. Afin de respecter les règles linguistiques inclusives selon lesquelles le féminin comme le masculin peut être utilisé en exclusivité comme genre grammatical dominant (Berthelet, 2014), nous allons utiliser le féminin pour discuter des participantes à partir de cet endroit précis du texte. Il est à noter que cette dominance du genre féminin au sein de notre échantillon a entraîné un retour à la problématisation de la recherche dans laquelle une section sur la situation des femmes en milieu universitaire a été ajoutée. Cet ajustement est conforme à la nature dynamique de l'environnement de recherche qualitative, qui a été mentionné dans le chapitre précédent, alors qu'une souplesse est attendue dans le déroulement de l'étude selon son évolution (Fortin et Gagnon, 2016).

En matière d'âges, les participantes sont réparties comme suit : 24% (26-30 ans), 48% (31-35), 16% (36-40 ans), 0% (41-45 ans) et 12% (46-50 ans). La grande majorité des participantes sont originaires du Canada, en plus de dix participantes provenant de la France, de la Belgique, du Brésil, de Madagascar, de Moldavie et de l'Algérie. Les participantes représentent un total de 12 universités canadiennes différentes, dont neuf universités francophones, deux universités anglophones et une université bilingue selon les proportions suivantes :

- Université de Montréal (UdeM) - 6
- Université du Québec à Montréal (UQAM) - 6
- Université Laval (ULaval) - 3
- Université d'Ottawa (UOttawa) - 2
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) - 1
- Université du Québec en Outaouais (UQO) - 1
- Université Carleton (UCarleton) - 1
- Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) - 1
- Université Concordia (UConcordia) - 1
- Université York (UYork) - 1
- Université McGill (UMcGill) - 1
- Institut national de la recherche scientifique (INRS) - 1

Les participantes sont inscrites dans une grande diversité de disciplines universitaires surtout associées aux sciences humaines et sociales, sauf une participante qui étudie dans un programme de médecine familiale et une autre en science de l'environnement. Les trois disciplines les plus représentées sont la Sociologie, le Droit et les Études littéraires. Nous pensions que cette similarité entre participantes découlait de notre échantillonnage en boule de neige où des candidates au doctorat auraient possiblement recommandé à des personnes de leurs unités universitaires de participer à notre recherche, mais il s'avère que les participantes provenant des mêmes disciplines sont issues d'universités différentes. Toutes les spécialisations sont indiquées dans le Tableau 1 qui comprend également les autres données démographiques discutées jusqu'à présent pour établir les profils préliminaires des participantes à la recherche.

Dans le but de préserver l'anonymat des participantes, nous avons choisi de leur attribuer des pseudonymes (Savoie-Zajc, 2018). Cette approche a été privilégiée par rapport l'utilisation de codes que nous trouvions plutôt impersonnel, surtout lors de la présentation des résultats. Nous avons choisi des prénoms dont la première lettre était aussi associée à la chronologie dans laquelle les entretiens se sont déroulés, par exemple le pseudonyme débutant par la lettre A se réfère à l'entrevue n° 1. Nous sommes demeurée particulièrement sensible aux données associées au seul participant masculin pour éviter que le recoupement d'informations permette son identification.

Tableau 1. Profils des participants à la recherche

Candidate au doctorat (CAD)	Catégorie d'âge	Genre	Pays d'origine	Université	Discipline
1- Annabelle	26-30	Féminin	Canada	UOttawa	Éducation
2- Brigitte	36-40	Féminin	Canada	UQAT	Environnement
3- Charlotte	26-30	Féminin	Canada	UdeM	Littérature
4- Diane	36-40	Féminin	Canada	UQO	Sociologie
5- Élizabeth	31-35	Féminin	Canada	UCarleton	Médiations culturelles
6- Florence	31-35	Féminin	France	UdeM	Droit
7- Gabrielle	31-35	Féminin	Canada	UQTR	Littérature
8- Hélène	46-50	Féminin	Canada	UConcordia	Communications
9- Isabelle	31-35	Féminin	Canada	UdeM	Sociologie
10- Justine	46-50	Féminin	Canada	UdeM	Cinématographie
11- Karine	31-35	Non binaire	Canada	UQAM	Études littéraires
12- Lucie	31-35	Féminin	Madagascar	ULaval	Droit
13- Maxime	26-30	Féminin	Canada	UQAM	Philosophie
14- Noémie	31-35	Féminin	Canada	UYork	Sociologie
15- Olivia	31-35	Féminin	France	UdeM	Droit
16- Pascale	31-35	Féminin	Canada	UOttawa	Droit
17- Quincy	26-30	Féminin	Canada	UQAM	Psychologie
18- Roxanne	31-35	Féminin	France	UQAM	Sociologie
19- Suzanne	31-35	Féminin	Canada	UdeM	Anthropologie
20- Tania	36-40	Féminin	Brésil	UQAM	Philosophie
21- Ursula	46-50	Féminin	France	UQAM	Éducation
22- Viviane	31-35	Féminin	France	UMcGill	Médecine de famille
23- Wendy	26-30	Féminin	Belgique	ULaval	Anthropologie
24- Xenna	36-40	Féminin	Moldavie	ULaval	Administration
25- Yannick	26-30	Masculin	Algérie	INRS	Études urbaines

Dans le formulaire démographique que les participantes devaient remplir avant leur participation à la recherche, elles devaient indiquer le nombre d'années achevées, à ce jour, dans leur programme de doctorat ($m = 5$ ans et 7 mois) et le nombre d'années qu'elles envisageaient d'avoir à compléter avant d'être en mesure de soutenir leur thèse ($m = 1$ an et 2 mois). Advenant l'achèvement des programmes d'études comme prévu par les participantes, celles-ci auront pris entre 4,75 années et 10,5 années pour atteindre la diplomation ($m = 6$ ans et 9 mois). Ces données sont représentées dans la Figure 6, les portions bleues des colonnes représentant les années complétées et les portions rouges représentant les années prévues avant la soutenance de thèse.

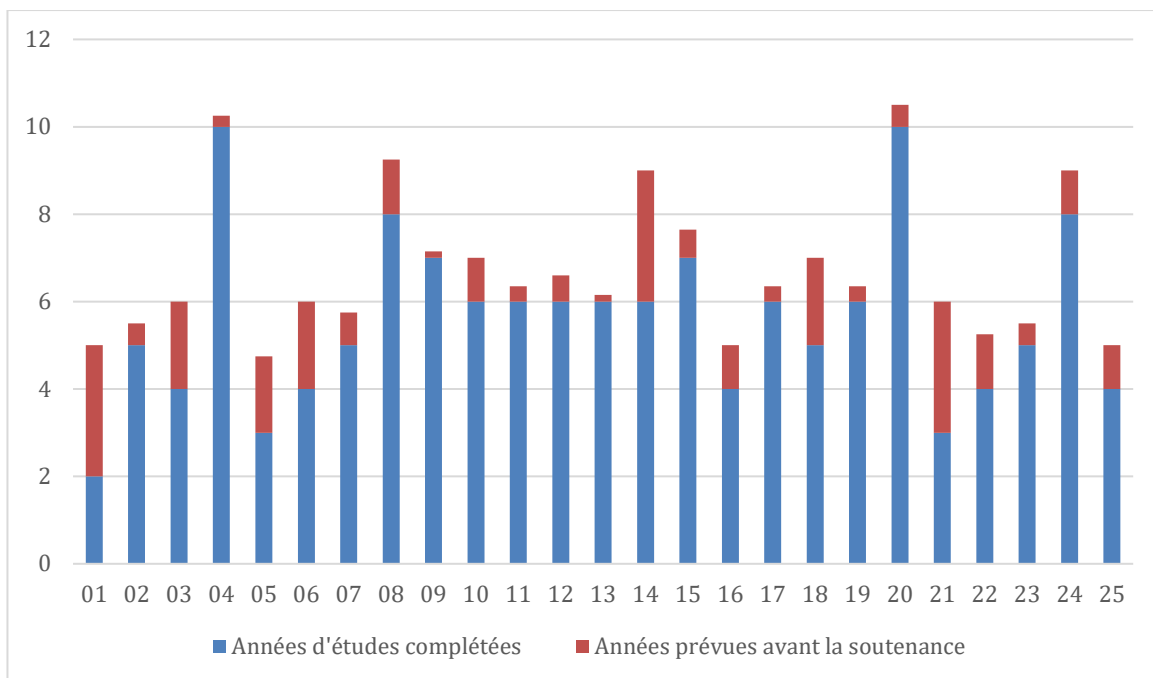


Figure 6. Durée du parcours doctoral des participantes à la recherche

Finalement, comme données démographiques, nous avons aussi demandé aux participantes de confirmer les lieux où elles avaient effectué de la rédaction universitaire en compagnie de leurs pairs, de même que le nombre approximatif de fois qu'elles avaient fréquenté chacun de ces endroits. Le Tableau 2 recense les données réparties par participante en indiquant le taux de fréquentation de plusieurs types de lieux publics, incluant des cafés, des bibliothèques, des musées, des bureaux de cotravail, des locaux universitaires et l'espace de rédaction *Thèsez-vous*, de même que des lieux extérieurs comme des balcons et des parcs. De façon générale, les participantes n'étaient pas en mesure de fournir un nombre exact de fréquentations des différents lieux où elles se sont rassemblées pour rédiger en compagnie de leurs pairs, surtout lorsque la quantité dépassait le nombre 20. Le temps qui s'était écoulé entre leur dernière participation à des CRU et le moment où les entrevues ont eu lieu peut aussi avoir influencé leur capacité à se souvenir de cette information. Il est intéressant de remarquer que toutes les participantes ont fréquenté au moins deux types de lieux publics, même si certaines d'entre elles n'ont tenté leur chance qu'une seule fois avec un endroit en particulier. Dans d'autres cas, la préférence d'un lieu par rapport à tous les autres est évidente considérant le nombre élevé de fréquentations (100+ fois) qui se rapporte surtout aux participantes qui rédigent à l'Espace *Thèsez-vous* dans la catégorie « locaux ».

Tableau 2. Lieux publics fréquentés pour rédiger en compagnie des autres

	Cafés	Biblio	Musées	Bureaux	Locaux	Espaces	Extérieur
Annabelle	40				6		
Brigitte		2				40	
Charlotte	50	25		25	20	5	
Diane	25		12		15		
Élizabeth	23	10					
Florence	5	3				4	2
Gabrielle	20	20		1	3	15	
Hélène	Souvent	Souvent				6	
Isabelle		1				5	
Justine		15				40	
Karine	45			3		5	
Lucie					10		
Maxime	50+				50+	20	
Noémie		15				15	
Olivia	34	1					
Pascale	20	2				5	
Quincy	20+					30+	
Roxanne	2	3			100+		
Suzanne	20+	15				33	
Tania		20+				15+	
Ursula	5	5			7		
Viviane	4	6			100+		10+
Wendy	3/sem						
Xenna	3/sem	1/sem					
Yannick	36	20+		6	10		

Comme mentionné dans les considérations éthiques de la recherche, lors du développement initial de notre devis de recherche, nous étions exclusivement centrées sur les commerces de type

« café » comme endroit de rédaction universitaire en personne. Cependant, compte tenu de l'interruption des opérations de ces commerces pendant la pandémie de COVID-19, nous avons décidé d'inclure d'autres lieux publics dans les critères de recrutement des participantes. Nous considérons que cette ouverture a permis non seulement de faciliter le recrutement de plus de participantes, mais aussi d'enrichir les expériences ayant été partagées par celles-ci puisqu'elles ont été en mesure d'effectuer des comparaisons entre certains aspects de ces différents endroits exerçant une influence sur leurs états physiologiques et émotionnels, et par le fait même, le développement de compétences rédactionnelles pour leur socialisation au métier de chercheur.

3.5. Les procédures et l'instrumentation de la collecte de données

L'étude de cas suppose des sources de données multiples de manière à utiliser de façon complémentaire et compensatoire les divers instruments de collecte (Karsenti et Demers, 2018). Par conséquent, nous avons décidé d'utiliser l'*entrevue semi-dirigée* puisque ce type d'entretien permet au chercheur de maintenir un certain ordre dans les questions abordées tout en offrant aux participants la possibilité d'exprimer librement leur expérience du phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). À cet outil s'est ajoutée la *capture de textes numériques* sur les médias sociaux, en l'occurrence la page Facebook de la communauté d'apprentissage étudiée, tenant lieu de matériel écrit témoignant des comportements au sein de l'unité d'analyse pour mieux comprendre la culture de la communauté d'apprentissage (Sloan et Quan-Haase, 2017). Parallèlement, la chercheuse a tenu un *journal de bord* pour maintenir un état de réflexion active durant la recherche, afin de reconstituer les éléments ayant influencé la démarche scientifique (Creswell et Poth, 2018).

3.5.1. Les entrevues semi-dirigées

Les données portant sur les apprentissages réalisés dans le cadre de notre étude ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-dirigées pouvant se dérouler à tout moment de l'année puisque les doctorants participent à des CRU de façon continue pour travailler sur une diversité de projets universitaires. Comme susmentionné, nous avons envisagé de rencontrer les participantes en personne afin d'optimiser la relation intersubjective entre le participant et la chercheuse qui entrent en relation dynamique dans des conditions d'actualisation du discours qui leur sont propres (Masson et Hass, 2010). Cependant, nous avons dû mener des entrevues par vidéoconférences, en raison des mesures sanitaires en vigueur, ce qui a permis d'échanger avec des participantes

éloignées géographiquement, sans que la chercheuse ait à se déplacer. Pour ce faire, nous avons utilisé les services de téléconférence Zoom de la société américaine du même nom puisque la chercheuse, à titre d'employée de l'Université d'Ottawa, bénéficiait d'un compte permettant son usage sans frais supplémentaires.

Un guide d'entrevue servant de repère général a été développé (Annexe F) pour éviter que des thèmes importants ne soient omis lors des entretiens. Ce guide d'entrevue indiquait « l'ordre provisoire et la durée approximative de la discussion sur chaque sujet » (Gauthier et Bourgeois, 2020, p. 322). Il comprenait tout d'abord des formules d'accueil et des instructions sur la façon dont l'entretien devait se dérouler, de même qu'un rappel des objectifs de l'étude et une confirmation du consentement des participantes pour leur contribution à la recherche. Le premier thème abordé dans la phase de discussion a été lancé sous la forme d'une question d'ordre général visant à briser la glace. Par la suite, les interrogations traitant des dimensions du construit à l'étude se sont succédées sous forme de questions ouvertes, permettant une certaine flexibilité pour réagir à des thèmes inattendus pouvant émerger de la discussion. Le guide d'entrevue incluait des clarifications sur les éléments théoriques de notre étude pour que les participantes comprennent clairement ce dont il s'agissait. Les entretiens se sont terminés par des remerciements adressés aux participantes pour reconnaître leur contribution. Avant même de commencer notre collecte de données, l'instrument a été évalué par la direction et les membres du comité de thèse, de même que le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche. Une entrevue pilote a aussi été menée pour s'assurer que les questions étaient bien comprises par une première participante volontaire et permettre à la chercheuse de se familiariser avec l'utilisation du guide (Van der Maren, 2010). Sachant que la façon de poser des questions et l'ordre de celles-ci peuvent influencer les réponses des participantes (Gauthier et Bourgeois, 2020), le guide d'entrevue a été révisé pour assurer une meilleure compréhension, entre autres, d'une question portant sur l'exposition des doctorants aux différents types de documents à rédiger pendant leurs études.

Comme le suggère Van der Maren (2010), nous avons choisi d'envoyer le guide d'entrevue aux participantes avant la rencontre pour leur permettre de mieux se préparer en organisant leurs idées. Nous leur avons fait parvenir celui-ci 48 heures avant la date de la rencontre, en même temps qu'un questionnaire démographique à remplir (Annexe G) et un formulaire de consentement à titre informatif (Annexe H). Nous avons prévu un seul entretien d'une durée d'environ 60 à 90 minutes pour chacune des participantes, ce qui a été respecté avec une durée moyenne de 62 minutes

43 secondes, le plus long entretien ayant duré 97 minutes et le plus court 31 minutes, selon la profondeur des réponses des participantes. Les entrevues ont été enregistrées en modes audio et vidéo avec le consentement verbal des participantes obtenu en début d'enregistrement. La chercheuse a mené les entrevues alors qu'elle se trouvait seule dans un endroit tranquille de sa résidence personnelle, pouvant ainsi se concentrer sur les échanges en cours. Quant aux participantes, elles se sont toutes branchées au service de vidéoconférence à partir de leur domicile également, où certaines ont fait face à des interruptions momentanées provoquées par les membres de leur famille, sans que cela empêche les entretiens d'être menés à bon terme.

Les entrevues semi-dirigées permettent d'atteindre plusieurs buts, dont la compréhension par l'interprétation du monde de l'autre, en approfondissant certains thèmes (Savoie-Zajc, 2009). Il est arrivé que la chercheuse doive encourager les participantes à préciser certains sujets parce que ces dernières s'inquiétaient que leurs réponses s'écartent des objectifs de recherche. Cette préoccupation des participantes a semé le doute chez la chercheuse, à savoir si leur propre formation de chercheuses novices ne venait pas nuire à la spontanéité de leurs réponses, désirant se limiter strictement aux questions du guide d'entrevue, sans aborder de nouveaux thèmes pouvant potentiellement enrichir le corpus des données. Cette situation pourrait être expliquée, en partie, par l'effet Hawthorne selon lequel les personnes qui sont conscientes de participer à une recherche ont tendance à modifier leurs comportements, ce qui peut influencer les résultats obtenus (Geoffroy, 2019). Nous y reviendrons lors de l'interprétation des données recueillies, en explorant les biais des participantes ayant potentiellement eu une incidence sur leur contribution à la recherche. Néanmoins, les entrevues semi-dirigées présentent plusieurs avantages, dont l'utilisation de questions ouvertes offrant la liberté aux participants de répondre à leur rythme et de traiter le sujet selon la profondeur désirée, ce qui génère une richesse de données (Cyr, 2016). À cet égard, deux questions supplémentaires ont été ajoutées au guide d'entrevue après avoir complété les cinq premiers entretiens, alors que les thèmes suivants émergeaient déjà des données préliminaires recueillies : les projets professionnels des participantes après leur diplomation et les motivations incitant les femmes à participer davantage aux cafés de rédaction que les hommes.

Il faut tout de même reconnaître que la situation dans laquelle se déroulait l'entretien demeure artificielle et est soumise à un protocole de recherche, ce qui peut nuire au partage d'informations des participantes, surtout si les sujets traités sont délicats (Gauthier et Bourgeois, 2020). Dans le contexte de notre recherche, il aurait pu y avoir, par exemple, des participantes

hésitantes à discuter de leur isolement psychologique se traduisant par des doutes, des peurs ou des angoisses quant à leurs capacités à mener à terme leur projet universitaire (Janta *et al.*, 2014). À ce sujet, nous n'avons pas ressenti que les participantes s'empêchaient d'évoquer leurs difficultés, même que plusieurs d'entre elles ont exprimé des remises en question face à leur parcours universitaire et expliqué comment elles s'y prenaient pour surmonter ce genre de défis pouvant parfois entraîner de la détresse psychologique. À vrai dire, nous étions d'avis que le fait que les entretiens soient menés par une étudiante aux études supérieures favoriserait possiblement le dialogue avec ces participantes qui se sentiraient mieux comprises, quoique cela aurait pu aussi avoir l'effet inverse où les participantes auraient refusé d'aborder des sujets délicats devant une chercheuse novice. Au contraire, plusieurs participantes ont exprimé un sentiment de bien-être à la suite de leur entrevue menée par une de leurs pairs leur offrant une occasion d'introspection sur leur parcours doctoral.

Malgré tout, la chercheuse avait prévu l'utilisation de stratégies d'entrevue variées (établir une relation de confiance, permettre des temps de réflexion, soutenir les silences, relancer la discussion) pour pallier les situations potentiellement problématiques (Beaud et Weber, 1998). Toutes ces stratégies ont été utilisées pendant les entretiens afin d'encourager les participantes à rapporter leurs expériences en toute transparence. Il est à noter que des temps de réflexion étaient particulièrement requis par les participantes avant que celles-ci ne soient en mesure de répondre à des questions leur demandant de recourir à leur mémoire à long terme pour se souvenir de détails reliés à leur participation à des CRU avant la pandémie de COVID-19. Bien que nous soyons préoccupées par le temps s'étant écoulé entre l'expérience vécue par les participantes et le moment où les entrevues se sont déroulées, il faut se rappeler que « lorsque l'entretien exige le recours à la mémoire, le souvenir ne restitue pas le passé, il reconstruit le passé à partir de la conscience présente du passé tout en envisageant l'avenir » (Van de Maren, 2010). Afin de faciliter cette reconstruction des expériences vécues, nous avons effectué un retour auprès de chaque participante en fournissant une copie de la transcription de l'entrevue pour fins de précision des propos par voies écrite, audio ou vidéo. Nous leur avons accordé un délai de 30 jours, après quoi, si nous n'avions pas reçu de réponse, il était entendu que nous allions procéder à l'analyse des données se trouvant dans les verbatims originaux. Il n'y a que huit participantes qui ont profité de cet échange en offrant des clarifications face à leurs propos ou en exprimant de nouvelles idées qui n'avaient pas été discutées pendant les entretiens individuels. Cette démarche complémentaire devait

contribuer à renforcer le lien de confiance entre la chercheuse et les participantes pour que ces dernières se sentent davantage engagées dans la co-construction de l'objet dans le temps, mais nous n'avons pas d'indication que l'objectif visé a été atteint.

3.5.2. La capture de textes numériques

Les recherches s'intéressant aux médias sociaux comme contexte d'exploration ne sont pas nouvelles, mais ce n'est qu'au cours de la dernière décennie que les méthodes utilisées pour assurer la scientificité de ce genre d'études se sont développées. Tout d'abord, la revue scientifique *Social Media + Society* a vu le jour en 2015 pour s'assurer de la rigueur des publications dans le domaine et, en 2017, le livre *Social Media Research Methods*, dirigé par Luke Sloan et Annabel Quan-Haase a été publié par SAGE, une maison d'édition renommée dans le monde de la recherche. Cet ouvrage représente une excellente source d'informations qui nous a servi de guide lors du recrutement des participantes, mais aussi et surtout dans nos choix de stratégies pour la collecte de données. Il n'en reste pas moins que nous en sommes au tout début de la formalisation des méthodes de recherche impliquant les médias sociaux, alors certaines questions déontologiques demeurent à être clarifiées. Entre autres, les usagers des médias sociaux se préoccupent de la possibilité de « forage de données » par les chercheurs qui pourraient utiliser des informations personnelles provenant de profils individuels à des fins dépassant les paramètres de la recherche (Beninger, 2017). Or, la nature des échanges entre usagers de réseaux, tels que Facebook, Twitter, LinkedIn et Instagram, présente une source inexploitée d'exploration scientifique. Tout en désirant innover d'un point de vue méthodologique, il nous est apparu pertinent d'inclure une collecte de données numériques à même notre devis de recherche, surtout que la communauté d'apprentissage étudiée comme cas unique, dans ce projet de thèse, s'est formée au moyen d'un média social (Facebook).

De façon générale, les données pouvant être recueillies à partir des médias sociaux sont de types variés : profils d'utilisateurs, réactions (approbations, partages, votes), messages textes, fichiers multimédias (photos, audios, vidéos) et statistiques de réseautage (McCay-Peet et Quan-Haase, 2017). Dans le cas qui nous occupe, c'est le contenu de la page Facebook *Thèsez-vous Ensemble* qui a retenu notre attention, notamment la nature des messages textes ou des fichiers multimédias échangés entre les membres de la communauté d'apprentissage au sujet des normes et des pratiques de rédaction universitaire favorisant leur socialisation au métier de chercheur. Par exemple, une recommandation de livre portant sur la rédaction de thèse, un lien vers un site web offrant une liste

de marqueurs de relation ou une vidéo expliquant comment repérer des revues prédatrices. En termes techniques, nous ne nous sommes pas intéressées aux mégadonnées (*big data* en anglais) de la plateforme utilisée par la communauté, à savoir les statistiques reliées aux profils individuels et au réseautage, puisque ces données peuvent largement fluctuer avec l'ajout ou le retrait constant d'utilisateurs (Lazer *et al.*, 2014). C'est effectivement la situation du cas étudié puisque les membres rejoignent ou quittent le groupe selon leur admission à un programme d'études ou l'obtention de leur diplôme. Nous considérons alors que les données recueillies tombaient dans la catégorie des microdonnées (*small data* en anglais), c'est-à-dire des activités d'utilisateurs sur une base individuelle. Afin d'extraire ce type de données des médias sociaux de façon automatisée, il existe des interfaces de programmation applicative offertes par une gamme de services web (Casilli et Tubaro, 2017). Cependant, cette avenue peut s'avérer coûteuse et ne produire que les données strictement associées à une liste de codes établis dans la demande de services. Quant à l'extraction manuelle des données, cette approche est reconnue comme étant fastidieuse (Radford, 2019), mais nous avons tout de même planifié de l'adopter sous la forme de capture de textes numériques pour obtenir les meilleurs résultats possibles, d'autant plus que ce genre d'examen ne s'était jamais pratiqué pour la communauté à l'étude.

Pour ce faire, la simple utilisation des noms des participantes comme mots clés, a permis d'obtenir 804 extraits qui ont été compilés manuellement dans un fichier Excel, pour examiner les contributions spécifiques de notre échantillon à la communauté d'apprentissage étudiée. Les thèmes ayant été abordés pendant ces périodes d'analyse ont été regroupés de façon graphique pour en établir les sujets d'intérêt et effectuer une comparaison d'une année à l'autre. Nous avons porté une attention particulière sur le remplacement des activités de rédaction dans les CRU par des formules virtuelles, de même que l'évolution de ces dernières durant la pandémie. L'interprétation de ces résultats est de nature plutôt prospective puisqu'il existe peu de matière pour appuyer nos propos dans la littérature scientifique, bien que nous nous soyons assurée d'intégrer les conclusions d'études ayant été publiées récemment. Il est attendu que nos résultats de recherche traitant spécifiquement des actions étudiantes sous la forme de regroupements virtuels de rédaction universitaire pendant la pandémie ajouteront au dialogue scientifique ayant été initié à ce sujet, même s'il sort du contexte initial de notre étude.

Selon Salmons (2017), il existe trois types de documents pouvant être considérés lors de la capture de contributions numériques sur les médias sociaux, à savoir les textes existants

(développés sans l'influence d'un chercheur), élicités (sollicités en réponse à une question de recherche) ou simulés (provoqués pendant une recherche). Dans le cas de notre étude, puisque nous n'avons pas influencé la contribution des membres du groupe par l'affichage de messages sur Facebook, notre collecte concerne donc des données déjà existantes. Il est à noter que le contenu de la page *Thèsez-vous Ensemble* qui nous intéressait appartient à la communauté puisque le groupe est visible publiquement, en ce sens que tout le monde peut le repérer sur Facebook, mais seuls les membres autorisés par l'administrateur peuvent consulter ce qui est publié dans le groupe. Ainsi, dans la première phase d'extraction des données, nous nous sommes intéressée uniquement à la nature des échanges, sans que les auteurs des messages puissent être identifiés, respectant ainsi les préoccupations éthiques au sujet de la cueillette de données affichées sur les médias sociaux (Lee, 2017). Néanmoins, Vitak (2017) souligne la nature ambiguë des distinctions qui persistent entre les espaces publics et privés de la plateforme Facebook dans un contexte de recherche. À ce sujet, l'autrice encourage les chercheurs à réfléchir aux aspects de confidentialité et d'anonymat dans le cadre de leurs études, mais aussi en relation avec les politiques d'utilisation de Facebook en matière de protection de la vie privée des usagers. Nous avons donc pris les mesures nécessaires afin de faire preuve d'un maximum de transparence envers les membres de la communauté à l'étude, en les informant de notre recherche, de même qu'en obtenant l'autorisation des administrateurs du groupe Facebook pour y recueillir des données et le consentement de nos participantes pour faire l'examen des messages qu'elles avaient respectivement échangés avec leurs pairs.

3.5.3. Le journal de bord

Selon Baribeau (2005), le journal de bord aurait pour origines, entre autres, les journaux de voyage des explorateurs, les carnets de notes des philosophes et les récits autobiographiques des religieux. Il existe diverses définitions décrivant cet instrument, mais en général, il est utilisé par le chercheur pour rendre compte de ses observations et de ses impressions de manière chronologique (Fortin et Gagnon, 2016). En consignait des données tout au long de la démarche scientifique, l'évolution du projet de recherche se déploie progressivement, en identifiant les moments importants où le chercheur prend des décisions qui influencent son parcours. Le journal de bord diffère des notes de terrain, qui sont habituellement associées à une méthode particulière pendant la collecte de données et se prêtent mieux à l'interprétation des événements vécus ou observés par le chercheur (Baribeau, 2005). En ce sens, le journal de bord convient à l'approche

de recherche qualitative, alors que la subjectivité du chercheur y est admise (Deschenaux et Laflamme, 2007). Ce dernier peut utiliser des extraits de son journal de bord, afin de soutenir son argumentation scientifique, par exemple lorsqu'il analyse des données ou qu'il discute des résultats. Par contre, le journal de bord, en tant que tel, ne figure pas dans le rapport de recherche, à moins que le chercheur ne décide de le rendre accessible au public ou que des héritiers entament des démarches pour le publier (Savoie-Zajc, 2011).

Dans notre journal de bord, nous avons inscrit des notes méthodologiques, des notes théoriques et des notes personnelles (Savoie-Zajc, 2011). Les notes méthodologiques portent sur les choix de la chercheuse qui ont influencé le processus de recherche. Les entrées théoriques incluent ce qui a attiré l'attention de la chercheuse lors de ses lectures, ses discussions ou ses autres interactions, sous forme de citations, de modèles, de sources, etc. Les données personnelles relèvent de ses réflexions, ses impressions, ses pensées, ses sentiments et ses émotions, de même que ses présupposés et ses biais. En général, il ne suffit pas de simplement consigner des notes dans le journal de bord, alors que l'utilité de cet instrument se traduit par la démarche réflexive qui s'en suit. Cette prise de conscience des apprentissages réalisés permet au chercheur de progresser par l'acquisition de nouvelles connaissances ou la clarification de sa pensée (Creswell et Poth, 2018). En effet, il est intéressant de découvrir comment le chercheur évolue pendant qu'il effectue son projet de recherche, surtout lorsque surviennent des éléments inattendus auxquels il doit réagir. Cette réflexion est d'autant plus importante pour les chercheurs novices qui sont en train de développer leurs compétences professionnelles et de formaliser leur posture en se joignant à une nouvelle communauté scientifique. À cet effet, le partage des apprentissages avec un « ami critique » constitue une stratégie favorisant la croissance du chercheur par le dialogue et la rétroaction (Richardson et Heckman, 1996). Ainsi, nous avons partagé nos réflexions avec une collègue doctorante, étudiant aussi en sciences de l'éducation, au fur et à mesure que l'étude progressait. La richesse des échanges réalisés a définitivement bonifié notre réflexion, de même qu'orienté plusieurs de nos décisions de recherche.

Le journal de bord est avant tout un outil personnel dans lequel le chercheur consigne des informations en modes papier, électronique ou audio (Fortin et Gagnon, 2016). Celles-ci peuvent prendre la forme de textes, de mémos, de dessins, d'images ou de tableaux. Elles comprennent habituellement des détails quant au moment et à l'endroit de la prise de notes, de même qu'une description de l'observation et le résultat de l'analyse réflexive montrant une prise de recul. En ce

qui a trait aux entrées qui suscitent une interrogation chez le chercheur, il peut y ajouter une action requise pour approfondir un élément particulier de la recherche, par exemple la nécessité de clarifier une situation avec son directeur de thèse. Dans notre cas, nous avons utilisé un cahier intelligent réutilisable (Rocket Book Wave) permettant de prendre des notes manuscrites pouvant ensuite être scannées par une application de téléchargement de l'information dans un nuage électronique. Nous avons aussi fait usage de la plateforme de communication collaborative américaine nommée Slack pour échanger avec notre amie critique et ainsi être en mesure d'archiver ces échanges pour en faire l'analyse puisque cette application représentait déjà notre mode de communication numérique privilégié. Cette amie critique a été choisie parce qu'elle est aussi doctorante dans le domaine de l'éducation et familière avec les enjeux des recherches qualitatives.

3.6. L'analyse des données

D'entrée de jeu, il est important de rappeler que notre démarche analytique en est une de logique inductive modérée, alors que l'influence du cadre théorique est reconnue tout en laissant des thèmes émerger (Savoie-Zajc, 2011). De ce fait, notre analyse des données a débuté par une *analyse conceptuelle* se concentrant strictement sur les extraits des entrevues semi-dirigées qui se rapportaient aux éléments constitutifs de notre cadre théorique. À cette fin, nous avons déterminé si les entretiens offraient une vue d'ensemble du cas à l'étude et, plus spécifiquement, fournissaient des informations reliées aux trajectoires de socialisation au métier de chercheur. Dans un deuxième temps, les passages des verbatims qui n'avaient pas été associés à des éléments du cadre théorique ont été revus pour déterminer si de nouveaux thèmes émergeaient pour fins d'analyse supplémentaire. Par la suite, une *analyse de contenu* des textes numériques ayant été extraits de la page Facebook *Thèsez-vous Ensemble* a été complétée par la catégorisation des messages échangés entre les membres de la communauté d'apprentissage pour mieux en comprendre le sens. Finalement, une *analyse comparative* a été effectuée à partir du journal de bord pour étudier de façon systématique les similarités et les différences entre les notes consignées et les données recueillies par les deux autres instruments de collecte. La *triangulation d'analyse* entre l'analyse conceptuelle, l'analyse de contenu et l'analyse comparative avait pour but de corroborer les résultats obtenus de chacun des instruments de collectes de données par des approches différentes (Weis et Fine, 2004). Les sections suivantes présentent les démarches effectuées pour la classification et la réduction des données de chacun des types d'analyse.

3.6.1. L'analyse conceptuelle des entretiens individuels

Selon Stake (1995), il existe deux façons d'analyser les données recueillies dans une étude de cas, soit l'interprétation directe des expériences individuelles ou l'agrégation des expériences pour en établir des catégories. Bien que nous ayons effectué des entretiens individuelles auprès de 25 participantes et que leurs expériences respectives puissent nous intéresser, il faut se rappeler que chacune de ces participantes représente une sous-unité du cas à l'étude (la communauté d'apprentissage *Thèsez-vous Ensemble*). Nous avons donc adopté une approche holistique face à l'analyse des données provenant des entretiens, par l'agrégation des expériences des participantes afin d'obtenir une vue d'ensemble du cas pour développer une profonde compréhension du phénomène de socialisation au métier de chercheur. Pour ce faire, l'*analyse conceptuelle* permet d'établir la concordance entre les données recueillies et les éléments formant notre cadre théorique, incluant le construit du SEP et ses quatre sources d'information, de même que les quatre causes attribuables à une réussite ou à un échec dans la réalisation d'une tâche de rédaction. Ainsi, ce type d'analyse met à jour « le réseau conceptuel d'une théorie en tenant compte de l'ensemble des énoncés de la théorie et de l'articulation entre les concepts » (Gohier, 2011, p. 94).

Nous avons suivi les étapes proposées par Creswell et Poth (2018) dans ce qu'ils appellent la spirale d'analyse des données qui est illustrée à la Figure 7.

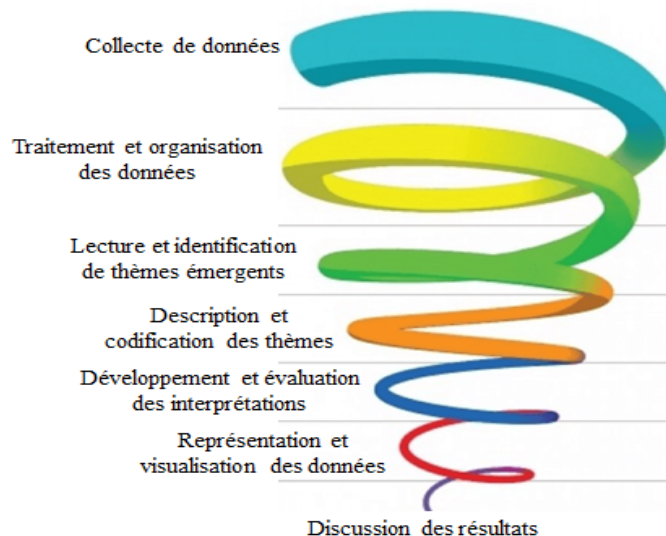


Figure 7. La spirale d'analyse des données de Creswell et Poth (2018)

Tout d'abord, afin de traiter les données brutes provenant des entrevues semi-dirigées, nous avons utilisé des services professionnels pour effectuer la transcription intégrale des enregistrements audios seulement. En s'appuyant sur McLellan *et al.* (2003) pour faciliter l'interprétation des données, nous avons décidé de demeurer fidèles aux propos des participantes, tels qu'énoncés pendant les entretiens, même si certaines tournures de phrases relevaient davantage de l'oralité. En ce sens, les extraits présentés dans cette thèse comportent des expressions courantes, des anglicismes et des erreurs grammaticales. Dès leur réception, les verbatims ont été révisés par la chercheuse pour en valider le contenu, après quoi nous les avons envoyés à chacune des participantes pour qu'elles en fassent autant. Ensuite, nous avons importé les transcriptions dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo12 avant d'effectuer une première lecture attentive de chacun des verbatims pour nous familiariser avec le contenu et vérifier si les concepts de notre cadre théorique étaient tous représentés dans le corpus des données. Après avoir effectué cette première lecture, nous avons développé une liste de codes provisoires pour identifier et décrire les premières catégories d'analyse (Blais et Martineau, 2006). Un total de 116 codes a ainsi été créé tout en s'assurant qu'ils incluaient tous les éléments du cadre théorique et du guide d'entrevue. Cette première liste de codes a ensuite été divisée en 6 catégories et 24 sous-catégories en regroupant les codes selon leur proximité et leurs similarités (Strauss et Corbin, 2004). Les unités d'analyse au sein de chaque catégorie thématique ont été détaillées afin de s'assurer qu'elles répondaient à la question de recherche principale et aux trois sous-questions de recherche.

Par la suite, un contre-codage du verbatim d'une entrevue a été effectué entre la chercheuse et sa directrice de thèse, afin d'établir « des écarts entre les connotations et les dénnotations subjectives et d'explicitier au mieux les définitions et les listes d'exemples correspondant à chaque entrée du code » (Van der Maren, 2004, p. 442). Les deux chercheuses ont ensuite discuté de cet exercice de codage parallèle à l'aveugle pour éviter que certains codes n'attirent les mêmes extraits de verbatims. Dès lors, une catégorie « Autres » a été ajoutée pour capturer des thèmes émergents, tels que la participation genrée aux CRU et les alternatives à la rédaction avec les pairs en temps de pandémie. La chercheuse a aussi décidé de créer deux codes reliés davantage à des préoccupations méthodologiques qui seront abordées dans le chapitre 8 portant sur la discussion, incluant l'influence du temps sur la reconstruction de l'expérience des participantes et l'authenticité des candidates au doctorat participant à une recherche scientifique. Cette version améliorée de la liste de codes a été utilisée pour établir la hiérarchisation de codage dans NVivo et pour procéder

au codage des 25 verbatims. Nous avons ainsi été en mesure d'associer des extraits des verbatims aux différents codes pour en interpréter le sens en portant un jugement réfléchi émanant des catégories thématiques et de leurs tendances (Patton, 2015). En cours de codage, des ajustements supplémentaires ont été effectués lorsque de nouveaux thèmes émergeaient, par exemple, pour en arriver à la grille de codage finale qui se trouve à l'annexe I.

Finalement, nous avons développé une représentation des données sous forme narrative en décrivant notre interprétation appuyée de citations des participantes, de même que sous une forme graphique pour illustrer les trajectoires de socialisation au métier de chercheur permettant de clairement visualiser celles ayant été empruntées par nos participantes. Nous avons partagé les résultats de notre analyse conceptuelle avec notre directrice de thèse pour obtenir ses commentaires dans le but d'enrichir notre interprétation avant de procéder à la discussion de ces mêmes résultats. En fin de compte, cette analyse conceptuelle a servi à développer une meilleure compréhension du phénomène étudié par la découverte du sens qu'attribue chacune des participantes à son expérience lors de sa participation à des CRU en compagnie de ses pairs. Nous sommes d'avis que l'approche inductive modérée a contribué à optimiser notre compréhension du phénomène en s'appuyant sur un cadre théorique tout en laissant émerger de nouveaux thèmes du corpus des données.

3.6.2. L'analyse de contenu des données numériques

L'analyse de contenu est reconnue comme l'approche analytique la plus souvent utilisée pour le traitement de données qualitatives compte tenu de la diversité de ses applications. C'est une méthode d'examen de sources de renseignements déjà existantes, incluant des documents écrits, visuels ou sonores (Sabourin, 2009). Les échanges affichés sur les médias sociaux, tels que les messages Facebook, représentent une version contemporaine des correspondances trouvées autrefois dans des documents personnels. Il n'existe pas de méthode d'analyse de contenu applicable à toutes les situations, puisque celles-ci varient en fonction du type de documents étudiés et des objectifs du chercheur. Dans le but d'analyser les messages textes et les fichiers multimédias recueillis de la page Facebook *Thèsez-vous Ensemble*, nous avons suivi les cinq phases de l'analyse de contenu, illustrées à la Figure 8, telles que proposées par Van der Maren (2003) :

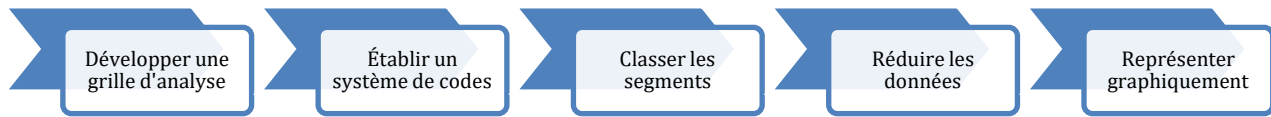


Figure 8. Les phases d'une analyse de contenu selon Van der Maren (2003)

Dans un premier temps, nous avons transféré dans le logiciel NVivo l'ensemble des données compilées dans notre fichier Excel. Nous avons complété une première lecture de tous les extraits numériques pour nous familiariser avec leur contenu et en dégager les messages apparents, afin de délimiter le champ d'investigation (Robert et Bouillaguet, 1997). Cela nous a permis de traiter les données de manière à découvrir les thèmes prépondérants et les tendances qui s'en dégageaient. Les extraits ont été d'abord codés à partir de la même grille que celle utilisée pour coder les verbatims d'entrevues semi-dirigées dans NVivo, en repérant les codes applicables aux données numériques recueillies et les thèmes n'ayant pas été abordés dans les entretiens. Ces efforts de codage supplémentaire ont produit de nouveaux codes, alors nous avons développé une grille d'analyse des données en établissant 12 catégories de thèmes émergents selon la nature des messages ayant été affichés sur les médias sociaux. À l'intérieur de ces catégories, les données ont été divisées en unités d'analyse pour l'établissement de notre système de codage. Nous avons ensuite classé les segments en associant les extraits de textes à des nœuds correspondant à chacune des unités d'analyse dans le logiciel NVivo. La réduction des données s'est effectuée en éliminant les redondances ou les similarités, afin de regrouper les résultats en thèmes clairement distincts.

Outre le fait que nous avons été en mesure d'établir les sujets le plus souvent abordés par les membres de la communauté d'apprentissage durant l'année précédant la pandémie de la COVID-19 et pendant la première année de la crise sanitaire, l'analyse de contenu nous a aussi permis d'établir la contribution des 25 participantes à leur communauté et la représentativité de leurs messages par rapport à l'ensemble du groupe. Ainsi, des représentations graphiques de ces résultats sont présentées dans le cinquième chapitre de cette thèse sous la forme de pointes de tarte et de tableaux pour en faciliter l'interprétation. Essentiellement, l'analyse de contenu nous a fourni des informations pertinentes pour clarifier le rôle de chacune des participantes au sein de l'unité

d'analyse et les avantages qu'elles en retirent pour faciliter leur socialisation au métier de chercheur en marge des séances de rédaction universitaire en présence de leurs pairs. Il nous a ainsi été possible de développer une meilleure compréhension du cas à l'étude, la communauté d'apprentissage *Thèsez-vous Ensemble*, en considérant les facteurs contextuels ayant eu une incidence sur l'interprétation des expériences vécues dans des environnements physique (CRU) et virtuel (Facebook).

3.6.3. L'analyse comparative du journal de bord

Dans le but d'analyser les données du journal de bord, nous nous sommes inspirée d'une méthode d'*analyse comparative*, nommée *analyse de comparaison constante*, qui est habituellement utilisée dans des recherches de théorisation enracinée. D'après Fortin et Gagnon (2016), les nouvelles données sont comparées aux données déjà recueillies pour trouver d'éventuelles similarités ou des différences qui renforcent le pouvoir explicatif des catégories thématiques. Ainsi, les données ont été extraites de la plateforme de communication collaborative Slack, à l'aide de mots clés de la même grille de codage utilisée pour les entrevues semi-dirigées. Les résultats ont aussi été compilés dans un fichier Excel avec la mention de la date et de la nature des notes méthodologique (NM), théorique (NT) et personnelle (NP). Nous avons effectué une comparaison des notes consignées dans notre journal de bord et des échanges ayant eu lieu avec notre amie critique, avec les données recueillies par les deux autres instruments de collecte au regard des expériences de la chercheuse face à sa propre socialisation au métier de chercheur. Au terme de cette analyse, les résultats ont révélé des similarités, ainsi que des particularités. Ces résultats ne sont pas présentés sous forme narrative ou graphique dans cette thèse, mais ils se reflètent dans l'explication des différentes décisions de recherche et dans l'interprétation de certains résultats, surtout pour ce qui est de témoignage hors du commun. À ce sujet, le dialogue constructif avec l'amie critique a permis à la chercheuse principale de réfléchir face à ses propres jugements de valeurs, favorisant la prise de recul face à des résultats inattendus. Nous sommes d'avis que cette analyse de données supplémentaire a contribué à enrichir l'interprétation globale des résultats, en plus de fournir une occasion d'introspection à la chercheuse en tant que doctorante et chercheuse novice. En plus d'être un instrument de collecte de données, le journal de bord est aussi reconnu comme mécanisme permettant de respecter certains des critères de rigueur méthodologique qui seront abordés dans la prochaine section.

3.7. Les critères de rigueur scientifique

Dans un esprit de transparence scientifique, il est important, pour tout chercheur, de juger de la rigueur de sa recherche. Pour ce faire, Lincoln et Guba (1985) ont élaboré des critères de rigueur méthodologique adaptés aux recherches qualitatives, incluant la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. À ceux-ci s'ajoutent deux critères relationnels, soit l'équilibre et l'authenticité, pour tenir compte de la dynamique collaborative des études qualitatives/interprétatives voulant que le participant joue un rôle actif dans la recherche comme « coconstructeur de sens avec le chercheur » (Savoie-Zajc, 2018, p. 190). Dans cette section, nous décrivons les techniques utilisées afin d'optimiser la rigueur scientifique de notre étude et nous en présentons la synthèse sous la forme d'un tableau récapitulatif.

3.7.1. La crédibilité

Le critère de *crédibilité* est décrit par Fortin et Gagnon (2016) comme « l'exactitude dans la description du phénomène vécu par les participants en fonction de l'interprétation des données » (p. 377). La crédibilité de notre recherche a été rehaussée par l'engagement prolongé de la chercheuse, comportant sa participation personnelle aux activités de la communauté d'apprentissage étudiée, pour ainsi acquérir une compréhension approfondie du contexte de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). De plus, l'usage de stratégies de triangulation des sources, par l'utilisation de plusieurs instruments de collecte de données, de même que de méthodes d'analyse, a permis de tirer des conclusions valables au sujet du phénomène se trouvant au cœur de la recherche. Enfin, la vérification externe par la directrice de thèse a contribué à enrichir l'interprétation des données lors d'échanges entre la chercheuse et cette personne de confiance connaissant les méthodes utilisées et le contenu développé pour en renforcer la crédibilité. Des échanges semblables se sont également déroulés entre la chercheuse et son amie critique qui, même si elle détenait peu d'expérience dans le monde de la recherche, portait un regard externe et permettait de clarifier l'interprétation des données par ses questions et commentaires.

3.7.2. La transférabilité

Le critère de *transférabilité* se rapporte à « l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires » (Fortin et Gagnon, 2016). Ce critère fut appuyé par des descriptions explicites des caractéristiques de l'échantillon et du contexte de la

recherche pour déterminer si les résultats de l'étude s'adaptent à d'autres situations (Maxwell, 2004). La tenue d'un journal de bord dans lequel étaient consignées des notes réflexives a également joué en faveur du critère de transférabilité de notre recherche, surtout en ce qui a trait aux commentaires reliés au contexte de l'étude favorable ou non à l'atteinte des objectifs.

3.7.3. La fiabilité

Le critère de *fiabilité* a été considéré tout au long de la recherche pour préserver la cohérence du début à la fin (Creswell et Poth, 2018). Pour ce faire, la fiabilité relevant de la stabilité des données dans le temps et dans différentes conditions a été assurée par la tenue du journal de bord attestant de la cohérence du traitement des données tout au long du processus de recherche (Savoie-Zajc, 2011). Il a été possible de se référer à cet instrument de collecte de données aux différentes étapes de l'étude pour s'assurer que les décisions prises étaient justifiées. La vérification des résultats, des interprétations et des conclusions par la directrice de thèse a aussi contribué à assurer la fiabilité par la triangulation des chercheuses.

3.7.4. La confirmation

Le critère de *confirmation* a été respecté en assurant la cohérence entre le cadre théorique, la collecte de données et leur analyse, par des descriptions claires et justifiées des approches adoptées (Savoie-Zajc, 2011). À cet égard, nous nous sommes assurées de développer un cadre théorique et d'utiliser des instruments de collecte de données qui permettaient de répondre aux différentes questions de recherche. Afin d'optimiser le processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche, la triangulation des chercheuses, mentionnée plus haut, a impliqué la révision des données recensées, des procédures et des résultats d'analyse par la directrice de thèse.

3.7.5. L'équilibre

Le critère d'*équilibre* exige du chercheur qu'il tienne compte des différents points de vue exprimés afin de ne pas avantager un groupe par rapport à un autre (Savoie-Zajc, 2018). Dans cet état d'esprit, nous nous sommes assurées que notre échantillon était représentatif des membres de la communauté d'apprentissage étudiée en matière d'âges, de pays d'origine, de disciplines universitaires, d'universités d'appartenance et d'années d'expérience aux études doctorales. Dès que nous avons réalisé qu'une large proportion des participantes s'associaient au genre féminin,

nous avons ajouté une question à ce sujet à notre guide d’entrevue pour mieux comprendre la situation. De plus, le raisonnement inductif modéré adopté pour l’analyse des données s’est avéré avantageux pour permettre l’émergence de thèmes dépassant les concepts du cadre théorique.

3.7.6. L’authenticité

Le critère d’authenticité a trait à « la qualité des prises de conscience qui s’effectuent chez les participants : la recherche qualitative/interprétative est source et occasion d’apprentissage tant pour les participants que pour le chercheur » (Savoie-Zajc, 2018, p. 191). L’authenticité se divise en quatre dimensions : ontologique, éducative, catalytique et tactique. Toujours selon Savoie-Zajc (2018), la participation à une recherche permet d’acquérir des connaissances face à un phénomène étudié (ontologique), de prendre conscience de sa position au sein d’une population étudiée (éducative), de se sentir interpellé à agir face à une réalité quelconque (catalytique) et d’obtenir des outils pour se mobiliser (tactique). Dans notre recherche, la chercheuse a déployé des efforts pour établir une relation de confiance avec chacune des participantes. Par exemple, elle ne s’en est pas tenue à la période d’enregistrement des entretiens semi-dirigés, alors que des échanges informels ont eu lieu par la suite avec les participantes qui en ressentaient le besoin. La soumission des verbatims aux participantes leur a également permis de prendre connaissance de leur contribution à la recherche tout en réfléchissant sur leur témoignage. Finalement, la chercheuse principale s’est interrogée sur ses propres motifs, apprentissages et prises de consciences. En guise de suivi une fois que la recherche sera terminée, les résultats ne seront pas seulement partagés avec les 25 participantes, mais ils seront aussi diffusés à tous les membres de la communauté d’apprentissage à l’étude pour qu’ils puissent comparer leurs expériences entre eux et agir sur leur réalité grâce aux pistes de réflexion et aux considérations qui seront formulées à la fin de notre étude.

Tableau 3. Critères et techniques de rigueur scientifique

Critères de rigueur	Techniques utilisées
Crédibilité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Engagement prolongé de la chercheuse ▪ Triangulation des sources ▪ Triangulation des méthodes d’analyse ▪ Vérification externe ▪ Révision des verbatims par les participantes
Transférabilité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Description détaillée de l’échantillon ▪ Description exhaustive du contexte ▪ Tenue d’un journal de bord

Fiabilité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Triangulation des chercheuses ▪ Tenue d'un journal de bord
Confirmation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cadre théorique aligné avec les questions de recherche ▪ Instruments de collecte de données justifiés ▪ Triangulation des chercheuses
Équilibre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recrutement prolongé pour saturation des données ▪ Logique inductive modérée
Authenticité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relation de confiance entre chercheuse et participantes ▪ Révision des verbatims par les participantes ▪ Diffusion des résultats auprès des participantes

3.8. Résumé du chapitre

À la base, ce chapitre a établi les fondements épistémologique et paradigmatique sur lesquels s'appuie la recherche. Nous avons discuté du socioconstructiviste qui sous-tend la construction des connaissances à travers les interactions sociales et s'inscrit dans une vision ontologique selon laquelle il existe plusieurs réalités interprétées par les personnes dans leur environnement. Ainsi, notre paradigme interprétatif se caractérise par la volonté de comprendre les perspectives individuelles par l'entremise de méthodes qualitatives. De ce fait, nous avons choisi l'étude de cas instrumental permettant l'examen de concepts théoriques en choisissant un cas pour l'illustrer. Le cas en question a été délimité par la communauté d'apprentissage *Thèsez-vous Ensemble* qui est composée d'étudiants aux cycles supérieurs d'universités canadiennes francophones et bilingues. Nous avons expliqué comment s'est déroulé le recrutement au sein de cette population cible, de même que nous avons détaillé les profils des 25 participantes à la recherche. Afin de compléter la collecte de données, nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée, la capture de textes numériques et le journal de bord. Par la suite, nous avons effectué une triangulation des stratégies d'analyse en utilisant séquentiellement l'analyse conceptuelle, l'analyse de contenu et l'analyse comparative. Ces triangulations de sources et d'analyses ont contribué, entre autres, à assurer la rigueur scientifique de la recherche. Puisque la chercheuse fait elle-même partie de la communauté servant d'unité d'analyse, nous avons aussi évoqué certaines considérations éthiques, de même que les biais personnels pouvant influencer les décisions de recherche et l'interprétation des résultats.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS - PARCOURS DOCTORAL ET CRU EN PERSONNE

Le phénomène de socialisation des doctorants au métier de chercheur à l'aide des CRU est à la fois relativement récent et toujours en évolution. Il a donc été peu étudié jusqu'à présent par les experts des sciences de l'éducation. Par conséquent, il est utile de rappeler que notre recherche vise l'étude de ce type de communauté d'apprentissage dans le but de comprendre les trajectoires de socialisation s'opérationnalisant au sein des CRU pour favoriser l'intériorisation des normes et des pratiques du métier de chercheur par les doctorants. L'analyse conceptuelle des entrevues semi-dirigées, l'analyse de contenu des données numériques et l'analyse comparative du journal de bord ont produit des résultats d'une richesse suffisante pour justifier une présentation sur quatre chapitres consécutifs. C'est ainsi que le présent chapitre traite d'abord de l'expérience des participantes qui sera décrite du point de vue de leurs pratiques rédactionnelles dans leur domaine de recherche respectif et des particularités de leur participation à des CRU. Dans le chapitre 5, il est question des apprentissages marquants effectués par les candidates au doctorat pendant leur participation à des CRU en personne, pour en décliner les sources ayant influencé leur SEP face à leurs compétences rédactionnelles afin de répondre à la première sous-question de recherche. Dans le chapitre 6, nous répondons à la deuxième sous-question de recherche en identifiant les causes attribuables à l'issue de tâches rédactionnelles pour expliquer la réussite ou l'échec de ces mêmes tâches nécessaires à la socialisation au métier de chercheur. Dans le chapitre 7, nous présentons les derniers résultats de la recherche qui sont reliés à la socialisation des candidates au doctorat en contexte virtuel, soit par leur engagement dans leur communauté d'apprentissage dans les médias sociaux ou leur participation à des activités de rédaction en ligne comme solution de rechange aux CRU en personne pendant la pandémie de COVID-19. Finalement, nous dressons une vue d'ensemble des trajectoires de socialisation au métier de chercheur empruntées par les participantes à notre étude pour répondre à la dernière sous-question de recherche. Compte tenu du volume des informations présentées dans ces quatre chapitres de résultats, ceux-ci incluent des représentations visuelles et des éléments préliminaires d'interprétation, afin de faciliter l'identification graduelle d'éléments de réponses à toutes les questions de recherche.

Dans ce premier chapitre de résultats, les informations sont présentées selon un regroupement de catégories sous trois grands thèmes. Le premier thème porte sur l'expérience des participantes au regard de leurs pratiques rédactionnelles dans leur champ disciplinaire, à savoir leur parcours doctoral et leurs projets professionnels. Par la suite, nous traitons des expériences des

participantes face à leur participation à des CRU en personne. Enfin, nous abordons des résultats associés à un thème ayant émergé du corpus des données, notamment la prévalence des femmes dans le contexte de recherche. Ces résultats permettent de développer une compréhension en profondeur du cas étudié dans son contexte naturel.

4.1. Le parcours doctoral et les projets professionnels

Au début de chaque entrevue, nous avons abordé des questions d'ordre général avec les participantes pour briser la glace et établir un lien de confiance avec la chercheuse. Les réponses à ces questions nous ont permis de situer les participantes dans leur parcours doctoral, de connaître leurs aspirations professionnelles et de vérifier leur compréhension initiale du métier de chercheur, afin de fournir les clarifications nécessaires pour assurer le bon déroulement du reste de l'entretien. Bien que ces trois thèmes ne soient pas directement reliés à des concepts du cadre théorique de notre recherche, il nous semblait souhaitable de les aborder d'entrée de jeu pour brosser un portrait qualitatif de notre échantillon en complément des données démographiques présentées dans le chapitre précédent.

4.1.1. L'état du parcours doctoral : une lumière au bout du tunnel

Nous avons déjà établi que les participantes à notre étude avaient complété une moyenne de 5 ans et 7 mois d'études dans leur programme de doctorat et qu'elles envisageaient d'avoir à passer encore 1 an et 2 mois, en moyenne, avant d'être en mesure de soutenir leur thèse. Il faut rappeler qu'elles avaient toutes terminé leur scolarité obligatoire, de même que réussi leur examen de synthèse, au moment de leur recrutement dans notre recherche. Celles-ci se trouvaient donc à différentes étapes de leur parcours doctoral, à partir du développement de leur projet de thèse, tel qu'illustré par le graphique linéaire suivant :



Figure 9. Les étapes d'un parcours doctoral après avoir réussi l'examen de synthèse

Un total de 12 participantes estime pouvoir achever leur programme de doctorat dans un délai inférieur à une année. Au moment de l'entrevue, il y a même deux participantes qui avaient déjà soumis une première version complète de leur thèse après leur soutenance. C'est le cas de Diane qui précise l'état d'avancement de son document : « J'ai terminé mes corrections suite aux commentaires du jury après la soutenance. J'attends que ma directrice signe le formulaire et que je puisse soumettre ma version finale de la thèse. » Pour celles qui ont la ligne d'arrivée en vue, elles sont conscientes que les dernières étapes ne dépendent pas seulement d'elles, comme le mentionne Maxime : « J'ai déposé ma thèse en septembre dernier, puis là je suis en attente d'une date de soutenance. On espère que je vais soutenir aux alentours de fin janvier, max début février. » En effet, certaines participantes soulignent des périodes d'attente en fin de parcours, entre autres, parce que les membres du comité de thèse révisent des thèses de longueurs variables. En anticipant l'impact financier que ces délais peuvent avoir sur le paiement de frais de scolarité supplémentaires, Brigitte estime : « J'espère déposer dans les prochains mois, peut-être ne pas m'inscrire à la session d'hiver, mais ce n'est pas joué encore. Mais c'est sûr qu'avant l'été, ça va être fini. » Quant à Hélène, qui est aussi optimiste face à l'achèvement de son programme d'études, il lui reste beaucoup de travail à faire : « Je suis très avancée à un certain niveau, mais au niveau de la rédaction, j'ai des millions de documents, des millions de notes, qui sont super bons, mais il faut que j'organise ça [...] disons que je suis comme à un an et demi de la complétion de ma rédaction. » Dès la première lecture du corpus des données, il nous est apparu que les participantes en fin de parcours tenaient des propos qui étaient davantage favorables au regard de leur expérience doctorale, même si elles avaient tout de même surmonté des défis de taille, comme leurs collègues qui devaient encore franchir des jalons importants. Nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect particulier dans l'interprétation des données à la fin du présent chapitre.

Puisqu'un des critères d'inclusion pour l'échantillonnage était d'avoir réussi l'examen de synthèse, les autres participantes se trouvaient à différentes étapes de leur projet de thèse, comme le décrit Annabelle qui se situe au tout début du processus : « Je viens de déposer ma proposition de thèse en espérant qu'elle passe au séminaire. » Viviane, quant à elle, se trouve à compléter son terrain de recherche tout en effectuant des tâches concomitantes : « Je suis en train de finaliser ma collecte de données, de l'analyser en même temps et de rédiger. Étant donné que c'est une recherche qualitative, l'analyse se fait aussi en même temps que la collecte. » Pour ce qui est de Charlotte, sa collecte de données est terminée et elle se lance dans la rédaction de son premier

chapitre de thèse : « Je suis techniquement administrativement en rédaction. J'ai commencé à rédiger, mais j'ai plus fait de la préparation que de la rédaction à date. » La période de rédaction de thèse étant de longue durée, Gabrielle calcule le temps consacré à cette tâche jusqu'au moment de notre entretien en relation avec le temps qu'elle estime devoir y passer : « J'achève ma cinquième année, donc je suis peut-être à la moitié de ma rédaction. » En tenant compte d'une première année de scolarité obligatoire et d'une deuxième année préparatoire au lancement du projet de recherche, la participante prévoit environ huit ans pour compléter son doctorat. Pour ce qui est de Yannick, qui effectue une thèse par articles, ses calculs portent plutôt sur ses efforts de rédaction complétée et à venir selon le nombre de publications requises : « Je suis penché sur les deux prochains articles, les deux derniers articles en fait. »

De façon générale, les participantes sont tout de même conscientes de l'avancement de leur travail face à leurs pairs ou aux délais institutionnels. Cependant, l'évaluation de leur progrès est relativement subjective selon leurs situations individuelles. Pour Florence, c'est son retard accusé sur les échéanciers habituellement fixés par son unité universitaire qui la préoccupe : « Je ne suis pas particulièrement en avance du tout [...] parce que j'ai passé mon examen de synthèse en janvier dernier, donc dans le courant de la troisième année. » Afin de justifier le ralentissement dans son cheminement, cette même participante explique : « Je travaillais à temps plein jusqu'à récemment, en plus de mon doctorat. J'ai fait un enfant entre temps, tout un tas de raisons bonnes ou mauvaises, mais qui justifient que je ne sois pas en avance. » Dans le cas de Charlotte, ce sont les activités universitaires connexes à la rédaction de thèse qu'elle relativise pour expliquer ce qui peut l'en écarter : « Cet automne j'enseigne, ce qui me prend à peu près tout mon temps, mais c'est une situation normale, il paraît. » Finalement, il y a la pandémie de COVID-19 ayant eu une incidence sur le projet de recherche de plusieurs candidates au doctorat, dont Hélène, qui mentionne : « Je dois aussi faire des entrevues, mais avec la pandémie, j'ai mis un *hold* là-dessus. » Nous reviendrons sur l'impact que la crise sanitaire a pu avoir sur le cheminement doctoral des participantes puisque cet aspect était difficile à évaluer au moment où nous avons mené nos entrevues, c'est-à-dire six mois après l'annonce de l'Organisation mondiale de la santé.

Par ailleurs, afin de décrire l'aventure doctorale dans son ensemble, Hélène compare son expérience à un « parcours du combattant, mais du joyeux combattant ». Cette analogie semblable à celle du marathon, qui est souvent utilisée, illustre un trajet semé d'embûches qu'il est gratifiant de franchir. Annabelle, quant à elle, ajoute que « le doctorat ce n'est pas un diplôme, c'est une

expérience », en faisant référence à toutes les occasions qui se présentent sur le chemin des doctorants. Elle considère également que le cheminement doctoral n'a pas à se faire seul : « Je pense juste que généralement parlant, le doctorat c'est une co-construction. » Cette perspective est partagée par Lucie qui admet : « Je pense que tout le long de mon parcours, les gens qui étaient là m'ont beaucoup aidée. Je veux dire j'ai fait tout comme juste moi-même, je ne pense pas. » Malgré cette vision collaborative de l'aventure doctorale, Florence précise que le doctorat représente une réalisation personnelle qui va au-delà de la scolarité pour « se prouver quelque chose à soi-même, enfin quelque chose qui dépasse un peu juste le : 'je suis là parce que c'est la suite logique de la maîtrise et que je ne sais pas quoi faire de ma vie' ». Somme toute, du point de vue des participantes à notre étude, le doctorat est un parcours de longue haleine qui comporte plusieurs étapes difficiles à évaluer en termes de temps et d'efforts, mais qui peuvent être franchies avec ou sans l'aide d'autrui et qui apportent une satisfaction personnelle ouvrant des portes sur le plan professionnel.

4.1.2. Les projets professionnels : l'importance d'avoir un plan B

En ce qui a trait aux projets professionnels des participantes à notre étude, ils diffèrent légèrement des informations déjà présentées dans la section 1.2.3 et qui ne se limitaient pas au milieu universitaire. Dans le tableau suivant, on retrouve les différents projets mentionnés pendant les entrevues en comparaison avec ceux tirés du rapport d'un comité d'experts sur la transition des titulaires de doctorat vers le marché du travail (Conseil des académies canadiennes, 2021). Ces thèmes ayant émergé des différentes catégories d'analyse de données seront mis en relief (en caractères gras) dans le texte.

Tableau 4. Les projets professionnels des doctorants

Résultats de notre étude	Rapport du comité d'experts
Professeure d'université (<i>n</i> =12)	Professeur d'université (temps plein)
Chargée de cours (<i>n</i> =3)	Professeur d'université (temps partiel)
Enseignante au cégep (<i>n</i> =1)	
Postdoctorante (<i>n</i> =7)	
Chercheuse au gouvernement (<i>n</i> =5)	Chercheur au gouvernement
Chercheuse au privé (<i>n</i> =4)	Chercheur au privé
Travailleuse autonome (<i>n</i> =5)	Travailleur autonome
	Organisme à but non lucratif
	Chômage
Vie de famille (<i>n</i> =1)	
Période de congé ou de réflexion (<i>n</i> =5)	

Un total de sept participantes prévoit de poursuivre au **postdoctorat**, même si aucune d'entre elles n'a encore entrepris de démarche en ce sens. Dans le cas de Charlotte, c'est pour augmenter ses chances d'obtenir un poste de professeure d'université, même si l'accès à des postes en milieu universitaire est plus ou moins contingenté selon le champ disciplinaire, ce qui pousse même la participante à se questionner sur la plus-value de son doctorat :

Moi c'est la perspective des postes, il n'y en a pas. En littérature, il y en a encore moins. On est quoi, un sur dix qui va avoir un poste ? Donc rendu là : 'est-ce que ça vaut vraiment la peine de continuer tout ça, tous ces sacrifices-là pour avoir peut-être pas grand-chose à la fin ?' C'est sûr que des fois c'est décourageant, surtout quand c'est difficile, surtout en période de rédaction intense, surtout quand il y a un *deadline* qui arrive puis que tu dois travailler jour et nuit pour quelque chose puis tu te dis qu'au final, ça [ne] t'amène à rien.

Pour ce qui est de Noémie, la poursuite d'une carrière de **professeure d'université** a toujours été une évidence pour elle qui a enchaîné le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat avec cet objectif en tête. Cependant, elle avoue que le manque de pauses dans son cheminement universitaire a contribué à un certain épuisement : « Je dirais que depuis un an et demi, je suis un peu en remise en question, justement parce que je vis beaucoup d'épuisement, beaucoup de découragement, par moment, par rapport à la vitesse à laquelle je progresse. » Ce questionnement est partagé par Hélène qui se préoccupe de son équilibre de vie si jamais elle devait se diriger vers une carrière en milieu universitaire, comme l'ont fait certaines de ses amies :

Ce qui est plus décourageant, c'est mes grandes amies qui sont universitaires puis qui ont toutes fait des *burnouts*, des congés de *burnout* une après l'autre. Puis là je me dis : 'O.K., ça vaut-tu vraiment la peine d'aller jusqu'au bout de mon doctorat si je ne suis pas sûre que je voudrais vraiment accepter un poste de prof ?', parce que c'est des vies de fou.

Cela dit, cette même participante a déjà postulé pour deux postes de professeur d'université, même si elle n'a pas encore complété la rédaction de sa thèse. Charlotte, quant à elle, considère se rabattre sur d'autres niveaux postsecondaires, si l'option de professeure d'université ne se matérialise pas, tel que « l'enseignement au cégep, quitte à donner une ou des charges de cours à l'université en

parallèle ». Il est à noter que la plupart des participantes ayant mentionné le projet de devenir professeur d'université ont aussi identifié des options de rechange, considérant les difficultés pouvant survenir pour accéder à ce type d'emploi.

Plusieurs options s'offrent aux candidates au doctorat qui n'ont pas l'intention de compléter un postdoctorat ou d'accéder à un poste de professeure à l'université puisque le milieu universitaire ne les attire pas. C'est le cas d'Isabelle qui espère plutôt se dénicher « un poste de professionnelle de recherche, chercheuse d'établissement ou du moins d'agente de recherche ». C'est sensiblement la même chose pour Lucie qui a déjà participé à des processus d'embauche au gouvernement fédéral qui ont donné des résultats favorables. Que ce soit **chercheuse dans le secteur public ou privé**, ces options ne sont pas viables pour Quincy qui a réalisé pendant son doctorat qu'elle n'aime pas faire de la recherche, alors elle tient tout de même à terminer son doctorat, sans se mettre trop de pression pour la suite des événements. Pour d'autres participantes, c'est le **retour aux sources** qui est envisagé en s'investissant dans des projets reliés à la profession qu'elles occupaient avant de commencer leur programme de doctorat ou qu'elles ont continué d'exercer pendant leurs études. C'est la situation d'Ursula qui occupe un poste de conseillère pédagogique depuis 10 ans et qui a décidé de compléter un doctorat en éducation pour se développer professionnellement. Sinon, il y a Isabelle qui œuvre déjà comme travailleuse autonome en pratiquant un métier pour lequel elle a développé un vif intérêt en l'exerçant à temps partiel : « J'ai plusieurs plans B qui me passionnent. Je suis accompagnante à la naissance (doula), à l'interruption de grossesse et au deuil périnatal. »

Bien que le Tableau 4 fasse mention d'**organismes à but non lucratif** comme secteur d'emploi des titulaires de doctorat, aucune des participantes à l'étude ne prévoit s'engager dans ce genre d'activités à caractère altruiste. Par ailleurs, il n'y a eu aucune mention de **chômage** au cours des entretiens, même si certaines participantes envisagent ne pas (ré)intégrer le marché du travail immédiatement après leur diplomation. En considérant qu'elle a dû partager son emploi du temps entre ses études doctorales et ses **responsabilités familiales**, à la suite de la naissance récente de son enfant, Diane interrompt ses plans professionnels pour l'instant : « Donc, j'ai mis ça de côté. J'ai le goût d'avoir une qualité de vie au niveau de ma vie familiale. » Finalement, il y a le cas de Brigitte qui est épuisée par son parcours d'études et qui n'a pas eu l'**occasion de réfléchir** à ce qu'elle veut entreprendre comme projet professionnel après ses études : « Je veux prendre le temps de reprendre mon souffle avant de me lancer dans un nouveau projet. »

En résumé, notre échantillon présente une diversification des projets professionnels et personnels envisagés par les candidates au doctorat après leur diplomation anticipée. Bien que plusieurs d'entre elles espèrent toujours dénicher un poste de professeure d'université, il semble y avoir un certain découragement quant aux débouchés en milieu universitaire, surtout dans certaines disciplines, de même que face à la charge de travail ou à la valeur des contributions d'une telle occupation professionnelle. Il a donc été important de nous entretenir avec les participantes au sujet de leur conception des compétences et des expériences nécessaires pour devenir chercheur dans leurs champs d'expertise respectifs, afin de clarifier ce qu'elles croient devoir faire pour accéder à ce métier.

4.1.3. Le chercheur disciplinaire et ses compétences transversales

En milieu universitaire, nous avons vu dans la section 1.2.3 que le chercheur contemporain se doit de développer des attributs lui permettant d'assumer plusieurs tâches simultanément : recherche, enseignement, administration, publication, communication et service à la collectivité (Monin, 2017). Néanmoins, il est important de mentionner que plus d'une candidate au doctorat rencontrée ne semble pas s'être fait expliquer clairement, au cours de son programme d'études, ce en quoi consiste le métier de chercheur. Dès lors, leurs réponses décrivant les compétences et les expériences devant être acquises pendant leur formation de chercheur sont formulées à partir d'une conception du métier qui est peu informée. Cette vision provient, entre autres, de représentations entretenues avant même de devenir doctorante, comme l'explique Ursula : « On se fait une image de la recherche, mais en réalité, tant qu'on n'est pas dedans, on n'a pas les bonnes lunettes. » Tandis que pour d'autres participantes, incluant Noémie, les informations s'accumulent au compte-gouttes de façon informelle : « On ne nous dit pas de quoi on a besoin pour continuer. Donc, ce que je dis c'est des choses que j'ai entendu par-ci par-là. » Ces témoignages expliquent possiblement pourquoi, il a fallu que des clarifications soient fournies aux participantes quant au phénomène de socialisation au métier de chercheur, alors qu'il était attendu que celles-ci fassent preuve de meilleures connaissances à ce sujet.

Afin de montrer cet écart de compréhension, les données recueillies sont présentées en termes de compétences, d'aptitudes, de qualités, de savoir-être et d'expertise scientifique, en nous référant à la Figure 1, du premier chapitre de cette thèse, illustrant une typologie des compétences transversales des docteurs (Adoc Talent Management, 2017). Dans le Tableau 5, il est possible de

constater que seulement la moitié des 31 attributs, à savoir les 15 attributs qui sont indiqués par des « X », ont été mentionnés par les participantes pendant les entrevues semi-dirigées.

Tableau 5. Les compétences transversales des docteurs

Catégories	Attributs (Note 1)		Catégories	Attributs (Note 1)	
Méta-compétences	Capacité d'apprentissage		Compétences transverses	Capacité d'innovation	
	Capacité d'adaptation			Capacité de synthèse	
Compétences techniques transférables	Communication écrite	X		Capacité d'analyse	X
	Communication orale	X		Esprit critique	X
	Pédagogie			Formuler un problème	
	Planification	X		Élaborer des solutions	
	Management	X		Travailler en équipe	
	Veille			Réseau	X
	Valorisation			Se remettre en question	
	Langues	X		Savoir-être	Curiosité
	Informatique		Relationnel		X
			Persévérance		X
Aptitudes et qualités	Créativité		Expertise scientifique	Confiance en soi	X
	Autonomie	X		Monodisciplinaire	
	Rigueur	X	Pluridisciplinaire	X	
	Force de persuasion				
	Ouverture d'esprit	X			

Note 1 : Les éléments auxquels sont attribués des « X » ont été mentionnés par les participantes à la recherche.

En ce qui concerne les compétences actuelles qu'un chercheur doit posséder ou développer, les réponses des participantes relèvent surtout des compétences techniques transférables (communication orale et écrite, planification, gestion) et des compétences transverses (capacité de synthèse et d'analyse, esprit critique, réseautage), plutôt que des métacompétences (capacité d'apprentissage ou d'adaptation). Indépendamment de la discipline, Justine, Maxime et Wendy mentionnent l'importance de pouvoir transmettre des connaissances, autant à l'oral qu'à l'écrit. En regard des attentes communicationnelles, Annabelle, qui porte deux chapeaux disciplinaires, indique qu'une de ses disciplines (sociologie) semble être davantage axée sur « l'oral » alors que dans l'autre (éducation) c'est plutôt « l'écrit » qui est privilégié. Bien que toutes les participantes soient inscrites à des programmes d'études en français, Quincy met l'accent sur la langue d'expression, surtout pour œuvrer dans le domaine de la psychologie : « Il faut parler en anglais, le lire et l'écrire [...] c'est une compétence qu'il faut avoir absolument. » Pour ce qui est de Karine, ce sont surtout les compétences en rédaction universitaire qu'elle voit comme essentielles : « Je pense que ça prend de l'expérience en rédaction. Au final, c'est vraiment ça. C'est vraiment d'apprendre à rédiger et à pouvoir écrire le mieux possible. » Abondant dans le même sens, Suzanne considère qu'être en mesure de communiquer par écrit, c'est « le nerf de la guerre » pour

se faire connaître par d'autres chercheurs, tandis qu'Annabelle se préoccupe plutôt du développement de stratégies pour rendre ses productions écrites accessibles en dehors du milieu universitaire. En matière de planification, Xenna souligne les compétences de « gestion du temps » et Brigitte soulève la nécessité de développer des pratiques efficaces de « gestion du travail et de l'horaire de travail pour ne pas s'épuiser », alors que Maxime mentionne les compétences de « gestion de projets » essentielles à l'organisation et la promotion d'événements scientifiques. Quant à la capacité de synthèse et d'analyse, Maxime dépeint le processus réflexif philosophique qu'il doit s'approprier pour déployer « une argumentation raisonnée ». D'une perspective disciplinaire, Pascale reconnaît la latitude dont bénéficient les chercheurs en droit comparativement aux praticiens (avocats) pour remettre en question des lois en vigueur. Par ailleurs, les compétences de réseautage semblent aussi importantes, alors que d'après Émilie : « Les recherches se font de plus en plus en partenariat [...] il faut savoir créer des liens avec les autres. » À cela s'ajoute, selon Maxime, la nécessité de « développer un réseau avec d'autres chercheurs ailleurs, en dehors du département, mais aussi ailleurs dans le monde, donc prise de contact, mettre en branle une collaboration et la faire durer dans le temps ».

En matière d'aptitudes (autonomie, rigueur), de qualités (ouverture d'esprit) et de savoir-être (confiance en soi, persévérance, relationnel) qu'un chercheur doit posséder ou développer aujourd'hui, les réponses des participantes dépassaient les éléments du modèle de référence en faisant aussi appel à la passion. Pour ce qui est de l'autonomie mentionnée par Élisabeth, Xenna et Quincy, cette dernière justifie cette aptitude par le fait qu'il n'est pas possible de se fier aux autres qui sont tous très occupés en milieu universitaire. Quant à la rigueur, Élisabeth et Justine l'énumèrent parmi plusieurs autres éléments, mais Pascale en note l'importance dans la recherche juridique qui utilise une approche selon laquelle « il n'y a pas beaucoup de zones grises, même si le droit c'est plein de zones grises, on nous demande souvent de trancher, d'être blanc ou noir ». En ce qui a trait à l'ouverture d'esprit, c'est une qualité qui a été reconnue nécessaire par Suzanne qui considère que le chercheur dispose d'une certaine liberté pour choisir les sujets de recherche qui l'intéresse et les orientations de ses projets, même s'il existe des contraintes institutionnelles. D'un point de vue disciplinaire, Yannick souligne aussi la nécessité de maintenir un « esprit libre » en études urbaines, alors que ce domaine d'études ne représente pas une discipline en soi, mais peut se pencher sur des concepts provenant d'une multitude d'autres disciplines. Pour ce qui est du savoir-être relié à la confiance en soi, celui-là se traduit, selon Diane, par l'assurance qu'un

chercheur montre face à sa posture : « Il faut vraiment savoir assumer ses positions, les bases des théories qu'on défend. » La persévérance, quant à elle, a été mentionnée par Justine et Ursula, sans qu'elles précisent en quoi consiste ce savoir-être, pourtant il semble s'expliquer par un engagement ou un dévouement nécessaire pour mener à terme des projets de recherche. Dans le cas du savoir-être relationnel, à part le réseautage avec d'autres chercheurs qui a déjà été mentionné, Roxanne aborde la relation d'aide avec les étudiants dans les tâches d'enseignement. En tant que thème émergent, il y a la passion mentionnée par Élisabeth, Olivia et Quincy, en ce sens que si le chercheur s'investit dans l'étude d'un sujet qui le passionne, cela lui permettra de surmonter des obstacles (processus déontologiques et demandes de financement) et de maintenir son intérêt pendant toute la durée d'un projet de recherche.

Finalement, pour ce qui est de l'expertise scientifique (monodisciplinaire ou pluridisciplinaire), la majorité des participantes pense que le chercheur doit être en mesure d'évoluer dans un environnement multidisciplinaire tout en étant spécialisé dans son domaine. À ce sujet, Annabelle perçoit le développement d'expertise dans plus d'une discipline comme une « force », surtout que, selon Suzanne : « Les recherches se font de plus en plus en partenariat multidisciplinaire. » De plus, Viviane considère comme essentielles les connaissances multidisciplinaires pour « être capable de lire des données interdisciplinaires, des résultats et surtout des papiers de recherche, de les comprendre et aussi de les intégrer à sa propre recherche ». D'un point de vue méthodologique, Diane précise sa pensée au regard des orientations de recherche qu'un chercheur adopte dans un milieu universitaire diversifié, par exemple :

[...] une fois que tu dis que tu es en recherche qualitative. Il y a quand même de bonnes batailles idéologiques au sein du qualitatif, donc à un moment donné il faut comprendre qu'on ne plaira pas à tout le monde puis que la manière dont on a choisi de faire les choses, dont on pense qu'il est mieux de faire les choses pour répondre à la question qu'on se pose, bien c'est celle-là. Puis ça fait en sorte qu'il y a des portes qui se ferment, ça fait en sorte qu'il y en a quelques-unes qui restent ouvertes puis c'est dans celles-là qu'il faut *scorer*. Donc, il faut savoir facilement et rapidement délimiter la façon dont on doit dire les choses. Préciser rapidement là où on se situe puis se concentrer là-dessus.

Dans la même veine, Noémie insiste sur l'importance de développer ce qu'elle appelle des « compétences méthodologiques », qualitatives ou quantitatives, en plus de son champ de spécialisation. Quant à Charlotte, elle soulève l'enjeu en études littéraires « d'être capable de bien saisir son objet de recherche avec son cadre théorique, sa méthodologie », alors que le produit en fin de projet de recherche est la plupart du temps un texte sous forme de livre.

Essentiellement, les candidates au doctorat considèrent recevoir une formation à la recherche sans toutefois apprendre clairement ce en quoi consiste le métier de chercheur. C'est en s'appuyant sur leurs idées préconçues, en réfléchissant à leurs apprentissages et en comparant les différentes disciplines qu'elles en viennent à déceler certaines des compétences transversales devant être développées pour devenir chercheuses. L'une de ces compétences techniques transférables est la communication écrite, alors nous allons maintenant présenter des résultats reliés aux expériences des participantes dans le contexte de l'étude où la rédaction universitaire occupe une place centrale.

4.2. Les expériences dans les cafés de rédaction universitaire (CRU)

Les CRU en personne représentent le contexte dans lequel la socialisation au métier de chercheur s'opérationnalise pour le bien de notre étude. Il s'avère donc essentiel d'en comprendre le fonctionnement, selon les dires des participantes. Nous allons aussi établir les différents lieux publics fréquentés par les candidates au doctorat et explorer des pistes expliquant la participation genrée à ce type d'activité. Cette section permettra donc d'apporter les clarifications nécessaires pour assurer une meilleure compréhension de l'environnement physique dans lequel les participantes ont évolué, même si la collecte des données s'est déroulée pendant que les lieux publics en question demeuraient fermés en raison des restrictions imposées par la santé publique pour endiguer la crise sanitaire.

4.2.1. Le fonctionnement des CRU et l'importance de s'allier avec nos semblables

Nous avons déjà établi qu'au cours des dernières années, les CRU gagnent en popularité à travers le monde, alors la description de leur fonctionnement ci-dessous ne se veut pas une généralisation. En ce qui concerne les membres de la communauté d'apprentissage qui sont l'objet du cas à l'étude, ceux-ci utilisent la page Facebook *Thèsez-vous Ensemble* pour « se donner des rendez-vous » dans des lieux publics pour rédiger, comme l'indique Karine. Lorsqu'une personne

a choisi un endroit dans son quartier, elle affiche un message comme le décrit Isabelle : « O.K., je suis de [nom de ville]. Tel café, telle heure, si jamais. » Voici les instructions fournies sur Facebook par l'organisme et un exemple d'invitation remontant avant que la pandémie ne débute, alors que les mesures sanitaires n'étaient pas encore en vigueur :



Figure 10. Instructions de Thèsez-vous et exemple d'invitation pour assister à des CRU

Puisque les personnes qui se rencontrent ne se connaissent pas nécessairement, une fois arrivées sur place, elles s'identifient par un autocollant *Thèsez-vous* ou une pince à linge sur leur ordinateur portable. En fait, l'utilisation de ce dernier objet est l'idée d'une des participantes à notre recherche, comme l'explique Charlotte :

C'est que les gens ne se retrouvaient pas dans les cafés, puis là j'ai lancé l'idée : 'Ah, mais ça pourrait être des épingles à linge parce que tout le monde a ça à la maison, ça ne coûte absolument rien, si tu la perds tu ne vas pas mourir.' J'en ai tout le temps parce que je tiens mes livres ouverts avec ça, mais tu la *clippes* sur le haut de ton ordinateur, puis c'est un signe distinctif.

Autrement, il y aussi la possibilité de consulter les photos des personnes ayant signalé leur intérêt à participer à une séance de rédaction dans leurs profils Facebook, afin de les reconnaître une fois rendu sur les lieux, mais ce ne sont pas tous les usagers qui affichent des photos d’eux-mêmes. C’est ainsi que Lucie observe des étudiants aux cycles supérieurs provenant de disciplines et d’universités différentes qui se retrouvent à rédiger aux mêmes endroits.

Une fois rendus sur place, Gabrielle mentionne que les participants aux CRU débutent leurs séances de rédaction en effectuant un tour de table pour partager avec leurs pairs les objectifs qu’ils se sont fixés individuellement, afin qu’il y ait un engagement sérieux face aux tâches à réaliser. Durant cette courte période d’échanges informels, Justine souligne qu’il est aussi possible de discuter de défis particuliers, comme des blocages rédactionnels, si le besoin se fait sentir d’obtenir des encouragements ou des conseils de la part des autres. Une fois le partage terminé, Maxime décrit qu’un premier cycle de rédaction est lancé, suivant une séquence de 50 minutes de travail intensif en silence et 10 minutes de pause. D’ailleurs, il y a habituellement un participant au sein du groupe qui se charge du chronomètre, comme le remarque Hélène, afin que les autres puissent se concentrer sur leur travail sans se préoccuper du temps qui s’écoule. Ainsi, Pascale considère que les participants aux CRU profitent des périodes de travail pour avancer leurs projets respectifs et bénéficient de la présence des autres pendant les pauses pour échanger sur leurs expériences en milieu universitaire. À la fin de la séance, Charlotte explique qu’un autre tour de table peut s’avérer utile pour que les participants rendent compte de l’atteinte de leurs objectifs, de même que discutent des difficultés rencontrées ou des prochaines étapes prévues dans leurs projets.

Dans certains secteurs géographiques, il se forme des groupes de personnes qui s’allient de façon particulièrement assidue, tel que le décrit Diane : « On a fini par se connaître parce qu’on était des réguliers dans la région, il n’y a pas tant de monde ici qui font des cafés de rédaction à [ville] – tranquillement pas vite, ça prend de l’ampleur, mais tu as toujours les mêmes. » À d’autres endroits, il y a des croisements qui s’effectuent, sans que des regroupements distincts se constituent. À ce sujet, Annabelle se rappelle une métaphore utilisée par l’une de ses amies ayant fait le pèlerinage de Compostelle : « Elle dit qu’il y a des journées où tu marches avec la même personne, puis ensuite tu vas marcher avec elle une semaine, après tu ne la vois pas pendant deux semaines, puis après tu la revois encore. » En réponse à la question demandant si des amitiés plus personnelles s’étaient créées avec des personnes croisées dans des cafés de rédaction, Brigitte répond : « Non. Ce sont des amis de rédaction *Thèsez-vous* ». En effet, il semblerait que certaines

participantes préfèrent garder une distance avec leurs partenaires de rédaction pour se concentrer sur la tâche, comme l'explique Gabrielle : « C'est sûr que quand on est avec des amis, on a tendance à prendre des pauses qui s'élargissent toujours un peu. Quand ce sont des gens que tu ne connais pas, quand le 10 minutes finit, c'est fini-fini ». En revanche, des amitiés importantes se sont développées à force de participer à des cafés de rédaction, ce qui est le cas pour Pascale qui reconnaît que : « Des fois, mettons, une amie emmenait une amie, puis là c'est arrivé où je suis allée avec l'amie de l'amie sans mon amie, fait que finalement, il y a des liens qui se sont créés aussi à travers tout ça. » Cependant, Gabrielle offre une mise en garde qu'il est préférable de « ne pas profiter de ces moments-là pour voir des gens que ça fait longtemps que tu n'as pas vu, parce que sinon juste le rattrapage de tout ce qu'on ne s'est pas dit prend la première heure ». Néanmoins, ces liens établis dans les cafés de rédaction ouvrent sur des collaborations, avec de nouvelles amitiés et des connaissances interposées, tel que le mentionne Isabelle : « Ça a apporté aussi des liens professionnels, si on veut, parce qu'on a soumis cet article-là et on a fait des communications. C'est quand même drôle que ça parte du fait que je suis allée dans un café à [ville]. »

Bien que le choix des personnes avec qui rédiger soit primordial pour plusieurs des participantes, il n'est pas toujours possible de décider qui va se joindre aux séances de rédaction. Malheureusement, certaines participantes ont vécu des expériences peu fructueuses avec des personnes dont les traits de caractère ou les habitudes de rédaction pouvaient nuire aux efforts du groupe. Par exemple, Annabelle mentionne :

J'ai déjà travaillé avec des personnes qui sont extrêmement négatives, qui chialent aller-retour. Il y a une différence entre échanger sur nos difficultés et partager notre expérience. Je pense que c'est important de prendre le temps de s'écouter et d'écouter les autres, mais j'ai déjà vu des gens justement où c'était juste du chialage, où ce n'était vraiment pas le fun, ou des gens encore qui diminuent les autres. Ça reste que tout [regroupement] social a des leaders positifs et des leaders négatifs.

Pour Diane, c'est plutôt de prendre le travail au sérieux qui importe : « Des fois, il y avait des gens qui commencent la maîtrise, ou qui étaient plus ou moins sérieux, finalement, ils se ramassaient à utiliser les moments de travail pour faire un peu n'importe quoi. » De façon similaire, Justine s'assure « que ce soit une personne qui veut travailler » avec qui elle s'associe. Cette même

participante constate que ce sont souvent des personnes qui ne sont « pas trop proches », mais qu'elle sait « encourageantes et agréables à côtoyer » dans un esprit absent de jugement et de compétition. À cet égard, Ursula 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. » Quant à Elizabeth, ce sont les personnes qui dérangent son travail avec qui elles préfèrent ne pas s'associer : « Une fois, je suis allée avec quelqu'un et elle avait parlé tout le long, donc je n'ai plus rappelé cette personne-là pour travailler, parce que moi, ça ne me dérange pas qu'on parle au milieu un peu, quand on mange, mais pas pendant toute la journée. » Il est aussi important de pouvoir compter sur les personnes qui s'engagent à nous rencontrer pour rédiger ensemble, sinon ça peut avoir un impact sur notre propre engagement, comme l'explique Gabrielle : « Évidemment, c'est sûr que si je donne rendez-vous à deux personnes et que finalement ces gens-là se désistent, souvent ma motivation va vraiment baisser et je vais me dire : 'Tant qu'à ça, je vais rester chez moi.' »

En fin de compte, le fonctionnement des CRU est relativement standardisé à travers la communauté d'apprentissage à l'étude, en ce qui a trait à la façon dont les participantes s'invitent, se rejoignent et s'organisent sur place. Toutefois, le rassemblement d'inconnus peut à la fois enrichir les rencontres, comme leur nuire, c'est pourquoi il semble y avoir des regroupements de personnes partageant les mêmes visions de leur travail qui se forment et perdurent. Outre ces points de convergence, une des différences marquantes des CRU réside dans le choix des lieux publics privilégiés par les participants, ce qui sera abordé dans la prochaine section.

4.2.2 Les lieux publics privilégiés comme CRU

Bien que l'expression CRU laisse entendre que les séances de rédaction universitaire se déroulent dans des commerces de type « café » uniquement, notre recherche s'est intéressée à tous les lieux publics dans lesquels les participantes se sont rendues pour rédiger en présence de leurs pairs. Ainsi, un total de huit lieux publics, illustrés à la Figure 11., ont été identifiés au fil des entretiens :

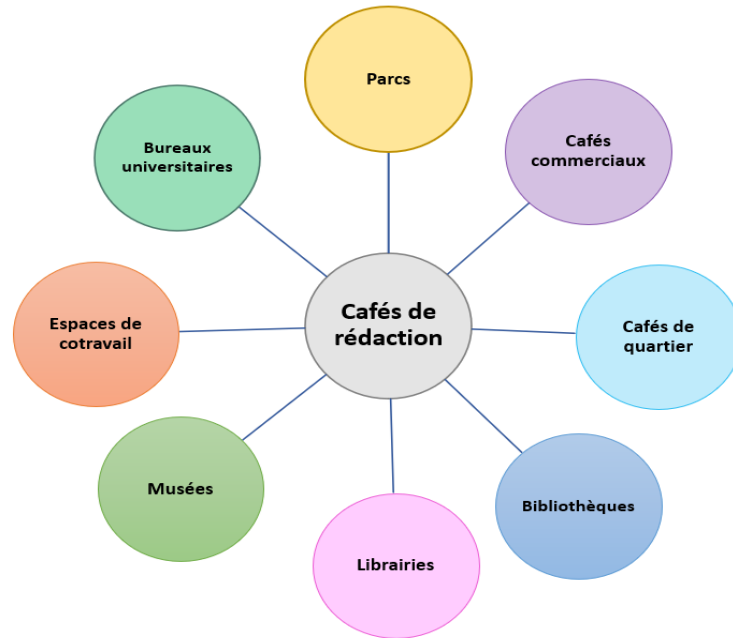


Figure 11. Lieux publics privilégiés par les doctorantes pour rédiger en compagnie de leurs pairs

Tout d’abord, les **commerces de type « café »** sont populaires auprès de plusieurs participantes compte tenu de leur proximité. Cependant, il semble y avoir une nette préférence pour les cafés dits « de quartier » comparativement aux cafés de chaînes commerciales (p.ex., Tim Hortons, Starbucks, Second Cup, etc.). En effet, Charlotte ayant établi cette distinction justifie son choix comme : « Question de valeurs, je dirais, je préfère encourager d’autres petits cafés. » À cela s’ajoute l’argument de l’accueil selon lequel les participantes cherchent une ambiance conviviale dans un endroit où elles ne sentent pas qu’elles dérangent par leur présence en groupe, tel que l’explique Pascale : « On ne sentait pas non plus que les employés nous poussaient dans le derrière pour qu’on prenne notre café puis qu’on s’en aille, il y avait comme quelque chose de chaleureux. » Pour ce qui est de Gabrielle, elle a fréquenté des endroits particulièrement accueillants pour les étudiants : « Il y avait vraiment l’Éditeur et sinon le Café Perko, qui est aussi dans Villeray et qui, à un certain moment, établissait des plages horaires qui étaient vraiment plus dédiées aux étudiants en général, pas nécessairement aux cycles supérieurs, mais aux étudiants en fin de session. » Malheureusement, certains de ces établissements indépendants n’ont pas survécu à la pandémie, comme ce fût le cas du Café Baobab qu’Olivia avait l’habitude de fréquenter : « J’ai appris qu’ils ont fermé, j’étais trop triste parce qu’ils m’ont accompagnée pendant pratiquement tout mon

doctorat, c'est un peu nostalgique quoi. Il y a d'autres cafés dans le coin, mais c'est pas la même disposition, c'est pas la même ambiance. »

Pour ce qui est des cafés appartenant à des chaînes commerciales, ceux-ci ne sont pas nécessairement présents dans tous les quartiers, mais ils ont l'avantage d'offrir des heures d'ouverture prolongées, tel que l'indique Charlotte : « Second Cup est ouvert 24 heures parfois, quand on a un travail à finir la nuit. C'est chouette. » Cependant, ces endroits ont l'inconvénient d'être moins accessibles pour des petits groupes, à cause des périodes d'achalandage, et la clientèle ne correspond pas toujours aux personnes issues du milieu universitaire, comme le décrit Karine : « Ce n'est pas notre genre de monde, ce n'est pas un endroit pour travailler du tout. » De plus, la qualité du café ne semble pas convenir à certaines participantes qui, comme Élisabeth le mentionne, ont besoin de ce type de breuvage pendant leur rédaction, autant comme réconfort que comme stimulant. Néanmoins, les cafés de chaînes commerciales peuvent représenter des valeurs sûres lorsque certaines participantes se trouvent en déplacement, ce qui est arrivé à Viviane qui assistait à une conférence dans une ville qui n'était pas la sienne et qui cherchait un endroit familier où rencontrer d'autres étudiants pour rédiger.

Autant les cafés de quartier que les cafés commerciaux offrent, habituellement, la possibilité de se connecter à Internet gratuitement et de brancher les ordinateurs portables pour éviter que leur batterie se décharge. Cependant, Charlotte ajoute un bémol :

Moi je dirais que les prises électriques, c'est encore plus important que le *wifi*. Parce que le *wifi*, dans mon cas très personnel, ça dépend des tâches que j'ai à faire. Dans bien des cas, je peux télécharger mes documents puis gérer mes affaires sans *wifi* puis je me reconnecte après puis tout est beau. Mais des prises électriques, ça par exemple, je n'ai aucun moyen, la batterie de mon ordinateur, elle dure le temps qu'elle dure.

Il y a aussi les **bibliothèques** qui sont fréquentées par les groupes de rédaction universitaire, surtout pour leur tranquillité, alors qu'elles peuvent être moins achalandées que les commerces de type café, comme l'explique Noémie : « Je rencontrais des amis à l'occasion, il y a quelques années, pour rédiger à la bibliothèque de Montréal dans la section des archives. C'est très calme, très silencieux, mais ce n'est pas l'endroit le plus lumineux. » Ce type d'endroit permet à Suzanne d'assumer pleinement son « identité intellectuelle » et lui procure des stimulations positives en

consultant les rayons de livres lorsqu'elle est en panne d'inspiration rédactionnelle. Les bibliothèques municipales offrent parfois l'option de réserver des locaux pour se rassembler en petits groupes sans avoir à garder le silence. Ayant bénéficié de ce type de service, Viviane décrit son expérience : « À quatre ensemble, on louait des pièces, on avait comme des *white boards*, il y avait tout sur place. » Du point de vue de la sécurité, Gabrielle apprécie aussi ce qui est offert par ce genre d'endroit : « Ça me permettait entre autres, l'hiver, d'avoir un casier pour mettre mon manteau, mon lunch, mes trucs, donc j'aimais ça aussi d'avoir juste mon ordi, donc aucune source de distraction autre. » En dehors des bibliothèques publiques, il y a aussi les bibliothèques universitaires, mais Annabelle, qui est accompagnée d'un chien d'assistance, souligne un défi particulier à sa situation : « La bibliothèque de mon université n'est pas très accessible en termes de voiture. » De plus, Yannick soulève le problème de fréquentation élevée de ces lieux, par des étudiants de tous les niveaux, pendant les périodes d'examens ou de fins de session. Que ce soient les bibliothèques publiques ou universitaires, un des désavantages de ce type d'endroit est l'absence de service de rafraichissement, comme l'indique Charlotte : « Il n'y a pas de breuvages chauds, il n'y a pas de café, ce qui est vraiment triste, puis tu n'as pas le droit d'en amener, ou il faut que tu emmènes le tien qui est rendu froid, ou dans d'autres cas ils ont une distributrice, mais c'est dégueulasse. » De plus, dans les espaces communs des bibliothèques, il faut garder le silence, ce qui se prête moins bien aux échanges entre les étudiants en marge des périodes de production.

En ce qui concerne les **espaces de cotravail** commerciaux ou universitaires, ceux-ci sont aussi fréquentés par les participantes à notre étude. Dans les espaces de cotravail commerciaux, il est possible de payer à la journée ou de se procurer des forfaits pour accéder à un espace de travail aménagé pour les travailleurs autonomes. Un des avantages de ce genre de lieu, comme le souligne Charlotte, c'est que « tu n'es pas obligé de consommer », comparativement aux commerces de détail où les participantes ressentaient la pression d'acheter de la nourriture pendant leur séance de rédaction. Dans cette catégorie, l'Espace *Thèsez-vous* à Montréal demeure celui étant le mieux aménagé pour répondre aux besoins des étudiants aux cycles supérieurs en période de rédaction. En effet, cet endroit a été conçu par des étudiants en ingénierie, à la demande de l'OBNL, pour créer des conditions idéales pour la rédaction universitaire. « Chaque détail a été réfléchi selon les meilleures pratiques documentées par la recherche: ergonomie, luminosité, gestion du temps, ressources, café et thé à volonté, accès à une cuisine et, surtout, un point de rencontre interdisciplinaire et interuniversitaire sans équivalent. » (Thèsez-vous, 2018). Des bénévoles se

trouvent sur place pour coordonner les périodes de rédaction intensive et les pauses, ce qui offre un encadrement qui, selon Justine, est facilitant pour les participants qui rédigent dans cet endroit. En s'inspirant du même concept, Yannick mentionne avoir mené un projet financé par l'Institut national de recherche scientifique (INRS) pour établir un espace de rédaction dans son université, mais l'initiative a dû être interrompue en raison de la pandémie. Certaines associations étudiantes ont aussi mis sur pied des espaces de rédaction, au cours des dernières années, comme ce fut le cas à l'Université Laval où Lucie se rendait au pavillon de la foresterie pour rédiger en présence d'autres étudiants de la même institution, mais de disciplines variées.

Par ailleurs, les **librairies** représentent une autre possibilité pour les rassemblements de rédaction universitaire, bien qu'elles soient utilisées dans une moindre mesure par les participantes à notre étude. Au cours des années 2017 et 2018, *Thèsez-vous* avait établi un partenariat avec une librairie montréalaise, nommée Chez l'Éditeur. La formule permettait l'inscription d'un maximum de 10 étudiants membres de l'OBNL pour participer à une séance de rédaction animée par un bénévole fournissant des rallonges électriques pour le branchement des ordinateurs portables et du matériel de bureau pour la fixation d'objectifs à réaliser pendant trois cycles de rédaction consécutifs (08h00 à 11h30). Les frais d'inscription étaient de 5.00 \$ et incluaient une boisson chaude servie par l'établissement. Ayant participé à ce genre d'activité, Gabrielle mentionne : « 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. » Dans une région, un **musée** a aussi été fréquenté régulièrement par des membres de la communauté d'apprentissage à l'étude comme l'explique Diane : « Je suis allée au Musée des beaux-arts, il y a une cafétéria avec de grandes fenêtres, c'est un très, très beau lieu. On peut entrer là, c'est assez calme aussi. On peut entrer là facilement. Je suis allée beaucoup là. » Cette participante était la seule ayant mentionné avoir utilisé ce type de lieu public comme endroit de rédaction, possiblement parce que la plupart du temps, il faut payer à l'entrée pour avoir accès aux musées ou même devoir encourir des frais de stationnement. Gagnant en popularité dans certaines grandes villes, les espaces extérieurs où Internet est accessible seront peut-être de plus en plus fréquentés par des groupes de rédaction universitaire. Pour l'instant, seule Gabrielle s'est rendue aux **parcs** [de certains quartiers] à Montréal pendant la période estivale pour éviter de se sentir « punie en rédaction » si elle demeurait à l'intérieur. Cette même participante décrit son expérience, en présence de ses collègues, comme « être dehors et avoir l'impression qu'on est semi en vacances et semi au

travail. » Il reste que sans branchement pour les ordinateurs portables, ces lieux sont moins attrayants pour des séances de rédaction de plusieurs heures, à moins que des génératrices soient disponibles sur place ou que les étudiants se procurent des chargeurs portatifs qui peuvent être dispendieux. Leur fréquentation exige aussi que les conditions météorologiques soient favorables puisqu'il n'y a pas toujours d'abris dans ces espaces en plein air pour se protéger des intempéries.

4.3. La participation genrée aux CRU : une perspective féminine

La question du genre est un thème ayant émergé de nos 10 premiers entretiens après lesquels nous avons décidé d'ajouter une question à notre canevas d'entrevue, surtout après avoir remarqué que la majorité des personnes s'étant manifestées pour participer à notre étude s'associait au genre féminin. C'est ainsi que nous avons formulé la question suivante : « Pourquoi est-ce que vous pensez que les femmes s'intéressent plus aux activités de rédaction en présence des autres ? » Puisque cette question a été intégrée en cours de collecte des données, nous avons profité du renvoi des verbatims aux premières participantes pour leur poser cette question supplémentaire à laquelle ces dernières ont simplement répondu par courriel. Nous étions particulièrement intéressée à comprendre les expériences des participantes, mais aussi à connaître leurs opinions et leurs perspectives face à cette particularité des CRU comme contexte de socialisation au métier de chercheur pour les femmes qui demeurent désavantagées en milieu universitaire. Les éléments de réponse apportés par les participantes sont énumérés dans le Tableau 6 et détaillés par la suite.

Tableau 6. Les raisons justifiant une participation plus importante des femmes aux CRU

La participation genrée aux CRU
Adhésion disciplinaire
Débouchés professionnels
Admission des besoins
Légitimation du travail
Exigences familiales
Charge mentale
Relativiser les défis
Considérations culturelles

En guise d'explication pour la participation genrée aux CRU, Élisabeth s'est d'abord demandé si ce rapport de force féminin n'était pas représentatif de la **démographie** observée aux études supérieures : « Est-ce que l'écart est le même que celui entre le nombre de femmes inscrites aux cycles supérieurs versus le nombre d'hommes ? Je crois que cela serait une bonne piste à explorer. » C'est la même question que se pose Lucie : « Bien peut-être qu'il y a plus de femmes qui font un doctorat. »

Florence, quant à elle, attribue plutôt le déséquilibre à des facteurs disciplinaires :

Mon 'analyse', qui vaut ce qu'elle vaut, c'est que dans les sciences humaines il y a davantage de femmes qui étudient. Les hommes étant davantage surreprésentés dans les 'sciences dures'. Or j'ai l'impression que dans les activités de rédaction collective il y a davantage d'étudiants issus des sciences sociales. Donc je pense que c'est moins lié au genre *stricto sensu* qu'à la population déjà présente dans les cursus.

Abondant dans le même sens, Charlotte ajoute : « Il y a une question de domaines d'étude, probablement; les hommes sont quand même plus nombreux dans les programmes de sciences 'dures', en chimie, physique, etc., bref dans les domaines où il y a des laboratoires, et ils vont alors travailler, étudier, rédiger, à leurs labos. » Pour ce qui est de Lucie, le domaine d'études influencerait plutôt la façon de penser et de travailler :

Je veux dire les écoles d'ingénieurs [...] ils sont plus carrés dans leur façon de faire, ils se posent moins de questions peut-être, les étapes sont plus marquées, l'encadrement est plus strict. Nous [en sciences sociales], on réfléchit à des choses plus larges. C'est très préjugé.

En outre, l'absence de parité hommes-femmes, en ce qui a trait aux **débouchés professionnels** en milieu universitaire, est un argument utilisé par plus d'une participante pour justifier le regroupement de femmes dans les groupes de rédaction. À cet égard, Brigitte spéculé : « Mon hypothèse, c'est que la recherche est un milieu très compétitif et traditionnellement masculin. Je pense que la pression de performance y est démesurée chez les femmes qui essaient de s'y faire une place. » D'un point de vue similaire, Justine reconnaît que « les femmes sont moins

nombreuses dans les plus hautes sphères de l'université ». Cette même participante explique que le déséquilibre serait relié aux possibilités réduites pour les femmes, non pas à un manque de volonté : « Quand tu leur donnes la chance, elles la saisissent. » Même si Diane reconnaît que « de manière générale, l'institution universitaire a beaucoup de chemin à faire » en matière d'équité, elle avoue qu'elle et ses consœurs se questionnent quant à leur part de responsabilités pour mettre en œuvre une réforme : « On a beaucoup de discussions là-dessus et tout ça, puis on se demande : 'Est-ce qu'on a le goût que ce soit nous qui changeons ça aussi?' »

Bien qu'elle n'ait pas d'explication, Brigitte s'avance à dire que **les besoins** sont différents selon le genre : « Très sincèrement, je comprends mal pourquoi les hommes n'y sont pas eux aussi. Apparemment, les besoins auxquels la rédaction en groupe répond sont davantage présents chez les femmes. » À ce propos, Charlotte croit que les femmes ont davantage besoin de légitimer leurs tâches de rédaction universitaire par rapport à leurs responsabilités familiales :

Mais il y a probablement aussi quelque chose de plus pervers derrière ça, et qui relève de la question du travail domestique : les femmes ne peuvent pas être à la maison sans qu'il soit attendu d'elles qu'elles soient disponibles pour faire les tâches ménagères (lavage, repas, enfants), ce qui les 'force' à sortir de la maison si elles veulent travailler en paix, si elles veulent que leur travail de rédaction de thèse soit véritablement reconnu et que le temps consacré à ce travail soit vraiment respecté.

Le besoin de **légitimer le travail** de doctorat est soulevé par plusieurs participantes, dont Tania qui mentionne que : « Les femmes ont peut-être plus besoin de s'échapper de la maison, du foyer, pour pouvoir être capables de travailler » parce que si elles restent à la maison « maman est juste maman », alors que si papa est à la maison « il ne faut pas le déranger pendant qu'il travaille ». En raison de cette disparité de charge mentale, Pascale considère même confrontant de rédiger en compagnie des hommes :

J'étais avec des gars mais je me retrouvais beaucoup moins dans leur façon de travailler parce que j'ai l'impression – en tout cas c'est cliché, mais – je me rends compte que ça me stresse de me comparer à des gars parce qu'ils sont beaucoup plus capables d'être à 100% dans leur thèse.

Par ailleurs, Maxime avance que les messages véhiculés par *Thèsez-vous* pour faire la promotion de leurs activités pourraient interpeller les femmes plus que les hommes :

Je ne sais pas si c'est dans la manière de présenter *Thèsez-vous* comme une ressource pour aider – je ne sais pas si le parallèle est bon – de la même façon qu'on sait que les ressources, mettons, en santé mentale sont moins consommées par les hommes que les femmes. Je pense qu'en tant que femmes, on a plus tendance à accepter une ressource d'aide.

Dans la même veine, Suzanne remarque que les bénévoles de *Thèsez-vous* sont surtout des femmes et « que c'est plus des femmes qui organisent et qui font des ateliers ». Quant à Lucie, qui a invité plusieurs membres de sa chaire de recherche à participer à des CRU, c'est difficile d'expliquer pourquoi ceux qui ont tenté l'expérience sans la répéter sont surtout des collègues masculins.

En réalisant qu'elle rédige exclusivement en compagnie d'autres femmes, Diane 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. » Pascale, quant à elle, reconnaît que les groupes de rédaction comblent un besoin de soutien mutuel entre collègues :

J'ai l'impression qu'on a besoin de ce soutien-là. Il y a comme quelque chose de plus social. Les gars ont tendance à travailler peut-être plus en mode individuel. Ils vont aller à la bibliothèque comme tout seuls. Les pauses sont bien investies quand on est en gang de filles, on en profite pour jaser un peu, puis ça donne du pep pour continuer.

À cette idée que les femmes s'encouragent et s'entraident, Viviane ajoute les avantages de **normalisation des défis** communs que peuvent en retirer des femmes issues de minorités :

C'est que nous, à quatre, je ne sais pas, on est quatre femmes de couleur ou issues de minorités. On a comme senti un lien quand on s'est rencontrées. On était plus ou moins dans le même bateau et on allait y arriver ensemble. Donc, je pense que c'est plus ce côté de soutien de communauté pour parvenir à surmonter des petits obstacles qu'on a l'habitude de surmonter qui nous a permis de construire cette petite communauté.

Cet **aspect culturel** a également été mentionné par le seul participant masculin à notre étude, Yannick, qui avoue avoir remarqué une séparation des genres dans les groupes d'étude dans son pays d'origine, mais pas au Canada.

Ainsi, la participation genrée aux CRU représente un thème émergent pour lequel les participantes à notre étude offrent plusieurs pistes d'explication. Bien que cet aspect ait piqué notre curiosité, nous avons décidé de lui accorder une attention équivalente à celle apportée aux autres éléments d'interprétation qui sont couverts dans la prochaine et dernière section de ce chapitre.

4.4. Interprétation des résultats reliés au parcours doctoral, à l'impact de la pandémie sur le cheminement doctoral et à la participation genrée aux CRU en personne

Les données présentées dans ce premier chapitre de résultats ont d'abord été analysées dans le but de mieux comprendre le vécu des participantes au regard de leur parcours doctoral. Il fut intéressant de constater que notre échantillon était composé de candidates au doctorat se situant à toutes les étapes d'un processus de recherche doctorale, après leur réussite de l'examen de synthèse. Tel que mentionné, il nous est apparu évident que les participantes en fin de parcours tenaient des propos beaucoup plus positifs pour décrire leurs expériences que celles qui se trouvaient en début ou au milieu du parcours. Nous avons donc été intriguée par cette constatation puisque ces perspectives favorables ne provenaient pas nécessairement de candidates au doctorat ayant eu des parcours sans embuche. D'une perspective psychologique, Sedikides et Skowronski (2020) stipulent que le contenu positif d'une expérience est généralement favorisé par rapport au contenu négatif, comme mode d'autoprotection consciente ou inconsciente, lors du traitement de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme. Ce mécanisme est d'autant plus observé chez les personnes qui se trouvent dans une situation où elles doivent évaluer leur performance (D'Argembeau et Van der Linden, 2008) ou dans un état présent positif qu'elles veulent maintenir (Carstensen, 2006). Ainsi, puisque nos entrevues débutaient par l'identification de l'étape à laquelle se trouvaient les participantes et que celles qui étaient rendues en fin de parcours recevaient des félicitations de la part de la chercheuse, il se peut qu'elles aient désiré maintenir cet état positif par la suite durant l'entretien. De plus, il était demandé aux participantes de témoigner de leurs apprentissages et de décrire leurs compétences en rédaction universitaire. En réfléchissant à leur parcours et en constatant le progrès qu'elles avaient réalisé sur une période s'étalant sur plusieurs années, il est possible que celles-ci aient minimisé l'ampleur des difficultés éprouvées pour se concentrer sur les acquis favorables à l'achèvement imminent de leur programme d'études.

En parlant d'obstacles à surmonter, la pandémie de COVID-19 a eu une incidence sur le parcours de plusieurs candidats au doctorat, non seulement au sein de notre échantillon, mais dans un sens plus large au Canada comme à l'étranger. Après la première année de la crise sanitaire, un article ayant paru dans le journal français *Le Monde* stipulait que le nombre de thèses soutenues avait décliné de 15% en 2020 (Lumineau, 2021), entre autres, pour cause de difficultés à accéder à certains terrains de recherche en raison des mesures en matière de santé publique. Dans une étude canadienne menée par Tremblay-Wragg *et al.* (2020), après la première période de confinement, des doctorants avouaient être paralysés parce qu'ils avaient l'impression d'avoir perdu leurs repères, de telle sorte qu'ils étaient en panne d'inspiration pour commencer ou mener à bien leurs projets de rédaction. Évidemment, les doctorants-parents ont aussi vu leurs responsabilités familiales augmenter aux dépens du temps consacré à leur thèse pendant que les écoles demeuraient fermées et que les enfants devaient rester à la maison. Dans cette perspective, nous considérons que la crise sanitaire était un facteur non négligeable pour justifier les retards accusés par certaines participantes à notre étude. La situation n'était pas plus rose pour les doctorants vivant seuls qui étaient privés de sorties leur permettant habituellement de se rendre sur le campus universitaire ou dans d'autres endroits publics pour rédiger en compagnie des autres. Comme nous l'avons vu, une des motivations incitant les doctorants à participer à des CRU est de briser l'isolement qui est ressenti pendant la rédaction d'une thèse. Les périodes de confinement reliées à la pandémie de COVID-19 ont contribué à exacerber cet isolement poussant des doctorants à chercher d'autres options pour ne pas souffrir des impacts de la solitude. Nous aurons l'occasion d'aborder les solutions de rechange aux groupes de rédaction en personne dans le chapitre 7.

En ce qui a trait aux compétences transversales des docteurs, il est intéressant de réaliser que les participantes à l'étude n'ont nommé que la moitié des compétences devant être développées par un chercheur contemporain. Nous nous sommes alors demandée si c'était une question de typologie, bien que celle utilisée pour notre analyse des données ait été développée par des chercheurs canadiens. Nous avons donc comparé les éléments du modèle d'Adoc Talent Management (2017) aux typologies de compétences de Park (2007), un chercheur britannique, et de Durette *et al.* (2012), des chercheurs français. Il semblerait que les éléments communs aux trois typologies soient ceux ayant été reconnus comme essentiels par les participantes à notre étude, c'est-à-dire une expertise scientifique, des compétences en communication (orale et écrite) et en gestion de projets, de même que la rigueur et la persévérance. Quant au manque de connaissances

face aux autres éléments typologiques, il serait possible de l'expliquer par une compréhension incomplète du métier de chercheur de la part des doctorantes, entre autres, dû à l'absence d'explication de la part de la direction de thèse ou d'autres représentants institutionnels dans les programmes d'études. Certains éclaircissements permettraient aux doctorantes aspirant à devenir professeures en milieu universitaire de mieux se préparer pour une éventuelle transition professionnelle. En effet, selon Duchesne *et al.* (n.p.), une préparation inadéquate des doctorants à leur future carrière en milieu universitaire peut nuire à leurs efforts pour se dénicher un emploi où leurs compétences seront mises en valeur. Néanmoins, il se pourrait que certains étudiants s'engagent dans un parcours doctoral sans considérer que le développement de compétences transversales soit directement liée aux perspectives d'avenir qui leur seront proposées une fois leur programme d'études complété.

Même si les participantes ne semblaient pas saisir l'ampleur des compétences à développer pendant leur programme de doctorat, elles étaient toutes au fait que les compétences rédactionnelles représentent un atout essentiel à leur intégration dans leur champ de recherche. À cette fin, les résultats révèlent que les candidates au doctorat explorent différents lieux publics où elles peuvent se regrouper avec d'autres étudiants aux études supérieures pour faciliter l'avancement de leurs projets universitaires. Dans un prochain chapitre, nous aurons l'occasion de discuter davantage des apprentissages effectués en présence des pairs dans les CRU, selon le type de documents sur lesquelles les participantes travaillent. Les résultats présentés dans ce chapitre nous ont quand même permis de mieux comprendre le contexte dans lequel se rassemblent les participantes et le fonctionnement de leurs activités de rédaction. Ces informations nous aident à mieux comprendre le phénomène de socialisation au métier de chercheur en approfondissant nos connaissances du cas à l'étude à partir de l'intérieur de son contexte réel (Stake, 1994).

En ce qui a trait à la participation prédominante des femmes aux CRU, les participantes ont fourni plusieurs pistes d'explication, incluant le manque de parité en milieu universitaire que nous avons abordé dans le premier chapitre de cette thèse. En fait, les plus récentes statistiques publiées à la suite du recensement de 2021 révèlent que « en 2019-2020, près de la moitié (46,5%) des grades décernés par les universités canadiennes ont été octroyés à des femmes » (Statistique Canada, 2021). Cependant, les résultats de cette même enquête confirment que les femmes ne représentent que « 39,9% du corps professoral universitaire occupant un poste conduisant à la permanence » (Statistique Canada, 2021). Quant à l'affiliation disciplinaire, au Canada, le nombre

de doctorats décernés demeure supérieur dans les domaines des STIM (sciences, technologies, ingénierie, mathématiques) (58%), comparativement aux sciences sociales et humaines (17%) (Statistique Canada, 2017). En se comparant à leurs homologues masculins inscrits dans des programmes STIM, les participantes à notre étude se sentent désavantagées de ne pouvoir bénéficier de laboratoires facilitant les études et le travail, mais surtout le réseautage et la socialisation formelle et informelle. Elles semblent donc plus attirées par les groupes de rédaction universitaire, surtout parce que dans leurs champs disciplinaires, le travail tend à s'effectuer de façon solitaire.

Les participantes à notre étude semblent aimer se réunir dans des groupes de rédaction parce que ces moments sont l'occasion de se ressourcer entre doctorantes ayant des préoccupations communes. Elles peuvent s'engager dans des relations plus authentiques avec leurs pairs parce qu'elles ne ressentent pas la pression de l'évaluation de leur performance, comme c'est le cas dans les interactions avec les représentants institutionnels (Golde, 2020). Au moyen de partages significatifs, les doctorantes s'accompagnent en normalisant leurs défis communs pour les surmonter ensemble, afin de maximiser leurs chances de succès universitaire. Par ailleurs, elles reconnaissent que sortir de la maison pour travailler en compagnie de leurs pairs sert aussi à légitimer leur travail, sans quoi celui-ci n'est pas reconnu par leur entourage. De plus, lorsqu'elles se retrouvent au foyer, elles avouent être portées vers les tâches ménagères, aux dépens de leurs tâches de rédaction. En fait, les participantes semblaient démontrer un certain inconfort lorsqu'il était question de reconnaître que les rôles attribués au genre n'ont pas évolué vers l'égalité autant qu'espéré. Cette interprétation est basée sur les jugements qu'elles exprimaient face aux justifications données afin d'expliquer la situation, craignant de reproduire elles-mêmes les stéréotypes en question. D'après Mathieu (2020), les femmes ont peur de céder à des positions de vulnérabilité si elles reconnaissent les dynamiques de pouvoir. Quant aux participantes à notre étude, elles ont exprimé craindre de véhiculer des stéréotypes de genre par le simple fait d'en parler.

Même si dans certains cas, les efforts des hommes sont reconnus par certaines participantes pour pallier les inégalités existantes, la plupart considèrent qu'il reste du travail à faire pour atteindre une parité dans les perspectives d'emploi, de financement de recherche et de publications en milieu universitaire. À cet égard, il semble que les doctorantes rencontrées ne désirent pas porter tout le fardeau d'une réforme du milieu universitaire sur leurs épaules pour améliorer la situation. En définitive, plusieurs candidates au doctorat hésitent à se prononcer sur la question de genre,

mais semblent grandement intéressées à ce que cette problématique soit approfondie par des recherches scientifiques, afin de développer une meilleure compréhension des enjeux et d'identifier des stratégies pouvant être mises en œuvre. Comme mentionné dans le premier chapitre de cette thèse, les pressions financières du programme des chaires de recherche du Canada à l'égard de l'équité, de la diversité et de l'inclusion vont contribuer à rendre le milieu universitaire plus égalitaire. Cependant, d'autres initiatives pourraient être envisagées en impliquant autant les femmes, que les hommes et les personnes non binaires, dans la définition et la résolution du problème.

4.5. Résumé du chapitre

Dans ce quatrième chapitre, nous avons présenté et discuté de données propres à l'expérience des participantes face à leur parcours doctoral et leurs ambitions professionnelles. À ce sujet, les candidates au doctorat se trouvaient à différentes étapes de leur programme d'études, pouvant ainsi partager des expériences variables en fonction de l'introspection qu'elles faisaient de leurs réalisations. La majorité des participantes prévoyaient postuler pour des postes de professeurs d'université, tout en se gardant des options de rechange compte tenu des difficultés à obtenir ce type de poste. Nous avons ensuite abordé les compétences transversales des docteurs en nous référant à une typologie développée par des chercheurs canadiens. Il s'avère que les participantes à notre étude ne sont pas conscientes de l'ensemble des compétences à développer pour se socialiser au métier de chercheur. Cependant, elles reconnaissent l'importance de développer des compétences rédactionnelles pour échanger avec d'autres chercheurs dans leur champ d'expertise. Nous avons donc traité du fonctionnement des CRU comme instrument de socialisation, mais aussi pour mieux comprendre le contexte dans lequel les participantes évoluent. Il a été ainsi possible de découvrir les différents lieux dans lesquels les participantes se rassemblent et de faire état du déroulement de leurs activités de rédaction universitaire. Finalement, nous avons présenté des résultats relatifs au thème émergent de participation genrée aux CRU, afin de mieux comprendre comment la rédaction entre femmes peut contribuer à leur intégration des normes et des pratiques du monde de la recherche. Maintenant que nous avons développé une meilleure compréhension des personnes formant la communauté d'apprentissage à l'étude, de la nature de leurs interactions et du contexte dans lequel elles évoluent, nous allons présenter les résultats directement liés aux éléments du cadre théorique dans les deux prochains chapitres.

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS - SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET RÉDACTION UNIVERSITAIRE

Ce chapitre présente les résultats de notre recherche associés à chacune des sources d'information ayant influencé le SEP des participantes face aux compétences rédactionnelles qu'elles ont développées en présence de leurs pairs⁴. Rappelons que le SEP renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des performances attendues » (Bandura, 1986, p. 391). Nous avons également vu que le SEP se construit à partir de quatre sources d'information principales : l'expérience antérieure, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (voir l'annexe B). Il est important de souligner que le traitement de l'information est essentiel dans l'évaluation des capacités personnelles, c'est-à-dire que les informations provenant de chacune des quatre sources ne sont utiles que si elles sont traitées de manière cognitive. Dès lors, nous nous intéressons particulièrement aux récits des participantes décrivant comment elles ont sélectionné, interprété ou intégré l'information pour juger leur capacité à réaliser des tâches rédactionnelles. Afin de donner un aperçu de l'évolution du SEP des participantes, nous abordons, en dernier lieu, les motivations ayant poussé les participantes à se joindre à des CRU. Cette postface à l'analyse de chacune des sources d'information du SEP permet de répondre à la première des trois sous-questions de recherche : « En référence au modèle de Bandura, (a) à quelles sources du SEP les doctorantes associent-elles leur apprentissage des pratiques rédactionnelles de leur domaine de recherche et (b) de quelles façons la participation aux cafés de rédaction universitaire a-t-elle influencé le SEP des doctorantes ? »

5.1. Les expériences antérieures de rédaction universitaire

À la section 2.1.2 de cette thèse, nous avons vu que les expériences antérieures représentent des preuves tangibles de la capacité d'une personne à réussir une tâche, donc c'est la source d'information ayant le plus d'influence sur le SEP. Ce qu'il est important de retenir c'est que les expériences antérieures n'entraînent pas la programmation d'un comportement pouvant être reproduit, mais plutôt l'acquisition des « outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs nécessaires pour exécuter des actions afin de gérer les fluctuations de l'existence » (Bandura, 2019,

⁴ Certains des résultats présentés dans ce chapitre ont été publiés dans l'article de Déri, C.E. (2022). Social Learning Theory and Academic Writing in Graduate Studies. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 5(1), 20-26. <https://doi.org/10.37074/jalt.2022.5.s1.4>

p. 135). Dans cette section, nous allons présenter des résultats relatifs aux expériences antérieures des participantes, en portant une attention particulière aux apprentissages qu'elles en ont dégagés et aux stratégies qu'elles ont développées. C'est l'adoption de ces comportements, à la suite des expériences antérieures, qui permet réellement à la personne de renforcer ses chances de succès. Ainsi, nous allons nous concentrer sur les apprentissages marquants réalisés pendant les CRU, mais aussi présenter des résultats relatifs à des expériences cumulées avant et pendant le doctorat qui semblent avoir eu une incidence sur le SEP des participantes. Comme dans le chapitre précédent, les thèmes ayant émergé des différentes catégories d'analyse seront mis en relief (en caractères gras) dans le texte.

5.1.1. Les expériences étudiantes ou professionnelles avant le doctorat

Bien qu'il soit logique de penser que les expériences antérieures en rédaction universitaire soient acquises à partir du deuxième cycle universitaire, certaines participantes relatent plutôt des acquis des premiers niveaux postsecondaires (cégep ou baccalauréat). Ces expériences ne sont donc pas survenues pendant que les participantes se trouvaient dans des CRU, mais il est pertinent de les mentionner parce qu'elles ont influencé le SEP des chercheuses novices.

Une seule participante (Hélène) a mentionné une expérience au moment de ses **études collégiales** lors desquelles elle a acquis des compétences en raisonnement qui lui donnent une plus grande assurance dans son programme de doctorat. Pour ce qui est d'Élizabeth, c'est sa capacité à synthétiser ses idées qu'elle attribue à une expérience vécue au **baccalauréat** :

Je suis passée à travers la difficile tâche de faire un bac en histoire de l'art avec une prof qui nous demandait des cartels fictifs pour des expos et c'était 100 mots. Ce n'était pas 101, ce n'était pas 99, c'était 100, donc 'retourne, puis reformule'. Je peux dire que c'est extrêmement formateur, donc là je n'ai plus de difficultés de rédaction.

Quant à la qualité de la langue, cette même participante a effectué un stage de premier cycle à Paris, pendant lequel elle trouve que son français s'est amélioré, même si elle mentionne qu' « il était déjà très bon parce que j'ai une mémoire visuelle et je fais beaucoup de lectures depuis que je suis jeune ». Noémie, pour sa part, relate son exposition à différents styles documentaires très tôt dans son parcours universitaire : « Dès la fin de mon bac, mon futur directeur de maîtrise m'a

encouragée à faire mes demandes de bourses pour la maîtrise, donc j'ai eu la chance de me familiariser avec ce processus-là et j'ai eu beaucoup de succès. »

En se rabattant sur ses expériences de **maîtrise**, Florence mentionne que d'avoir terminé un programme exigeant la rédaction d'un mémoire lui a été bénéfique pour établir des plans au début de la rédaction de textes de longueur appréciable : « Ça m'a aidée à développer cette technique, qui fonctionne pour moi, c'est-à-dire de me rendre compte que j'ai besoin d'une structure pour y poser mes idées. » Néanmoins, cette même participante considère qu'au deuxième cycle universitaire « on est moins rigoureux au niveau de l'épistémologie et de tout ce qui encadre le sujet » ce qui lui donne l'impression que « la marche est plus haute entre la maîtrise et le doctorat qu'entre le bac et la maîtrise ». En ce sens, il pourrait être discutable de considérer que les expériences antérieures cumulées aux premier et deuxième cycles universitaires puissent exercer une réelle influence sur le SEP des candidates au doctorat. Cette situation est d'autant plus incertaine lorsque les étudiants effectuent une maîtrise avec cours seulement, comme Isabelle qui réalise les occasions rédactionnelles manquées avant de débiter le doctorat : Pour certaines participantes, ce manque d'expériences antérieures est synonyme de manque de confiance en leur capacité à réussir.

Cependant, pour celles qui n'ont pas bénéficié d'expériences rédactionnelles significatives en milieu postsecondaire avant d'être admises au programme de doctorat, ces lacunes ont pu être comblées par des expériences vécues sur le **marché du travail**, comme le mentionne Hélène :

J'ai fait des projets de films qui comportaient énormément de recherche historique, de recherche en archives, de réflexion critique qui étaient en fait une sorte de poursuite de l'approche qu'on m'avait inculquée quand j'ai fait mon bac. Donc, j'ai toujours été dans cette approche-là, qui faisait que ça prenait vraiment beaucoup de temps pour faire des projets qui étaient reconnus pour leur valeur, puis leur contribution.

En revanche, certaines expériences antérieures en milieu professionnel ont nui aux participantes qui avaient développé des styles d'écriture différents de la rédaction universitaire. C'est le cas pour Yannick qui fait cette comparaison : « Là maintenant c'est beaucoup mieux. Là en fait, je m'exprime en rédigeant, c'est devenu le contraire – avant je m'exprimais en faisant des schémas, maintenant j'arrive à traduire le schéma en texte. » Que les participantes aient eu l'occasion d'être

exposées à la rédaction universitaire ou de développer des compétences facilitant ce type de rédaction avant leur admission au doctorat, elles doivent tout de même user d'une panoplie de stratégies une fois leur programme d'études entamé, afin de renforcer ou de développer leur SEP.

5.1.2. Les expériences pendant le programme de doctorat

Les **assistanats de recherche et d'enseignement** semblent avoir été formateurs pour plus d'une de nos participantes. Par exemple, Diane, qui a fait toutes ses études supérieures à la même université, s'est fait offrir des contrats par des professeurs qui lui ont prodigué des conseils : « Il y avait deux profs en particulier, qui m'ont beaucoup appris en me pointant parfois mes incohérences dans ma manière d'écrire, puis en me donnant des trucs pour être un peu plus efficace dans la rédaction aussi. » En revanche, Lucie stipule qu'elle s'est vu octroyer des contrats sur la base de ses compétences rédactionnelles déjà existantes, afin de réviser des manuscrits. À ce sujet, Maxime reconnaît que de consulter les textes d'autres auteurs, en effectuant des revues de littérature, l'aide à mieux comprendre comment approcher son propre processus rédactionnel : « C'est qu'on en lit tellement qu'à un moment donné, le style [documentaire] vient à s'apprendre sans qu'on s'en rende compte nécessairement. » Pascale, pour sa part, décrit ce qu'elle retire de ses expériences d'enseignement : « Je me rends compte, en enseignant puis quand je corrige des travaux d'étudiants, que j'ai vraiment développé ma capacité d'analyse, que ce soit de l'expliquer [oralement] ou de le verbaliser à l'écrit, c'est beaucoup plus aisé qu'auparavant. » En outre, les assistanats peuvent contribuer à exposer des écarts de capacités chez certaines candidates au doctorat, comme Noémie, qui se compare à sa superviseure : « Elle m'avait donné la tâche d'écrire une introduction, ça faisait trois quarts de page et elle me l'a renvoyée, mais elle l'a développée en trois pages. Souvent les choses qu'elle m'envoie, qu'elle a fait en un après-midi, je me dis : 'moi, ça me prendrait comme trois semaines faire ça!' » À cet égard, Florence avance que : « C'est important, pendant ses études, de pouvoir mettre à profit son inexpérience, d'une certaine façon, son statut étudiant pour justement faire de la coécriture d'articles, puis pouvoir légitimement se poser en position d'apprentissage, ce qui est sans doute moins facile, après un doctorat ou un postdoc. »

La **rétroaction** des membres du comité de thèse, des arbitres de revues ou des pairs représente également une expérience antérieure bénéfique dans plusieurs cas. C'est la situation de Maxime qui indique que « le fait d'avoir eu des retours sur [son] écriture, à la fois de la part de

[ses] directeurs et de [ses] collègues qui acceptaient de [la] lire » représente le facteur principal ayant contribué à son assurance rédactionnelle. Cette même participante ajoute que : « En fait, on se rend compte qu'on a des *patterns* d'écriture et des *patterns* qui ne marchent pas, donc à force de te le faire pointer, tu acquiers des réflexes. » En soulignant le fait qu'elle a eu la chance de travailler souvent avec les mêmes personnes, en qui elle a confiance, Gabrielle explique l'impact que leurs commentaires ont eu sur son rapport à la réaction : « J'ai comme une couple de personnes clés à qui je fais lire certaines choses avant de remettre les moutures finales. Si tu me dis que, genre, il y a trois paragraphes qui ne sont pas bons et qu'il faut les *scrapper*, je n'ai pas vraiment d'attachement émotif à vouloir les garder à tout prix, donc je pense que ça aide aussi à aller de l'avant. » Cette même participante explique la situation en abordant l'écriture de création où on « met ses tripes sur la table », alors que pour la rédaction de type universitaire, elle ajoute : « Je pense que c'est quelque chose que j'ai mis du temps peut-être à être capable de faire ça, mais que maintenant j'ai un détachement assez grand avec le texte en tant que tel. » Isabelle abonde dans le même sens lorsqu'elle décrit le cycle de révision de texte : « C'est aussi avec le temps et c'est aussi d'apprendre à lâcher prise sur le fait que tu vas réviser les commentaires, tu vas renvoyer, il va y avoir d'autres commentaires qu'il n'y avait pas au début, tu vas renvoyer, puis c'est comme, on ne va pas faire ça pendant 10 ans ! » Une troisième participante (Viviane) aborde le même thème : « J'ai comme lâché prise sur le style. Avant, j'étais comme obnubilée par le style et ça me faisait peur d'écrire, je ne focalisais même plus sur le contenu. Maintenant le '*good enough*' c'est ma devise niveau style, en autant que mon message soit clair. » Il semble que c'est en étant capables de détachement face à l'écriture que les participantes évitent les blocages rédactionnels reliés à l'acharnement et constatent l'avancement de leurs travaux, ce qui rehausse leur SEP à long terme.

Finalement, il y a les expériences du type **essais-erreurs** qui sont gages de méthodes rédactionnelles convenant le mieux à tout un chacun. Cela s'explique, selon Karine, par le fait que : « Nos capacités rédactionnelles ne sont jamais apprises directement. Il n'y a pas un cours qui nous apprend quel est le format d'une thèse, quel est le format d'un article, comment diriger un numéro de revue ou ce genre de truc là, donc ça s'apprend toujours un peu sur le tas. » En constatant l'amélioration de ses compétences rédactionnelles, Isabelle explique que « c'est vraiment à force d'en faire » qu'elle a découvert une méthode en trois étapes qui fonctionne pour elle, soit lancer des idées, formuler des phrases complètes et réviser la qualité de la langue. Cette même participante s'identifie comme une « *binge-writer* » qui est plus efficace lorsqu'elle rédige pendant des blocs

intensifs que si elle tente de maintenir un rythme de périodes de travail plus courtes parce que ça lui prend « trop de temps à [s]’y remettre à chaque fois ». Justine, quant à elle, est devenue « une rédactrice académique plus calme, plus constante, plus patiente, plus confiante » puisqu’elle a réalisé qu’elle finissait « toujours par y arriver et que c’était correct d’errer, d’être en train d’y réfléchir, tant que ce n’est pas une errance de fuite ». Pour Quincy, qui est en fin de parcours, c’est aussi « la pratique » qui a contribué à rehausser sa confiance en ses capacités rédactionnelles, après avoir complété sa thèse et publié trois articles. Ces expériences de tâtonnement sont vécues par les participantes dans plusieurs contextes, dont les groupes de rédaction universitaire.

5.1.3. Les apprentissages marquants et les stratégies gagnantes découlant des CRU

Quand il est question des apprentissages marquants réalisés par les participantes pendant les CRU, la majorité d’entre elles (n=15) identifie plutôt des apprentissages de nature organisationnelle pouvant faciliter leur rédaction. En effet, plusieurs participantes soulignent avoir développé des stratégies d’autorégulation en termes de planification à long terme, de gestion du temps et de fixation d’objectifs. À ce sujet, Karine mentionne que le principal apprentissage effectué dans les CRU : « C’est vraiment des trucs d’organisation, comme de la **rétroplanification** pour m’aider à mieux planifier et mieux identifier ce que je veux faire pour une certaine période ou un certain temps. » Considérant son côté « hyper structuré », Florence reconnaît avoir aussi développé de meilleures compétences de gestion du travail lui permettant « de pouvoir classer [ses] idées, d’avoir une certaine vision » des tâches qu’elle doit réaliser avant de « pouvoir [se] lancer ». En revanche, Justine a compris que d’organiser son travail au départ ne lui convient pas : « Si j’essaie de planifier à l’avance, c’est comme si je me coupais parce que j’ai une écriture plus créative, plus littéraire, donc je fais mon plan après. »

La **technique Pomodoro**, décrite dans la section 1.5.1., représente un apprentissage marquant pour plusieurs participantes à notre étude. Pour Maxime, c’est un rythme de travail « qui s’internalise à force de le pratiquer » en groupe. Dans la même veine, Quincy admet avoir fait preuve de discipline face aux intervalles de temps grâce à « un effet de groupe ». Quant à Annabelle, les 50 minutes de productivité permettent non seulement de respecter les autres qui travaillent en silence, mais aussi de se « forcer à être *focus* dans un seul sujet » puisque « ton cerveau ne peut pas juste regarder les murs pendant 50 minutes, éventuellement, il y a une idée qui te revient, puis tu repars [à rédiger] ». C’est en expérimentant cette technique de gestion de temps

que certaines participantes ont pu découvrir les moments où elles étaient les plus productives durant la journée, d'un point de vue rédactionnel, comme l'explique Gabrielle :

Moi, je sais que je suis plus productive le matin dans ma vie, donc peut-être réserver le matin plus pour ma thèse, et quand j'ai d'autres choses à faire pour des projets de recherche ou autres ou des articles, faire plus ça en après-midi, parce que sinon je fais la facilité en premier et j'ai moins d'énergie pour ce qui me pose plus de problèmes.

Pour Karine, c'est également plus tôt dans la journée où elle se trouve davantage productive :

Je ne suis pas quelqu'un qui travaille très tard l'après-midi, donc pour moi, à partir de 15 h 30, il est presque rendu l'heure de se coucher, donc mon cerveau ne fonctionne presque plus. Il y a eu un moment où il a fallu que j'apprenne à voir que quand ça ne marche pas, je suis mieux de quitter et de recommencer le lendemain que de faire du présentiel.

Même si les participantes ci-dessus trouvent la technique *Pomodoro* indispensable lorsqu'elles rédigent en compagnie des autres, la plupart d'entre elles ne sont pas en mesure de maintenir cette pratique lorsqu'elles travaillent seules à la maison, où il y a plus de distractions. À ce sujet, Annabelle considère même que « si [elle] s'imposait le 50-10, probablement qu'[elle] développerait plus un rapport négatif à la rédaction ». C'est sensiblement la même chose pour Élisabeth qui considère avoir réalisé « un apprentissage personnel » lorsqu'elle s'est rendu compte que la technique *Pomodoro* ne lui convenait pas, seule ou en groupe. Cette participante explique : « Mon cerveau fonctionne un peu différemment, et moi, de me faire interrompre au bout de 50 minutes pour jaser, ça ne marche pas. Vraiment, c'est agressant. »

La **fixation d'objectifs** semble avoir été, pour plusieurs participantes (n=7), un autre apprentissage marquant sur le plan organisationnel. À ce sujet, Diane se rappelle :

J'ai beaucoup appris sur la manière d'organiser mon travail. On avait beaucoup d'échanges sur la façon de définir nos objectifs, la nécessité de les reconnaître terminés lorsqu'on les réussit. Dans le fond, ça m'a permis peut-être de m'outiller un peu plus pour continuer d'avoir du plaisir dans les moments où ça n'allait pas vraiment bien.

En décrivant la façon dont elle divise ses tâches de rédaction, Brigitte évoque les « objectifs SMART⁵ », une pratique qui divise son travail « en tâches chiffrées, en heures, premier jet, réécriture, relecture ». Cette méthode de fixation d'objectifs est aussi utilisée par Charlotte qui se sert de *post-it* pour y indiquer les tâches qu'elle qualifie d' « actionnables », avant de les catégoriser :

Tu fais des listes de tes tâches, ensuite tu les classes en différentes listes. Si ça prend moins de cinq minutes, fais-le tout de suite, sinon tu le mets sur une liste en fonction du temps que ça va te prendre. Si une tâche doit être faite après une autre parce qu'elle en dépend, bien elle ne devrait pas être sur ta liste de choses à faire en ce moment.

Dans le même ordre d'idées, Roxanne utilise des *post-it* pour y indiquer ses objectifs « à faire, en cours et complétés », selon la méthode *Kanban*⁶, qu'elle centralise dans un « carnet de thèse » pour pouvoir les avoir avec elle en tout temps. Le morcèlement d'une tâche en objectifs procure à Gabrielle « un sentiment d'accomplissement » qu'elle associe à « des petites victoires » en constatant l'avancement de ses projets de rédaction. Selon Diane, les participantes aux CRU qui se fixent des objectifs démontrent le sérieux de leur démarche de rédaction. En fait, c'est même une source d'échanges constructifs dans les groupes auxquels cette dernière participe :

J'aimais qu'on fasse une petite séance pour déterminer les objectifs, les partager au début et une séance à la fin pour dire qu'est-ce que j'ai réussi, c'était quoi mes difficultés, c'était quoi mes points sur lesquels je vais travailler, puis qu'est-ce que je me fixe comme prochain objectif.

Même si Isabelle considère que les objectifs qu'elle se fixe ne sont pas toujours SMART, elle reconnaît l'importance de réfléchir aux tâches qu'elle a à accomplir. La verbalisation de ses tâches aux autres représente, pour Viviane, une façon de les décomposer « pour pouvoir mieux les faire

⁵ La fixation d'objectifs par l'approche SMART (spécifiques, mesurables, atteignables, réalisables, temporels) a été développée par George T. Doran, au début des années 1980. *Thèsez-vous* a adapté cette pratique aux particularités de la rédaction universitaire en la combinant avec des verbes d'action associés aux différentes étapes rédactionnelles.

⁶ La méthode *Kanban* a été développée par David J. Anderson (2010) pour visualiser l'avancement d'un projet en catégorisant l'ensemble des tâches dans un système en trois colonnes : à faire, en cours et complétées. *Thèsez-vous* a adapté cette pratique pour que les étudiants en rédaction puissent constater des progrès individuels et collectifs.

et ensuite réarticuler le tout ». Ces échanges au sujet des objectifs de travail semblent dépasser la planification des tâches rédactionnelles individuelles, mais aussi permettre la comparaison avec les réalisations des autres ou les encouragements entre pairs, ce que nous allons aborder dans les deux prochaines sections.

5.2. Les expériences vicariantes en rédaction universitaire

Les expériences vicariantes sont importantes comme source d'information, surtout lorsqu'il n'y a pas d'expériences antérieures sur lesquelles les individus peuvent se baser pour évaluer leur capacité. C'est ainsi que leur SEP se développe en fonction des réalisations des autres par la comparaison sociale des capacités de personnes ayant réalisé les mêmes tâches dans un contexte similaire. Dans le deuxième chapitre de cette thèse, nous avons vu qu'autant la réussite que l'échec peuvent influencer le SEP d'une personne, en fonction de la croyance qu'une personne a des capacités de l'autre. Cette section aborde donc des expériences vicariantes menant à des succès et des ratés rédactionnels, de même que les apprentissages de comportements efficaces à modeler pour surmonter des défis anticipés pendant le parcours doctoral. La majorité des expériences relatées par les participantes ont été vécues lors de leur participation à des CRU.

5.2.1. Les réussites rédactionnelles : une occasion de modelage

De façon générale, Florence mentionne qu'il y a beaucoup de partage de succès en marge des périodes de productivité dans les CRU, comme : « [...] ça j'ai réussi, je viens d'envoyer, je viens de déposer, etc. ». Cette même participante reconnaît l'impact que les annonces des autres peuvent avoir sur sa confiance en elle qui « est un peu nourrie par une forme de 'si elle a réussi, il faut que je le fasse aussi', un peu comme suivre le champion pour être à la hauteur ». Pour Gabrielle, un phénomène similaire se produit, en travaillant avec le même groupe de personnes : « C'est sûr que quand je vois que des gens franchissent des étapes ou [qu'ils ont] un chapitre de plus de fait, on dirait que ça m'encourage à me dire qu'avec le même nombre de temps et de travail, je risque d'arriver à un résultat similaire. » Maxime va même jusqu'à parler d'un certain « orgueil » qui entre en ligne de compte parce que, lorsqu'elle constate les succès des autres, « ça [la] force à se dépasser ». Par exemple, cette même participante s'est sentie apte à participer à des conférences internationales, après avoir constaté le succès de ses collègues « qui étaient plus avancés dans leur

parcours », sachant qu'elle pouvait leur demander conseil au besoin. En guise de deuxième exemple, Maxime mentionne l'organisation d'événements universitaires :

Je ne me sentais pas autorisée nécessairement à contacter des grands noms, mais quand tu vois que la personne à côté de toi le fait et que ça se passe super bien, ça m'a motivée à faire moi-même ce genre d'événements là parce que je me disais que ça pouvait marcher.

Pour expliquer l'importance du modelage, Vivianne compare le développement de compétences rédactionnelles à l'apprentissage d'une nouvelle activité physique : « Si je dois faire l'analogie, c'est comme commencer un nouveau sport. Moi, je fais du hockey. Au début, tu apprends, donc tu es concentrée, tu regardes, tu lis, tu essaies de copier un petit peu pour bien faire. » C'est ainsi qu'Annabelle réalise qu'il ne faut pas attendre à sa troisième ou quatrième année de doctorat pour commencer à rédiger des articles, en observant des collègues qui soumettent des manuscrits à des revues scientifiques, alors qu'ils sont tout de même en début de parcours doctoral. Voici comment elle décrit le sentiment que cette réalisation lui a procuré : « Je pense aussi que ça m'a donné de l'assurance en tant que bébé chercheur. C'est venu me donner de l'énergie et comme une petite erre d'aller pour la suite, parce que souvent c'est ça, au doctorat, il faut faire un premier pas avant de pouvoir continuer, mais le premier pas, il faut savoir où le mettre. » Toujours au sujet du modelage, Gabrielle mentionne : « Je me suis fait prêter des demandes de bourses de gens qui avaient eu des bourses dans les années précédentes et j'ai vraiment pu voir la structure, la manière de présenter les idées. Ça m'avait beaucoup aidée pour savoir un peu comment présenter les choses les premières fois. » Puisque son SEP est désormais rehaussé face à cette tâche rédactionnelle, Gabrielle constate « que plus tu avances, plus tu agis en modèle », alors elle n'hésite pas à rendre la pareille en partageant maintenant des documents « le plus possible avec les gens qui en ont besoin ». D'autre part, Charlotte reconnaît qu'elle profite de l'expérience de ses pairs pour choisir les outils nécessaires à sa rédaction, ce qui lui épargne un temps précieux : « Il y a mille outils qu'on ne connaît pas, puis on ne peut pas essayer tous les outils qui existent. Quand tu as six personnes autour de toi qui vont te dire : 'moi j'ai essayé ça, c'est nul – moi j'ai essayé ça, ça va pas pire', tu peux profiter de cette expérience-là pour ne pas faire les mêmes erreurs puis devoir tout essayer. »

Au doctorat, la majorité des participantes s'entendent pour dire que la réussite rédactionnelle ultime est d'obtenir l'autorisation de procéder à la **soutenance de la thèse**. À cet égard, Diane se rappelle avoir assisté à la soutenance d'un collègue de rédaction qui avait « réussi sa thèse dans un domaine très complexe » après avoir multiplié les CRU alors qu'« il était au bout de son énergie ». En décrivant l'effet que la soutenance de thèse lui a fait, Diane explique :

J'avais besoin, à ce moment-là, de voir une soutenance de thèse de quelqu'un que j'avais vu travailler fort, qui n'était pas nécessairement à 100% satisfait de ce qu'il avait fait mais c'était fait. C'est très exaltant, être à une soutenance. Je me suis dit : 'Ça va peut-être m'arriver, à moi. Je vais peut-être faire ça un jour.' C'est comme une réalisation que je n'étais pas si loin non plus de la fin. Fait que ça m'a donné l'énergie de continuer aussi, ça m'a vraiment *boostée*. J'ai terminé très, très rapidement après sa soutenance.

Quant à Hélène, c'est une de ses collègues de rédaction qui a soutenu sa thèse par vidéoconférence au début de la pandémie de COVID-19, en obtenant une mention d'excellence. À ce moment-là, cette même participante se rappelle s'être dit : « Bon, si elle, elle se rend jusqu'au bout, *let's go* », surtout parce que la collègue en question avait réussi à terminer son programme d'études, alors qu'elle bénéficiait de peu de soutien de sa direction de thèse, tout en ayant vécu une grossesse et en travaillant à temps plein. Dans le même esprit, Justine se remémore avoir entendu un de ses pairs annoncer le dépôt de sa thèse pendant une période de rédaction. Cette nouvelle lui a donné l'impression que cette étape lui était aussi « accessible », puisque « la personne qui dépose n'est pas nécessairement celle qui fait son doctorat en trois ou quatre ans », donc « c'est possible que [le doctorat] ait une fin ». Considérant l'aspect temporel, Quincy se souvient aussi d'un collègue ayant terminé son parcours après 10 ans, entre autres, parce qu'il a souffert de problèmes de santé et qu'il n'avait pas reçu de bourse, donc il devait travailler pour subvenir à ses besoins financiers. Même si cette dernière participante reconnaît qu'elle se trouve dans des circonstances différentes, elle a quand même éprouvé une hausse de son SEP en étant témoin de l'achèvement du programme d'études par son collègue, surtout qu'elle considère que les retards accusés par ce dernier étaient hors de son contrôle. À l'opposé, Tania admet que de constater le succès des autres peut la décourager : « Parfois, je voyais des personnes [qui ont terminé leur thèse] et j'étais contente pour elles, mais en même temps, je me disais : 'Je suis la seule qui ne va pas être capable d'arriver à ce

moment-là, de finir'. » En fait, le SEP de cette participante est davantage rehaussé par les échecs rédactionnels de ses collègues parce qu'elle a « vu plein de gens qui avaient des difficultés et finalement, ils sont passés à une autre étape de la recherche », donc elle est confiante qu'elle saura surmonter les mêmes épreuves.

5.2.2. Les échecs rédactionnels : ça arrive surtout aux autres

Au même titre que la soutenance de thèse qui représente la réussite ultime au doctorat, l'interruption du programme d'études peut constituer l'échec suprême. En ce sens, Charlotte a constaté **la fin hâtive du parcours doctoral** de deux collègues de rédaction. Afin de décrire les circonstances entourant les cas en question, cette même participante explique d'abord qu'une personne « rendue en septième année de doctorat » éprouvait des difficultés rédactionnelles importantes, en raison d'un trouble d'apprentissage, ce qui l'a forcé à abandonner son programme d'études. De plus, une autre personne rédigeant avec Charlotte, qui était rendue en troisième année de doctorat, a aussi quitté son programme d'études, mais pour une raison différente : « Il a réalisé que ce n'était juste pas ça qu'il voulait faire, la carrière universitaire. » Bien qu'elle soit au fait que les taux d'abandon des programmes de doctorat tournent autour de 50%, les deux situations observées par cette participante à notre étude l'ont fait réfléchir à ses propres capacités rédactionnelles et à ses aspirations professionnelles. À ce sujet, Diane, qui a aussi été témoin de l'abandon du doctorat par des collègues, indique que ça ne l'influence pas personnellement : « Il y a des gens dans le groupe qui ont quitté, mais ça ne m'a pas vraiment affectée. Je pense que de reconnaître que finalement ce n'est pas ça qu'on veut, moi je le vois vraiment comme un acte de courage. » Élisabeth, quant à elle, pousse cette réflexion encore plus loin : « Je suis vraiment dans une logique où je ne me compare jamais, où je ne me suis jamais comparée aux autres. »

Alors qu'une participante à notre étude avait l'habitude de rédiger avec la même collègue, cette dernière a réalisé qu'elle devait « retravailler des sections complètes de sa thèse » en raison d'un manque de cohérence entre ses résultats et son cadre théorique qui avaient déjà été rédigés. En constatant que cette collègue progresse plus lentement qu'elle dans son programme d'études, Annabelle mentionne : « Des fois, je pense à elle et je me dis : 'si elle a pu faire ça, moi, je peux retravailler mon paragraphe'. » C'est donc dire que le SEP de cette participante a été rehaussé, en réalisant qu'une collègue démontrant de moins bonnes capacités que les siennes est en mesure de s'attaquer à une tâche d'une plus grande complexité. À l'inverse, Noémie se remet constamment

en question lorsqu'elle entend « des histoires d'horreur » relatives à des étapes de son parcours qu'elle n'a pas encore franchies, même si elle sait que ça peut lui donner « l'impression qu'il y a beaucoup plus d'enjeux que la réalité ». Par ailleurs, ce ne sont pas toutes les participantes qui sont affectées de la même façon par les expériences d'autrui, comme Isabelle qui tend à relativiser les revers rédactionnels parce qu'ils font partie de l'expérience doctorale. Ainsi, lorsqu'elle participe à un CRU et qu'une de ses collègues mentionne, par exemple, qu'un de ses manuscrits vient d'être refusé par une revue scientifique, le SEP d'Isabelle n'est pas affecté parce que « ça arrive tout le temps, ce n'est pas tout le monde qui réussit d'un coup à avoir des articles acceptés ou des bourses ». Quant à Justine, il lui arrive de douter des compétences rédactionnelles de certains de ses pairs, surtout si ce ne sont pas des collègues avec lesquelles des liens professionnels ou personnels ont été établis : « C'est l'étudiant aussi. C'est vrai que son travail n'est pas adéquat. Si ça arrive, peut-être que, non plus, il ne peut pas l'admettre. » En estimant que la capacité des autres est moindre que la sienne, le SEP de cette participante n'est peut-être pas influencé par l'expérience des pairs, mais il peut l'être d'autres façons lors d'échecs rédactionnels. Karine et Pascale, pour leur part, gardent aussi une distance face aux revers de leurs collègues de rédaction en justifiant que celles-ci proviennent d'universités et de programmes différents, donc leurs expériences ne se transposent pas nécessairement à leur contexte. Finalement, il y a Olivia qui considère que tous les déboires qu'elle a vécus pendant son programme de doctorat peuvent servir d'expériences vicariantes pour que ses pairs en tirent des leçons relatives, entre autres, à la double diplomation en cotutelle et à la réorientation de l'axe de recherche en cours de route.

5.3. La persuasion verbale en rédaction universitaire

La persuasion verbale représente la troisième source d'information pouvant exercer une influence sur le SEP d'une personne, bien que cet impact entraîne la plupart du temps des changements de courte durée. Il est important de rappeler que les encouragements doivent provenir d'une personne significative pour l'individu et que les attentes doivent être réalistes. Dans cette section, nous expliquons d'abord ce que représente une personne significative pour les candidates au doctorat que nous avons rencontrées. Par la suite, nous présentons les expériences des participantes pendant lesquelles elles ont reçu des encouragements d'autrui, de même que des situations dans lesquelles elles ont prodigué des encouragements à leurs pairs, alors qu'elles participaient à des CRU.

5.3.1. Les personnes significatives : sur quelles bases les identifier ?

Quand on considère la rédaction universitaire en présence des pairs, il est intéressant de constater que les participantes à notre étude ont des représentations variées de ce qu'une personne significative peut représenter pour elles. En effet, il semble y avoir deux aspects qui sont pris en compte pour déterminer la valeur des commentaires d'autrui, notamment l'expérience universitaire de la personne et l'établissement préalable d'un lien avec cette même personne pour qu'elle soit en mesure d'évaluer la situation correctement.

En termes d'**expérience**, Isabelle considère qu'en étant plus avancée dans le parcours doctoral, il est possible de prodiguer de meilleurs conseils et de relativiser les difficultés éprouvées par ses pairs. Gabrielle met aussi en relief l'état d'avancement des doctorants dans leur parcours (incluant le sien) pour expliquer d'où les encouragements proviennent :

En général, je pense que tu peux aider des gens qui ont plus d'expérience que toi, mais moi, je sais que j'ai plus bénéficié des gens qui étaient plus avancés dans leur parcours que le contraire. Quand j'étais à la maîtrise, par exemple, les gens au doctorat m'ont vraiment beaucoup aidée. Maintenant que je suis au doctorat, j'ai l'impression que je vais aider plus les gens qui sont en train de faire leur examen de synthèse.

Malgré tout, cette même participante précise : « Je pense que ce n'est pas vraiment en termes de hiérarchie », alors qu'elle se remémore les séminaires auxquels elle a participé qui sont communs en maîtrise et doctorat, dans lesquels elle voyait « souvent les gens un peu de la même manière ».

Dans le cas d'Annabelle, qui considère la recherche comme étant un parcours non linéaire, la valeur des commentaires n'est pas déterminée par les années d'expérience dans un programme d'études supérieures : « Je pense même qu'on peut en apprendre beaucoup des gens qui sont plus en début de parcours et je trouve qu'ils ont moins un [biais]. Éventuellement, nos lunettes finissent par avoir une teinte dans le verre. On finit par voir un peu la même chose, à avoir une tendance. » Pascale abonde dans le même sens en considérant que les encouragements peuvent provenir de « n'importe qui aux études supérieures, dans la mesure où on connaît un peu ce que c'est, faire de la recherche ». Pour Charlotte, la similarité des expériences vécues est importante, c'est-à-dire que la personne « est déjà passée par là », sans quoi les recommandations « sonnent peut-être un peu faux ». À ce sujet, Olivia va encore plus loin dans la comparaison des expériences, en disant : « Je

trouve que de toute façon, il n'y a personne d'autre qu'un doctorant qui peut clairement comprendre ce qu'on vit et avoir quelqu'un qui est à peu près au même stade de rédaction que toi, c'est quelque chose que je trouve indispensable. »

Alors qu'elle rédige souvent avec des personnes avec qui elle n'a pas établi de **lien au préalable**, Tania reconnaît : « Je suis peut-être moins à l'aise d'encourager quelqu'un que je connais à peine. Mais vu que je voyais que les gens faisaient ça, j'étais comme : 'O.K., je vais embarquer'. » Quant à Charlotte, elle soulève l'importance que la personne lui fournissant de la rétroaction soit au fait de son parcours et de ses capacités, indépendamment de leur niveau universitaire : « Il y a des gens de maîtrise qui sont comme : '*let's go*, tu es capable' aussi, ou qui *cheer* pour moi, mais parce qu'ils me connaissent aussi. Ils ont vu que j'étais capable d'accomplir certaines choses. » De façon similaire, Florence, qui rédige souvent avec la même personne, stipule : « Je pense qu'on a mutuellement une bonne opinion des aptitudes de l'autre parce qu'on a été en cours ensemble. » En ajoutant sur cette estime réciproque, Florence mentionne ceci à propos de sa collègue :

Elle tenait compte effectivement de ce dont elle pensait que j'étais capable pour m'encourager et réciproquement. Elle connaissait mon parcours, elle pensait que j'en étais capable, elle avait conscience des limites de mon premier doctorat et pourquoi je l'avais arrêté, donc tout un tas de choses dont elle tenait compte quand elle me poussait dans le dos.

Pour Karine qui fait partie d'un groupe de rédaction qui se réunissait de façon régulière : « On se connaissait assez bien, donc on était quand même bien au courant de ce que les gens faisaient. On se mettait à jour sur nos progrès, nos objectifs, nos parcours. » Cette même participante ajoute que les encouragements reçus de ses collègues ont été essentiels à sa progression, surtout qu'elle savait qu'ils provenaient de personnes « qui étaient là pour regarder comment [elle] avançait, mais sans nécessairement vouloir [la] prendre en défaut, donc des personnes qui étaient vraiment dans [son] coin. » Quant à Hélène, ce sont plutôt les affinités qui comptent dans la relation de soutien : « Si on a des atomes crochus avec untel ou unetelle, c'est vraiment ça qui fait la différence. » En outre, Lucie mentionne que les encouragements peuvent provenir d'une diversité de personnes : « On était vraiment dans des domaines différents puis spécialement on était aussi d'âges très différents,

mais je trouvais ça enrichissant. » Somme toute, Charlotte souligne : « Je n'ai jamais vu de compétition ou quelqu'un qui essaierait de me décourager parce que peut-être que ça ferait son affaire que je me plante. Les gens sont tout le temps très positifs, même si au final, il faut bien en être conscient, mais on concourt pour les mêmes bourses. » En revanche, Florence explique :

On veut tous arriver à la ligne d'arrivée. C'est de la compétition, mais saine. Qu'est-ce que je m'en fiche de nuire à la personne qui est en face de moi et qui va passer une thèse dans une autre université, dans un autre domaine. Puis de toute façon, même si c'était dans mon université, on ne serait pas dans le même champ de recherche.

5.3.2. Les encouragements reçus des pairs et d'autres personnes d'influence

Plusieurs participantes, comme Charlotte, Isabelle, Justine, Karine, Pascale et Viviane, ont éprouvé des difficultés à identifier un moment précis où elles avaient reçu de l'encouragement de leurs pairs parce qu'elles avaient l'impression que c'était à chaque fois qu'elles participaient aux CRU. Au tout début d'un projet de recherche, Florence admet ne pas être « la seule à avoir la peur de la page blanche », alors elle a réussi à « apprendre à se faire confiance », entre autres, parce que ses collègues de rédaction l'encourageaient : « Commence, puis tu verras, puis on peut en reparler, puis essaie, tu vas voir ce que ça donne. » Parfois, il arrive à Tania de ressentir qu'elle n'est pas aussi performante que ses pairs : « Je me sentais un peu mal parce que je voyais que les gens étaient productifs autour de moi et que moi, je traînais. J'étais la seule qui n'avait rien fait, mais je voyais quand même des gens dire : 'Ça va, tu es capable. On a tous des moments comme ça. Moi, j'étais là hier et aujourd'hui j'ai quand même écrit'. » Pour ce qui est de Maxime, c'est la rétroaction qu'elle reçoit de ses pairs qui lui donne confiance en ses capacités de rédaction :

Tu envoies un chapitre, puis les gens te disent : 'Ah, c'est vraiment bon. C'est clair.' Quand tu as une espèce de petite validation que tu n'es pas absolument dans le champ, en tout cas personnellement, d'avoir cet encouragement-là m'aide à avancer. Après c'est sûr que psychologiquement, ça vaut plus quand ça vient de mes directeurs, mais ce ne serait pas juste de ne pas reconnaître que mes pairs m'ont vraiment aidée à avancer.

Alors qu'elle était bloquée dans l'analyse de ses résultats, Diane se rappelle avoir reçu des encouragements d'une personne, avec laquelle elle n'avait pas de liens préétablis, pendant une séance de rédaction. À cet égard, cette même participante avait exprimé son découragement pendant une pause : « J'ai l'impression que ce que je fais c'est n'importe quoi. De qui c'est que je suis, moi, pour dire qu'il se passe telle affaire avec telle personne. » La collègue en question a donc offert à notre participante de jeter un coup d'œil à ses résultats et de lui offrir des commentaires, même si elle n'étudiait pas dans la même discipline universitaire. Cet échange a permis à Diane de renforcer sa capacité à interpréter ses résultats : « Ça m'a fait du bien de voir qu'elle croyait en ce que je faisais, qu'elle trouvait ça super intéressant, puis elle disait : 'Qu'est-ce que ça te prend de plus, tu as tout pour écrire ça.' Ça m'a donné le *boost* que j'avais besoin, j'ai écrit mon chapitre après ça, ça a pris une semaine. » Un autre exemple concerne Yannick qui était bloqué parce qu'il avait du mal à établir des liens entre ses concepts théoriques, c'est alors que tous les participants de son groupe de rédaction ont interrompu leur travail pour l'aider à réfléchir. Grâce à cet échange, ce dernier participant a réussi à restructurer son texte : « Ça m'a permis de replonger dans mon travail et on a tous replongé ensemble. » De plus, il y a Lucie qui était pessimiste lorsqu'elle parlait de sa thèse, mais quand deux de ses collègues de rédaction ont reconnu « la finalité sociale du projet », elle s'est sentie encouragée : « Juste à me dire que ça vaut la peine de s'accrocher parce que c'est vraiment un projet qui a un impact social. » Wendy reconnaît qu'à certains moments, elle participait à des CRU, parce qu'elle avait particulièrement besoin d'encouragement. La simple invitation à ce genre d'activités de rédaction représente, pour Quincy, une forme d'encouragement, alors elle s'assure de remercier ses collègues de l'avoir aidée à avancer. Finalement, il y a Élisabeth qui ne trouve pas toujours les encouragements reçus comme étant constructifs : « Il y a une amie qui essayait de me donner des conseils, mais ça ne s'applique pas parce que moi, je ne pense pas comme ça, donc je remercie et je suis super polie, mais dans le fond ça ne me sert à rien. »

En dehors des pairs, les doctorants reçoivent de la rétroaction de plusieurs sources, incluant leurs directeurs ou les membres de leurs comités de thèse. À cet effet, Isabelle relativise les commentaires reçus de sa directrice de thèse en disant : « C'est l'avis d'une seule personne. Dans le sens que, oui, c'est ta directrice, mais c'est juste l'avis d'une personne qui a fait un seul doc. » En revanche, Diane avait « des membres sur son jury de thèse qui étaient très spécialisés dans [son] domaine » et qui l'impressionnaient. En se rappelant des rétroactions obtenues, à la fois des membres de son comité sur sa rédaction de thèse que des évaluateurs révisant ses textes pour la

publication d'articles scientifiques, Diane reconnaît la qualité de ses compétences rédactionnelles : « Je pense qu'elles sont très bonnes. Je pense que ma rédaction en plus a été saluée beaucoup. J'ai eu beaucoup de très bons commentaires sur ma façon d'écrire, sur trouver le mot juste pour dire les choses. » En fréquentant l'Espace *Thèsez-vous*, Suzanne remarque que les bénévoles encouragent les participants à persévérer pendant les séances de rédaction, ce qui « crée cette idée-là qu'on est tous dans le même bateau, que ce n'est pas juste difficile pour moi. Si personne ne le disait que c'est difficile, on serait tous dans notre idée que, on n'est pas adéquat, ça fait du bien de savoir que c'est partagé. » Dans le cas de Noémie, c'était un tuteur qui facilitait des séances de rédaction qui l'a encouragée : « Il m'a vraiment aidée à réaliser que j'étais plus avancée que je le pensais. Ça m'a aidée à reprendre confiance un peu plus dans le processus et à arrêter de fuir ma directrice. » D'une façon similaire, il y a le conjoint de Roxanne, qui est aussi aux études supérieures, qui lui fait réaliser ses progrès : « Tu as fait ça, tu as l'impression d'être perdue parce que ça te paraît une montagne, mais en fait tu en as déjà fait beaucoup, regarde le chemin parcouru. »

5.3.3. Les encouragements offerts aux autres : le retour de l'ascenseur

Il est intéressant de constater que les participantes qui encouragent leurs semblables le font pour améliorer le sort des autres. Cependant, il semblerait que la valorisation que leur procure le soutien qu'elles offrent à autrui permet également de rehausser leur propre SEP comme effet secondaire. À ce sujet, Justine décrit comment le soutien qu'elle offre à ses pairs met en valeur ses capacités :

Quand on échange avec les autres, juste en écoutant et en disant : 'J'ai procédé comme ci ou comme ça', on prend conscience qu'on a des ressources et c'est comme si ça les rendait plus actives. J'étais étonnée de pouvoir aider. Je n'avais pas l'impression que j'étais nécessairement un modèle, mais oui !

En guise d'exemple, lorsque les participantes à une séance de rédaction partageaient les objectifs qu'elles avaient réalisés, Lucie a remarqué le découragement chez une de ses collègues qui n'avait pas terminé les tâches prévues. La participante décrit la réaction de sa consœur après l'avoir aidée à constater les progrès qu'elle avait quand même accomplis : « Ça m'a marquée parce qu'elle était

tellement étonnée. J'étais contente de la voir repartir, elle était contente quand même, elle s'est dit que ce n'était pas pour rien. » Dans la même veine, alors qu'une de ses collègues de rédaction semblait bloquée dans son projet de thèse, Annabelle explique : « Je lui ai parlé de ce que j'allais faire avec des dessins, puis elle a tellement accroché là-dessus. » Cette participante semble se sentir valorisée par les encouragements offerts :

Moi, ça m'a fait du bien de savoir que j'ai réussi à la remonter un peu, parce que je me fais tellement remonter par les autres. Je suis tellement chanceuse d'être bien entourée que je pense que c'est comme du donnant-donnant. Ce n'est pas une énergie où je la prends et je la garde. Il faut redonner à un moment donné.

Charlotte, quant à elle, s'attribue même un rôle « légitime » face à des collègues de rédaction : « Ça m'arrive d'encourager les gens que je connais ou même, maintenant que je suis en position de quatrième année de doctorat, d'être carrément un mentor pour certaines personnes. » Pour ce qui est d'Élizabeth, c'est une étudiante à la maîtrise qui éprouvait des difficultés à faire des synthèses qu'elle a aidée en lui montrant « comment prioriser [ses] idées » et comment effectuer des recherches d'articles dans les bases de données. L'apport de ce soutien à autrui a renforcé la croyance de notre participante en ses capacités numériques, en reconnaissant qu'elle avait plus de facilité que la moyenne « peut-être parce qu'[elle] était artiste 3D avant d'aller à l'université ». Le fait d'avoir encouragé un de ses collègues de rédaction, à entamer un article en accrochant le lecteur par l'utilisation de métaphores, a contribué à rehausser le SEP d'Hélène qui reconnaît :

Je me suis sentie bonne, parce que je pense que ça m'a fait remarquer que j'ai ce talent-là. Je sais que je suis bonne pour croire dans l'autre personne, d'avoir de la vision dans ce qu'il écrit. C'est bien plus facile pour les autres que pour nous même. Alors, je pourrais dire que j'ai appris ça, que moi j'étais bonne pour encourager les autres de façon soutenue au niveau de leur travail. Pas juste un soutien moral. J'offre des liens, des pistes, des références, je suis très bonne à ça.

Quant à Diane, qui est préoccupée par la situation des parents-doctorants, c'est l'aide qu'elle a apportée à « une jeune maman qui voulait tout quitter [parce] qu'elle ne voyait pas de

perspectives d'emploi » qui semble être une expérience mémorable. À ce sujet, notre participante se rappelle s'être assise à côté de sa collègue pendant une période de rédaction de 50 minutes pour l'aider à « chercher des jobs ensemble ». Plus tard, Diane a recroisé cette même collègue qui lui a avoué : « c'est ce qui m'a fait débloquent », ce que notre participante décrit comme « un beau moment ». Cette reconnaissance pour l'aide apportée n'est pas toujours exprimée clairement aux participantes qui offrent des encouragements aux autres. Pour sa part, Charlotte ressent l'appréciation de ses collègues lorsqu'elle les encourage dans leur parcours, mais elle ne reçoit pas de remerciements : « Ce n'est pas parce qu'ils sont ingrats ou quoi que ce soit. Il y a tellement de monde qui nous aide pendant la rédaction. De juste faire un *post* [sur Facebook] en disant : 'J'ai fini, merci à tout le monde qui a été là', moi je me sens quand même interpellée quand c'est quelqu'un avec qui j'ai rédigé. » Dans les CRU, Tania considère qu'« on est là pour se soutenir les uns les autres, donc il n'y a pas vraiment de pression pour qu'on soit des *cheerleaders*, mais c'est plus ou moins attendu qu'on soit là pour encourager les autres, ça fait partie des normes implicites de la chose ». Finalement, il y a Annabelle qui est incertaine de l'impact que ses propos pourraient avoir sur le cheminement des autres : « Moi, j'ai tendance à porter une attention plus importante à ce que les gens me disent. Je pense que je sous-estime l'influence que je peux avoir sur les gens, des fois positivement, je parle. »

5.4. Les états physiologiques en rédaction universitaire

Les états physiologiques et émotionnels représentent la dernière source d'information pouvant influencer le SEP d'un individu. Cependant, nous présentons les résultats qui y sont associés en deux sections distinctes en débutant par les états physiologiques. Rappelons que l'information somatique utilisée pour évaluer les capacités est souvent gage de performance dans des situations exigeantes. La rédaction universitaire n'est pas toujours perçue comme une activité physique, au même titre que les activités sportives, mais elle nécessite une endurance qui mobilise certaines parties du corps pendant de longues périodes. C'est dans cette perspective que nous allons présenter des résultats portant sur la concentration et la fatigue, en établissant les éléments essentiels devant être présents dans l'environnement des candidates au doctorat pour optimiser leur capacité rédactionnelle lorsqu'elles participent à des CRU.

La **concentration** est un état physiologique qui a été mentionné par plusieurs participantes comme condition gagnante à leur rédaction, reposant sur des facteurs de luminosité et de bruit de

fond. En fait, Gabrielle suppose que « tous les gens qui participent à des cafés de rédaction, c'est qu'ils ont des problèmes de concentration ou qu'ils n'ont pas nécessairement un milieu qui est adéquat à la maison pour se concentrer ». Ainsi, il y a neuf participantes qui ont mentionné l'importance de la lumière pour maximiser leur concentration pendant qu'elles rédigent, surtout de la lumière naturelle comme le précisent Diane, Hélène, Isabelle, Lucie et Olivia. En fait, les fenêtres semblent jouer un rôle important, pour apporter de la clarté dans l'espace, mais aussi pour favoriser le processus de réflexion, comme l'explique Gabrielle : « J'ai remarqué qu'un des gros critères, c'est qu'il faut qu'il y ait beaucoup de lumière. Il faut que ce soit fenestré parce que j'ai tendance à prendre des pauses et à regarder dehors, c'est plus propice à réfléchir. » Dans la même veine, Olivia précise : « J'ai besoin d'avoir de la lumière, de pouvoir voir aussi un peu l'extérieur, je trouve que ça a un côté reposant. Quand je réfléchis, j'aime bien regarder à l'extérieur, la nature, ça me permet de me concentrer et de me reposer. » Cet aspect est primordial pour cette participante, au point de l'avoir découragée de rédiger à son unité universitaire : « Je déteste aller travailler à mon bureau à la faculté parce qu'on est à l'intérieur, on n'a absolument pas de lumière mis à part les néons et c'est vrai que je déteste ça de ne pas pouvoir avoir de lumière. » Dans le même ordre d'idée, Lucie évite de travailler à la bibliothèque de son université parce que « c'est un gros bâtiment, un vieux bâtiment, il n'y a pas beaucoup de lumière dedans puis c'est beaucoup béton, c'est aussi l'une des raisons pour lesquelles ça ne me tentait pas d'aller là. »

En outre, la concentration individuelle dépend également de « la concentration ambiante » des autres qui travaillent à proximité, comme le décrit Florence :

C'est un peu le sentiment de solitude que vous pouvez avoir au milieu d'un groupe. Moi, je me trouve plus profondément seule quand je suis seule dans un aéroport que quand je suis seule chez moi. Et je trouve que ça m'aide à avoir une bulle. Et en fait, je ne peux pas être dans ma bulle chez moi parce que ma bulle, elle est trop large.

Pour Annabelle, les cafés sont des espaces où elle a aussi « l'impression d'être dans une bulle », mais pour sa part c'est grâce au bruit de fond. Élisabeth cherche même à reproduire cette ambiance une fois de retour à son domicile, en écoutant « des *playlists* où c'est juste des *backgrounds* de bruits de café et de la pluie ». Pascale abonde dans le même sens : « Il faut qu'il y ait comme un peu de mouvement autour. Si c'est trop silencieux, c'est là, on dirait que ma tête part. Quand il y a

un petit bourdonnement, très léger, ou une petite musique, je suis capable de tomber un peu dans ma bulle, puis de me concentrer. » À ce sujet, Gabrielle parle de « bruit blanc » (*white noise*, en anglais), c'est-à-dire qu'elle n'est pas en mesure d'isoler une fréquence en particulier parce que « si c'est de la musique que je connais, ça ne fonctionne pas ». C'est la même chose pour Olivia qui se déconcentre rapidement quand « on commence à comprendre toutes les conversations des gens et que forcément ça nous accroche aux oreilles ». Trouvant difficile d'atteindre un équilibre au regard de l'intensité du bruit ambiant, Charlotte stipule que dépendant de la tâche de rédaction, il y a des moments où elle préfère le silence, sauf que « ça n'a pas besoin d'être un silence d'église, mais une certaine tranquillité ». Cette dualité est aussi recherchée par Olivia qui mentionne : « En fait, il y a des moments où j'ai vraiment besoin d'avoir un silence total et il y a des moments où j'aime bien avoir un peu de musique. Par contre, toujours de la musique sans paroles parce que sinon je me déconcentre trop vite. » Parmi celles qui aiment écouter de la musique pour favoriser l'avancement de leurs projets de rédaction, Quincy précise :

Même quand j'étais dans les cafés, je me mettais de la musique pour être un peu dans mon monde. Ça a changé beaucoup au fil des années, parce qu'avant je n'étais pas capable d'écouter de la musique avec des paroles, puis maintenant ça ne change rien. Il y en a qui disent : 'Moi, j'écoute de la musique classique.' Moi, il faut que ça bouge, il faut que ce soit *dance*, pop. On dirait que je suis comme : 'O.K., *go*, c'est le party, c'est le fun, on rédige.'

Alors que pour Roxanne, c'est un problème de concentration quand il y a des bruits de toutes sortes dans son environnement parce qu'elle a « beaucoup de mal à faire abstraction des petits trucs qui [la] dérangent ». Cette participante, qui n'est pas non plus capable d'écouter de la musique en rédigeant, fréquente plutôt les bibliothèques qui sont beaucoup plus silencieuses et où elle se sent davantage capable de rédiger efficacement, contrairement à d'autres lieux publics.

Malgré que la **fatigue** puisse être physique ou mentale, nous avons décidé de l'inclure dans les états physiologiques pouvant influencer la capacité des participantes à rédiger. Par exemple, Tania explique : « Je pense qu'il faut que je sois reposée, parce que parfois je fais des nuits où je dors à peine et là je suis sûre que je suis trop fatiguée, que même si je produis, ça va être long. » Le manque de sommeil est aussi évoqué par Quincy, surtout si elle a fait la fête jusqu'à des heures tardives : « Il ne faut pas que je sois fatiguée. Disons, un lendemain de veille ou après une nuit où

tu n'as pas bien dormi, je ne serais pas dans un état optimal. » Isabelle, pour sa part, attribue plutôt la fatigue au travail prolongé à l'ordinateur : « C'était plus des fins de longues périodes où j'étais là : 'J'en ai eu assez.' Oui, plus de la fatigue, un manque d'énergie. Le fait que tout est sur écran, des fois c'est le mal de tête, les yeux, des trucs comme ça. » Étant à l'écoute de son corps et de sa tête, Annabelle reconnaît qu'elle a appris à se respecter : « Des fois, je peux passer une journée ou deux où il n'y a rien qui avance, puis je prenais une pause pour revenir en force. » Afin de vaincre la fatigue momentanée qui peut survenir pendant la participation aux CRU, les participantes préfèrent rédiger dans des endroits où elles ont accès à des boissons chaudes (Brigitte, Diane, Élizabeth, Isabelle, Olivia, Viviane) et de la nourriture « santé » (Charlotte, Lucie, Quincy, Ursula) pour « subvenir à leurs besoins de base » (Justine). Pour ce qui est de la longueur des séances, Gabrielle s'impose une limite de « quatre ou cinq heures de rédaction par jour », sinon elle accumule de la fatigue qui nuit à ses efforts subséquents. En fin de compte, cette même participante réalise : « À la fin de ma semaine, je faisais finalement moins d'heures en faisant des gros *peaks* de rédaction et plus rien ou pratiquement rien le lendemain, donc j'essaie d'avoir une cadence qui est régulière. » Autres que la fatigue reliée aux activités sociales et rédactionnelles, il existe des périodes pendant le parcours doctoral où l'énergie peut être plus difficile à recharger, comme ce fut le cas pour Diane qui donne l'exemple de sa grossesse : « J'étais enceinte de mon deuxième enfant, puis j'étais fatiguée. Je donnais tout ce que je pouvais, mais fallait que je dorme à un moment donné. »

Finalement, il y a certaines participantes qui sont généralement préoccupées par leur niveau de confort physique. À ce sujet, Annabelle précise :

Moi, je vais partout avec un chien d'assistance, donc c'est sûr que je pense souvent à l'espace que j'ai. De base, si ce n'est pas confortable, ça n'aide pas à rester là longtemps, mais si en plus je n'ai pas l'espace ou je sais que je vais avoir l'impression que mon chien est toujours dans les jambes, ça va me rendre inconfortable et ça va m'empêcher d'entrer vraiment dans le processus de rédaction.

L'aménagement de l'espace contribue également à ce confort général, comme des chaises ergonomiques (Diane, Isabelle, Tania), des grandes tables (Gabrielle, Hélène, Viviane), la présence de plantes (Brigitte, Lucie, Yannick) et un niveau de température ambiante « ni trop froid ni trop

chaud » (Justine). Pour ce qui est de l'espace de travail nécessaire aux doctorants qui doivent consulter leur ordinateur, des livres et d'autres types de documents, Olivia stipule : « Je déteste quand je rédige toute serrée avec des gens à côté de moi. Je subis un sentiment d'oppression et un peu d'agression, ce qui fait que ça ne me donne pas une bonne ambiance. »

Par ailleurs, il y a certaines participantes qui expriment un sentiment général de **bien-être** par le fait qu'elles rédigent dans un espace accueillant, avec des personnes qu'elles apprécient. Par exemple, Karine évoque la nature vivante des cafés de son quartier où elle « recroisait toujours les mêmes personnes » qui s'informaient de l'avancement de ses projets universitaires, alors que pour Annabelle c'est de « connaître le propriétaire » de l'établissement qui la rend confortable d'y passer plusieurs heures à rédiger. Cette perspective est partagée par Charlotte qui ne veut pas avoir « l'impression que les propriétaires vont vouloir te mettre dehors », en occupant une place pendant plusieurs heures sans dépenser des montants d'argent importants. En remarquant que certains cafés de son quartier sont principalement fréquentés par des étudiants, Pascale explique : « Il y avait comme quelque chose de chaleureux. On ne sentait pas non plus que les employés nous poussaient dans le derrière pour qu'on prenne notre café puis qu'on s'en aille. » Au regard des employés et des clients des endroits qu'elle fréquente, Viviane trouve réconfortant quand « les gens font leurs affaires, mais sans attendre quelque chose de toi », ce qui constitue, selon elle, un équilibre entre la bienveillance et l'ignorance. Par ailleurs, Lucie mentionne : « Il fallait que je me sente bien, à l'aise, comme un peu à la maison », alors elle apporte des objets, comme des pantoufles, pour se mettre dans cet état esprit. À l'inverse, Olivia cherche à changer d'air pour mieux distinguer son espace de travail de sa vie personnelle à la maison : « Donc, c'est simplement le fait de changer de lieu qui fait du bien, ça me permettait de remettre le focus sur la thèse et après je pouvais revenir à la maison un peu plus tranquille. » Afin de résumer cette impression de confort général qui rehausse sont SEP, Viviane précise :

Je dis un environnement confortable, ça ne veut pas nécessairement dire toujours confortable avec deux écrans, la super table, la chaise ergonomique. C'est plus un sentiment de bien-être, d'être comme dans un coin *cozy* où j'ai comme l'environnement qui est propice à un état calme, mais en même temps où ça bouillonne. Moi, je vois la rédaction vraiment comme un petit côté où ça bout, où ça vient et où on est content de taper des choses même si les idées ne sont pas claires pour l'instant, on les articulera après.

En fait, il y a quatre participantes qui ont utilisé le terme anglais « *cozy* » pour décrire la nature agréable de l'environnement dans lequel elles désirent se retrouver pour favoriser leur rédaction.

5.5. Les états émotionnels en rédaction universitaire

La dernière source d'information pouvant influencer le SEP relève des états émotionnels qui, dans le cas de tâches rédactionnelles, permettent de plus ou moins bien gérer des situations stressantes. Nous avons vu dans le deuxième chapitre de cette thèse que ces états émotionnels, tout comme les états physiologiques, sont largement influencés par l'interprétation de ceux-ci en relation avec des expériences antérieures. Ainsi, les résultats que nous présentons dans cette section traitent de ce que les participantes décrivent comme des « états d'esprit » favorables ou défavorables à leur rédaction universitaire. Parmi ces états d'esprit, nous retrouvons la motivation et l'anxiété, de même que l'influence de la présence des autres et un bien-être relié à l'espace ambiant.

La **motivation** est un état émotionnel d'une importance primordiale pour plusieurs participantes à l'étude. Tout d'abord, il y a l'engagement qu'elles ont pris envers leurs pairs qui les motive à sortir de leur domicile pour se rendre au lieu de rendez-vous. En ce sens, Gabrielle explique qu'« il y a quand même cette motivation-là de savoir que quelqu'un attend là-bas pour qu'on travaille ensemble. J'ai comme un rendez-vous avec ma thèse parce qu'il y a d'autres personnes qui ont un rendez-vous avec leur thèse au même moment que moi. » Dans le cas de Charlotte, c'est « un genre de contrat moral » envers ses pairs qui l'empêche de procrastiner parce que « c'est un peu comme si on était une équipe, ces gens-là veulent que j'avance puis moi je veux que ces personnes-là avancent aussi ». Par ailleurs, Brigitte reconnaît que la structure que lui procurent les CRU, surtout en ce qui concerne les *Pomodoros*, représente une motivation extrinsèque. Cette même participante utilise l'analogie d'« un coach, quand tu fais de l'entraînement » lorsqu'elle décrit le rôle de la personne dans son groupe de rédaction ou des bénévoles à l'Espace *Thèsez-vous* qui se chargent du minutage :

Des fois, la motivation intrinsèque, il n'en reste plus beaucoup. Quand tu as quelqu'un à l'extérieur qui te dit quoi faire, tu n'as pas à te poser des questions, c'est comme si ça demande un effort de moins, de se mettre au travail.

Pour ce qui est de Charlotte, c'est plutôt à « une *job* de bureau » qu'elle compare la structure que s'imposent les participantes aux CRU, avec des pauses programmées entre les périodes de rédaction. Diane, quant à elle, s'est retrouvée à un moment de son parcours doctoral où elle n'avait pas de contrat, donc elle considère que les CRU l'ont « forcée à [se] donner un horaire » pour respecter ses engagements envers le groupe, alors qu'elle aurait pu profiter de la souplesse de son emploi du temps. Cette même participante ajoute que : « La plupart du temps c'est moi qui initiais [les rencontres], donc c'est rare que j'allais lâcher. » Pour Quincy, son niveau de productivité est rehaussé lorsqu'elle travaille « avec quelqu'un d'autre qui travaille aussi » pour atteindre des « *deadlines* » qui représentent ses motivations principales. À ce sujet, Tania souligne : « Je dirais qu'il faut que je sois désespérée, arrivée vraiment à la limite du dernier *deadline*. C'est ça qui va me motiver. » Cette dernière participante ajoute :

Il faut que j'aie au moins un peu confiance en moi ou que je me sente quand même assez bien dans ma peau, même si on n'est pas toujours dans la meilleure humeur possible, mais au moins avoir cette sensation que je suis capable de faire quelque chose au minimum.

Toujours comme motivation extrinsèque, Brigitte, Quincy et Yannick soulèvent l'engagement financier exigé pour réserver une place à l'Espace *Thèsez-vous* qui, même s'il n'est pas exorbitant, les motivent non seulement à se rendre sur place, mais aussi à y demeurer pour optimiser leur rédaction pendant toute la durée de la période réservée.

Dans un autre ordre d'idées, Élisabeth soulève les piètres conditions financières de certains doctorants qui « causent beaucoup de stress et qui affectent la rédaction de différentes façons ». En abordant les raisons pour lesquelles des séances de rédaction auraient moins bien fonctionné, Annabelle mentionne l'**anxiété** :

Il y a des journées où ça n'allait juste pas. J'étais vraiment anxieuse, j'étais extrêmement inconfortable. L'anxiété, c'est ça qui est traître. C'est qu'autant des fois, de te mettre à la tâche, ça aide, que des fois, d'essayer de te mettre à la tâche, ça fait juste augmenter les symptômes, tu as l'impression d'étouffer. Ça m'est déjà arrivé de passer comme deux heures là et de m'en aller, ou encore de décider juste de fermer mon ordi.

De façon similaire, Gabrielle explique :

Ça m'est déjà arrivé d'aller dans un café, de commencer à travailler, puis finalement que ça n'avance pas et que ça me stresse, [comme] une espèce de torpeur à essayer de faire ma thèse et que ça ne fonctionne pas. Il vaut mieux que je laisse tomber parce que sinon ça me décourage plus d'avoir passé ma journée à ne rien faire.

De plus, Pascale reconnaît : « Il faut que je sois calme, si j'ai des grosses préoccupations, je vais être incapable [de rédiger]. Je recommencerai demain quand je serai de meilleur *mood*. » Viviane, pour sa part, reconnaît que ses états émotionnels peuvent être variables, surtout au regard de son cycle hormonal :

D'un point de vue personnel, avant mes menstruations, je broie un peu du noir, vraiment deux jours où je sais que c'est passager, mais ces deux jours-là, je suis comme trop négative pour me mettre à l'écriture et pour être contente de ce que j'écris.

En revanche, Yannick mentionne : « C'est quand je suis stressé que je vais dans ces espaces-là surtout pour chercher la productivité, la motivation pour travailler. » Ce dernier participant fait la distinction entre les stress productif et non productif qui ont des effets opposés sur sa capacité à rédiger. Quant à Ursula, les CRU contribuent aussi à réduire son niveau de stress : « Ces cafés-là m'ont permis de laisser place à l'humour, des fois corrosif, mais en tout cas, l'humour qui permet de dédramatiser des situations plutôt stressantes. Je trouve que ça vient nous réparer le mental. »

Dans le cas de Karine, il y a des occasions où elle décide carrément de ne pas se rendre sur place parce qu'elle est « juste comme soit découragée, soit pas la tête là du tout ». Ça arrive aussi à d'autres participantes d'éviter les CRU, mais leurs justifications diffèrent de celles de la participante précédente, comme Lucie : « Tu sens que bon, je ne suis pas très bien préparée aujourd'hui » ou Maxime : « Je suis dans une passe où c'est vraiment dur de rédiger [parce que] le contenu de la recherche est trop ardu. » Yannick et Karine précisent que c'est plus difficile pour eux de rédiger la fin de semaine, comme lorsque cette dernière réalise : « Bien là, j'ai travaillé toute la semaine, puis là c'est samedi, je vais arrêter un peu. Ça ne me tente pas, il ne fait pas beau [pour sortir]. » Malgré tout, dans les situations où elles se sentent démotivées ou elles éprouvent des

blocages rédactionnels, la plupart des participantes se forcent à se rendre sur les lieux ou à demeurer sur place, quitte à raccourcir leur période de rédaction (Brigitte, Florence), en espérant de pouvoir retrouver le rythme (Annabelle) ou en bénéficiant tout de même du soutien des autres (Isabelle), tout en espérant ne pas les influencer négativement (Pascale, Ursula). À ce moment-là, elles s'affairent à des tâches rédactionnelles moins exigeantes, comme répondre à des courriels (Gabrielle, Olivia), classer ou archiver des documents (Diane). Dans ce genre de situation, Maxime fait preuve de bienveillance envers elle-même : « Je me dis justement que ce n'est pas grave, qu'au final, j'ai fait deux heures et que sinon j'en aurais fait zéro. » Faisant aussi preuve d'optimisme, il arrive à Isabelle de quitter le CRU hâtivement parce qu'elle considère avoir assez avancé son travail, alors qu'elle a réussi à terminer une tâche plus rapidement que le délai prévu au départ.

En dernier lieu, comme thème émergent, plusieurs participantes ont tenté de décrire ce que la **présence des autres** avait comme influence émotionnelle sur leur état d'esprit. À ce sujet, Diane explique « que de savoir qu'il y a d'autres personnes qui sont là, qui sont attelées à la même tâche que moi, et puis qu'on a tous décidé que c'était la rédaction qui comptait à ce moment-là, même si c'est difficile, ça me force à ne pas procrastiner ». Dans la même veine, Gabrielle discute de la similarité de son expérience rédactionnelle avec celle de ses pairs :

Je pense que c'est ce qui me motive le plus, d'avoir un environnement où tout le monde est comme un peu dans le même bateau. Même si les sujets sont super différents, l'exercice commun de rédiger est quand même assez similaire d'une personne à l'autre.

Toujours selon Gabrielle, l'énergie du groupe peut bénéficier à la collectivité « comme une solidarité qui se dégage d'être tout le monde en train de buter pour avancer son travail ». Pour Pascale, qui s'ennuie « du *feeling* d'être au baccalauréat puis de faire partie d'une cohorte », les CRU lui permettent de retrouver « un sentiment d'appartenance, de voir qu'on est une gang qui faisons la même chose ». En observant une amélioration de sa productivité rédactionnelle, Suzanne admet que la présence des autres vient répondre à « un besoin affectif » chez elle, lui permettant de travailler sans que « sa tête cherche à être comblée ailleurs ». En outre, Justine décrit « une espèce d'énergie générale, c'est vraiment fort, on a même presque l'impression que les autres nous donnent une force de concentration ». Alors que pour Élisabeth, cette énergie tend plutôt à lui bénéficier individuellement : « Ça stimule la *vibe* de compétition envers moi-même, parce que je

suis comme : ‘O.K., il y a des gens qui travaillent, donc moi aussi, il faut que je travaille’. » Cette énergie est particulièrement ressentie par Ursula dans les moments où elle « n’avait pas du tout envie » de rédiger : « Tu te laisses aller puis finalement tu trouves de l’énergie que tu ne pensais pas avoir. Donc, l’énergie te vient des autres. » Quant à Brigitte qui est « de nature sociable et extrovertie », elle reconnaît : « Ça me met de bonne humeur quand il y a du monde. » Au final, Noémie reconnaît que « d’être dans un environnement où tout le monde travaille sur ses choses, ça t’aide à te mettre dans l’état d’esprit nécessaire pour rédiger ». Dans le cas de Florence, Maxime et Tania, qui sont des adeptes de l’Espace *Thèsez-vous*, c’est le rythme de travail qui les transporte dans leur rédaction avec tous les membres du groupe qui adhèrent au même cycle de périodes de productivité et de pauses. Toutefois, Roxanne considère que quand elle n’est pas en mesure de suivre cette séquence, entre autres parce qu’elle ne ressent pas un sentiment d’urgence face à son travail, « ça [fait] exploser [son] compteur de culpabilité ».

Un autre argument soulevé par Charlotte, Florence et Justine concerne l’aspect « surveillance » des autres qui les empêche de procrastiner en bavardant ou en naviguant sur le web par peur que quelqu’un remarque qu’elles ne sont pas en train de travailler. C’est la même chose pour Gabrielle qui tend « à rester *focus* et à ne pas aller sur Facebook ou faire d’autres trucs comme ça [parce] que les autres sont dans un document Word et qu’ils *focussent* sur leurs choses ». Cette surveillance est décrite par Maxime comme « un genre de *peer-pressure* implicite », même si elle « pense qu’[elle] projette, au sens où peut-être il y a des gens qui vont sur [Facebook], mais c’est [son] état d’esprit », c’est-à-dire qu’elle se force à se discipliner comme les autres. Dans le cas de Viviane, qui n’est pas une adepte de Facebook, c’est plutôt le terme *accountability* (imputabilité, en français) qu’elle utilise pour décrire comment elle évite d’utiliser son application de messagerie *WhatsApp* en présence des autres. Isabelle, pour sa part, avait l’impression que « ça allait [la] déconcentrer » d’être entourée pendant qu’elle rédige, « mais finalement le fait que tout le monde est concentré, ça t’oblige à rester concentrée, toi aussi, et à ne pas aller sur Facebook ou voir tes courriels ». En revanche, Hélène aurait espéré que la présence des autres lui procure davantage « un effet dissuasif » de naviguer sur le web pendant ses tâches de rédaction, mais puisque « les gens ne sont pas collés, il n’y a personne qui espionne malgré lui ». Elle se voit donc dans l’obligation de considérer d’autres options pour « faciliter la productivité en réduisant l’éparpillement », comme une application du nom de *Freedom* qui « va encadrer ton utilisation de différents logiciels ou applications pour ne pas aller sur internet plus que X temps ». Par ailleurs,

Justine, Noémie et Roxanne mentionnent l'avantage d'être en compagnie des autres pour pouvoir « surveiller » leurs effets personnels lorsqu'elles s'éloignent, par exemple, pour se rendre aux toilettes ou faire une marche à l'extérieur. Ainsi, Justine explique que ça lui permet de mieux se concentrer pour rédiger, sans avoir à se soucier d'autre chose que de son travail.

5.6. Les motivations initiales à participer aux CRU

Les motivations qui amènent un étudiant aux études supérieures à participer à des CRU peuvent varier considérablement d'une personne à l'autre. En ce qui concerne les candidates au doctorat que nous avons rencontrées, elles nous ont partagé qu'elles désiraient varier leur environnement de travail, établir une routine de travail pour pallier les blocages rédactionnels, briser l'isolement et obtenir du soutien en se joignant à une communauté.

En discutant de la façon dont elles étudiaient au baccalauréat, Maxime et Suzanne reconnaissent avoir déjà développé l'habitude de rédiger dans des cafés. Quincy se souvient aussi d'avoir vécu une expérience similaire, alors qu'elle se rendait souvent dans des cafés et des bibliothèques pour y travailler avec d'autres étudiants. Quant à Charlotte, l'existence de *Thèsez-vous* lui a été communiquée alors qu'elle se trouvait à la maîtrise : « J'avais mis ça dans un coin dans ma tête en me disant : 'Ça va être cool!', [quand je vais être] en rédaction parce que je ne pensais pas que c'était un endroit où on pouvait aller quand on n'était pas encore en rédaction. »

En se rappelant que les témoignages des participantes portent sur des expériences prépandémie, plusieurs d'entre elles ne se trouvaient pas bien installées dans leur domicile pour pouvoir y travailler efficacement. C'est le cas de Gabrielle qui mentionne :

Mon appartement n'est pas du tout adapté à travailler de la maison tout le temps, et je trouve que ça mélange beaucoup la sphère privée et la sphère de travail, donc je n'ai pas envie, sur ma table de cuisine, de travailler toute la journée sur ma thèse, puis après d'enlever mes choses et que ça devienne mon lieu de souper avec mon chum.

Le chevauchement de l'**environnement** personnel et professionnel est aussi abordé par Florence qui explique les distractions que cela peut entraîner : « Quand vous êtes à la maison, vous avez toujours un truc à faire. Quand on est dans ses meubles, bien c'est facile d'avoir le regard qui tombe sur la vaisselle à faire, sur la balayeuse à passer, sur le chat à pousser du clavier. » Bien que

certaines participantes aient pu se rendre à l'université pour y travailler, ce ne sont pas tous les doctorants qui se voient attribuer un bureau à leur faculté ou à leur département et même quand c'est le cas, Diane considère que ce n'est pas un environnement de travail idéal, en décrivant son « pauvre bureau pas de fenêtre [où] j'étais tannée de travailler toute seule dans un département vide où finalement il y a juste toi qui y va à tous les jours ». Quant à Lucie, l'option de se rendre sur le campus n'est pas pratique : « J'habite très loin de l'université, donc le fait de me rendre puis d'amener tout mon matériel, mon ordinateur, toutes mes affaires » représente un inconvénient. Dans le réseau des Universités du Québec, il y a quand même un partage de ressources, ce qui bénéficie à Brigitte qui est inscrite dans l'une des constituantes en région, tout en demeurant à Montréal. Cependant, même avec la possibilité d'avoir un bureau à l'Université du Québec à Montréal, elle préfère ne pas s'y rendre parce que :

Quand tu es en fin de thèse à l'université, tu es devenue la ressource pour tout le monde. À chaque fois que quelqu'un a besoin de quelque chose, c'est toi qu'ils viennent voir. C'est bien le fun, mais mine de rien, ça bouffe du temps dans ta journée.

Donc, que ce soit l'environnement de travail à la maison ou à l'université qui ne convient pas, du point de vue physique (aménagement) ou social (interruptions), les participantes citées ci-dessus cherchent un autre lieu où rédiger leurs travaux universitaires.

Par ailleurs, Charlotte décrit comment l'établissement d'une **routine de travail** est ce qu'elle cherchait au début : « Ça donne l'impression aussi d'aller travailler. De se lever le matin, une *job* de neuf à cinq. Tu te lèves le matin, tu t'habilles puis tu vas travailler. » Cette même participante renchérit :

Moi, travailler avec du monde, ça me donne aussi une structure parce que sinon, je suis vraiment paresseuse. Une structure comme si je travaillais dans une *job*. Où il est dix heures et demie, c'est l'heure de la pause, c'est la pause-café. Donc c'est vraiment une structure, comme si je faisais une *job* de bureau.

Quant à Wendy, c'est la planification de sa participation aux CRU en elle-même qui rend agréables ses activités de rédaction : « C'était comme une sorte de sortie. J'y allais avec des amis, on se retrouve, on y allait vers 16 h -17 h [pour rédiger] et après on peut se prendre une bière et on reste toute la soirée. »

Dans le cas de Diane, c'est un **blocage** rédactionnel relié à l'une des étapes de son processus de recherche qui l'a motivée à se joindre à un CRU :

Ça faisait quand même quelques semaines que j'essayais de voir comment j'allais m'organiser avec mes résultats puis je trouvais ça difficile, l'analyse. Ça fait plusieurs jours que je n'avancerais pas. Je ne me sentais pas bien puis là je me suis dit : 'il faut que je fasse quelque chose, il faut que je fasse bouger quelque chose parce que là, ça ne marche plus'.

Les blocages peuvent aussi être associés à des périodes de l'année, comme pour Brigitte qui reconnaît : « Il fallait que je rédige dans le temps des Fêtes, je n'étais pas très motivée », puis elle a trouvé des collègues qui travaillaient aussi entre Noël et le Jour de l'An, ce qui l'a relancée dans sa rédaction.

L'autonomie qu'il faut développer pendant un parcours doctoral rime parfois avec **solitude**, surtout en période de rédaction, où les doctorants se retrouvent seuls à travailler sur l'avancement de leur projet de recherche. Ainsi, lorsque Élisabeth se rappelle pourquoi elle a décidé de participer à un CRU : « C'était plus pour briser la solitude, pas nécessairement de parler avec les gens, mais de savoir que je suis quelque part avec les gens, qu'on travaille en même temps sur des objectifs de rédaction. » À cela, Gabrielle, qui reconnaît que la rédaction de thèse constitue une activité solitaire, ajoute : « Même si les cafés de rédaction, ce n'est pas des moments où tu es en grand échange, je trouve que ça comble bien cette lacune-là. Juste le fait d'être entourée d'autres personnes, même si tu ne leur parles pas, je trouve que ça coupe un peu cet isolement-là. » Il est donc intéressant de constater que pour ces deux participantes, il n'est pas nécessaire qu'il y ait des conversations entre les personnes d'un CRU pour que le sentiment d'isolement s'estompe, alors que seulement leur présence peut apporter un sentiment de bien-être. Néanmoins, pour plusieurs autres participantes, ce sont les interactions avec les autres qui les ont motivées à se joindre à des séances de rédaction collective.

Pour Diane, ces possibilités d'**interactions** avec ses pairs répondent à un besoin criant qu'elle éprouvait avant de s'inscrire à une activité de rédaction avec *Thèsez-vous* alors qu'elle était « à bout de souffle » :

Fait que j'ai vu ça passer, je me suis inscrite, c'était dans ma région, puis je me suis dit : 'je vais trouver un moyen de me rendre là.' Moi, je n'ai même pas d'auto. J'ai dit : 'je vais trouver le moyen d'aller là.' Puis finalement, c'est ça, ce que je cherchais, je l'ai trouvé là. Je cherchais des gens pour m'accompagner dans la douleur de la rédaction.

Afin de résumer le besoin du soutien des autres, Roxanne utilise une analogie : « Prendre une marche toute seule, tu te casses la cheville, c'est quand même compliqué alors que s'il y a d'autres gens, on t'aide à avancer. »

Finalement, Hélène a tout simplement été piquée de **curiosité** par les CRU alors qu'elle entendait parler par quelqu'un d'autre : « Bien en fait, c'est ma meilleure amie, qui est retournée aux études également, qui est vraiment à la même étape de son doctorat que moi. C'est elle qui m'a dit : 'hey, il y a une place, *Thèsez-vous*, c'est vraiment le fun, un espace de rédaction.' et puis, je suis restée un peu, bien, intriguée par ça. » Pour ce qui est d'Annabelle, c'est plutôt de constater les invitations que les membres de la communauté se lancent entre eux :

Je suis membre de la page Facebook *Thèsez-vous Ensemble*, et quand j'ai commencé mes études aux cycles supérieurs, pendant presque un an, j'ai été sur cette page-là et je voyais : '#Gatineau – Je vais faire quatre tomates je ne sais pas où', puis à chaque fois je me disais : 'Comment? Ça a l'air intéressant.'

Il y a également cinq participantes à notre étude qui ont d'abord participé à des retraites de rédaction organisées par *Thèsez-vous*, financées par leur université d'affiliation ou à leurs propres frais. En ayant apprécié cette première expérience, elles ont décidé de tenter leur chance avec des activités dérivées de rédaction de groupe, dont les CRU.

5.7. Interprétation des résultats au regard de la théorie de l'apprentissage social

La théorie de l'apprentissage social de Bandura (1986) a été choisie comme composante de notre cadre théorique afin de rendre compte des facteurs internes et externes pouvant influencer la socialisation au métier de chercheur de candidates au doctorat. Le concept de SEP a été particulièrement intéressant à explorer, avec ses quatre sources d'information pouvant agir sur les représentations que les participantes se font de leur capacité à réaliser des tâches rédactionnelles. En ce qui concerne les *expériences antérieures*, qui sont la source d'information ayant le plus d'influence sur le SEP, nous avons présenté des résultats reflétant des apprentissages cognitifs, comportementaux et autorégulateurs facilitant plusieurs des actions impliquées dans le processus rédactionnel. Ainsi, les participantes à l'étude ont relaté des expériences postsecondaires cumulées avant leur programme de doctorat ayant favorisé le développement cognitif d'une pensée raisonnée et d'un esprit de synthèse, en plus de l'amélioration de la qualité de leur français écrit. Pendant le programme de doctorat, les assistanats de recherche et d'enseignement ont permis une meilleure compréhension des textes scientifiques à force d'en faire la lecture, de même que la reconnaissance d'une évolution des capacités cognitives par l'enseignement aux autres. Par ailleurs, un comportement de « lâcher-prise » a été évoqué par plus d'une participante à la suite des rétroactions obtenues de la part de leur comité de thèse, des arbitres de revues ou de leurs pairs pour la révision de diverses productions écrites. Finalement, la participation à des CRU a facilité le développement de pratiques autorégulatrices, en termes de planification, de gestion de temps et de fixation d'objectifs. La prédominance de ces apprentissages marquants de nature organisationnelle nous a amenée à nous demander si c'était une particularité des membres de la communauté à l'étude. C'est alors qu'en examinant de plus près les motivations ayant incité les candidates au doctorat à se joindre à des groupes de rédaction universitaire, plusieurs participantes admettent éprouver des difficultés à progresser efficacement dans leurs projets. Il est donc probable qu'une majorité des étudiants, qui se joignent à l'OBNL *Théssez-vous*, cherchent d'abord à améliorer leurs méthodes de travail, ce qui a une incidence bénéfique sur leur rédaction universitaire de manière collatérale.

Dans une certaine mesure, il a été difficile de sélectionner des extraits relatifs à des expériences antérieures dans le corpus des données parce qu'il n'y avait pas de question utilisant spécifiquement ces termes dans notre guide d'entrevue. Nous nous sommes donc rabattue sur les réponses à deux questions, incluant une première qui demandait aux participantes de décrire comment elles ont développé leurs compétences rédactionnelles et une deuxième qui traitait d'un

apprentissage marquant ayant été réalisé pendant la participation aux CRU. Nos résultats suggèrent que les candidates au doctorat développent des croyances d'efficacité en s'appuyant sur leurs expériences antérieures, surtout en constatant l'amélioration qualitative et quantitative de leurs productions écrites. Autrement dit, les participantes ayant vécu des expériences où elles ont constaté leur maîtrise de certaines tâches rédactionnelles sont désormais confiantes en leur capacité de gérer les demandes de leur programme d'études, en termes d'exigences rédactionnelles. Quant aux participantes qui ont vécu des expériences exposant certaines lacunes, elles semblent tout de même en être ressorties grandies, en sachant désormais quels aspects de leur rédaction nécessitent des améliorations. En effet, une meilleure connaissance de soi permet d'éviter une interprétation erronée de son efficacité personnelle. Il faut se rappeler que la rédaction universitaire est une compétence complexe qui se développe sur une longue période, comprenant « différentes sous-compétences qui doivent être acquises, associées et hiérarchiquement organisées dans des conditions variables susceptibles d'augmenter ou de diminuer les performances » (Bandura, 2019, p. 145). Cette complexité pourrait également expliquer pourquoi il nous a été difficile d'identifier clairement des expériences antérieures dans les récits des participantes à l'étude qui, selon l'étape à laquelle elles se trouvaient dans leur parcours doctoral, n'étaient peut-être pas en mesure d'identifier les « sous-compétences » acquises ou à acquérir pour évaluer leurs capacités rédactionnelles. Dans le prochain chapitre, nous aborderons l'attribution causale « habileté » qui couvrira également certaines représentations que les participantes se font de leurs compétences dans la réalisation de tâches rédactionnelles.

En ce qui a trait aux *expériences vicariantes*, la comparaison que font les participantes avec les autres peut prendre plusieurs formes selon le type d'activités. Dans le cas de nos résultats de recherche, nous avons présenté des succès ou des échecs rédactionnels qui ont été évalués par les participantes en fonction des circonstances, des conditions et des compétences de leurs pairs. En effet, ces critères de comparaison sont essentiels dans des situations où le rendement d'autrui ne peut pas être évalué en se référant à des indicateurs objectifs. C'est le cas de la rédaction universitaire qui, pour une même production écrite, peut recevoir des évaluations diamétralement opposées par deux réviseurs différents (Belcher, 2019). Dès lors, les candidates au doctorat que nous avons rencontrées ont comparé les dispositions dans lesquelles se trouvaient leurs pairs pour déterminer si les expériences vicariantes s'appliquaient à leur situation, c'est-à-dire si leurs collègues évoluaient dans des universités ou des disciplines semblables. D'un point de vue plus

personnel, les conditions financières, familiales et médicales des autres ont aussi été prises en considération comme point de comparaison. Finalement, la représentation des compétences (Lasnier, 2000) de leurs pairs a été établie, ce qui semble avoir été plus facile à faire lorsqu'une relation avait déjà été développée entre les deux parties, par exemple, pour les personnes qui participaient régulièrement à des CRU ensemble au lieu des participantes qui n'avaient jamais travaillé avec l'autre.

Au sujet du modelage, celui-ci est plus facile à envisager dans le cas d'expériences vicariantes où l'apprentissage se matérialise par observation (Bandura, 1986). À cet égard, nous avons rapporté deux types de résultats, notamment des expériences lors desquelles les participantes à notre étude étaient en mesure d'observer un de leurs pairs pendant la réalisation d'une tâche et des expériences où les participantes se faisaient raconter la réalisation d'une tâche par autrui. Bien que les deux situations puissent influencer favorablement le SEP des candidates au doctorat, c'est en observant une autre personne dans l'action qu'elles sont vraiment en mesure d'extraire les informations pertinentes et de les analyser pour ensuite reproduire le comportement sur une base comparative. Toutefois, le modelage ne représente pas simplement un processus d'imitation du comportement d'autrui. Il est donc utile de pouvoir discuter de la réalisation de la tâche avec l'autre personne pour que celle-ci puisse expliquer comment elle a développé certaines stratégies menant à sa réussite (ou à son échec). Selon Schunk et Rice (1987), « l'exposition à de multiples modèles talentueux produit une plus forte croyance en l'efficacité personnelle et un développement accru des compétences [traduction libre] » (p. 287). Il est donc avantageux pour les candidates au doctorat de s'entourer de personnes diversifiées puisque leur observation permettra d'établir une base raisonnable d'information sur laquelle leur SEP peut être évalué. Cependant, Bandura (2019) stipule que « ce sont les succès modelés par des individus d'aptitudes identique ou moindre au sein de la diversité qui constituent le principal véhicule de l'effet » (p. 163). Nous avons d'ailleurs obtenu des résultats illustrant une baisse de SEP chez une participante à notre étude ayant été témoin du succès d'autres étudiants. Il est possible que cette candidate au doctorat ait considéré les autres comme détenant de meilleures compétences que les siennes, ce qui expliquerait l'effet négatif rapporté.

En ce qui concerne la *persuasion verbale*, Bandura (2019) considère que cette information est souvent transmise par la rétroaction dans un cadre d'évaluation formelle du rendement. Dans un programme de doctorat, ces rétroactions proviennent de représentants institutionnels et sont

essentielles puisque les candidates au doctorat peuvent avoir une connaissance limitée des indicateurs afin d'auto-évaluer leurs propres aptitudes. Pour ce qui est des résultats de notre étude, nous avons surtout présenté des encouragements transmis entre pairs dans un cadre informel. Il est intéressant de constater que nos participantes ne conçoivent pas toutes de la même façon ce que représente une personne significative pouvant les persuader verbalement. À cet égard, Crundall et Foddy (1981) considèrent que pour qu'une personne puisse convaincre une autre de ses capacités, la première doit posséder un bagage de connaissances et des réalisations antérieures qui dépassent celles de la deuxième. Pourtant, nos résultats de recherche révèlent que les connaissances théoriques et les réalisations universitaires peuvent être écartées, à condition que la personne offrant des commentaires soit consciente des aptitudes de l'autre et qu'un lien de confiance mutuelle ait été établi au préalable. Une certaine compréhension des réalités avec lesquelles les étudiants aux études supérieures doivent composer a aussi été mentionnée par plusieurs participantes pour établir la crédibilité de la personne prodiguant les encouragements.

Il y a plus de possibilités que la persuasion verbale influence positivement le SEP d'une personne si les attentes se situent légèrement au-dessus de ce que celle-ci a accompli dans le passé (Bandura, 2019). Les résultats que nous avons présentés illustrent bien cet aspect, alors que les étudiants semblent s'encourager à se dépasser, surtout lors de blocages rédactionnels. Cependant, nous nous sommes demandée si les encouragements prodigués provenaient vraiment d'une conviction des capacités de l'autre reposant sur des compétences réelles. Autrement dit, est-ce que les étudiants s'encouragent parce qu'ils sont convaincus que les autres sont en mesure de réussir leurs tâches de rédaction ou parce qu'ils font simplement preuve de bienveillance entre eux ? Nous aurons l'occasion de discuter des états émotionnels dans un prochain paragraphe, tout en gardant cette interrogation à l'esprit. Quoi qu'il en soit, nos résultats ont révélé que de transmettre de la rétroaction aux autres peut également servir de catalyseur pour son propre SEP. En effet, plusieurs participantes à notre étude ont été en mesure d'évaluer leurs capacités à la hausse après avoir encouragé leurs pairs. À notre connaissance, cet effet sur le SEP d'une personne qui persuade verbalement les autres de leur capacité, au lieu de l'inverse, est peu abordé dans la littérature scientifique du théoricien de l'apprentissage social. Il nous apparaît donc comme une piste d'exploration prometteuse pour des recherches futures utilisant ce même cadre théorique.

En matière d'*états physiologiques*, une personne peut interpréter une activation de différents systèmes corporels comme des signes de vulnérabilité affectant la performance. Certains

des indicateurs mentionnés précédemment incluent la respiration, la transpiration, les battements de cœur et les tremblements. Aucun de ces éléments n'a été mentionné par les participantes à notre étude, possiblement parce qu'elles n'ont pas eu à vivre d'expériences éprouvantes pendant leur participation à des CRU. Nous pensons que la formulation des questions visant cette source d'information du SEP, dans notre guide d'entrevue, peut avoir limité la variété des réponses obtenues. En effet, lors des entretiens, nous nous sommes enquis des états physiologiques favorisant l'avancement de projets de rédaction et des facteurs environnementaux nuisant à l'état physiologique en période de rédaction. Par conséquent, nous avons obtenu des données liées à l'état de fatigue des participantes qui semble avoir une incidence sur l'évaluation de leur capacité à rédiger efficacement. Cependant, la plupart des participantes se sont surtout attardées à décrire les espaces physiques dans lesquels elles se trouvaient pour en ressortir les éléments favorables à leur concentration. Cette dynamique est abordée par Carver et Scheier (1981) qui rapportent que certaines personnes sont à l'écoute de leurs expériences sensorielles, alors que d'autres sont plutôt orientées vers l'extérieur. Il se pourrait aussi que la nature des activités de rédaction universitaire, pendant lesquelles les personnes sont absorbées par ce qu'elles font, laisse peu de place à l'observation de leurs réactions physiologiques.

Finalement, comme dernière source d'information pouvant influencer le SEP d'une personne, l'*état émotionnel* permet de s'adapter plus ou moins efficacement à diverses situations. Rappelons que les capacités d'une personne ne sont pas seulement évaluées sur la base de l'intensité des réactions émotionnelles, mais plutôt de sa représentation ou de son interprétation (Bandura, 2019). Nous avons ainsi présenté des résultats liés à la motivation, à l'anxiété et au stress, étant respectivement considérés comme une influence positive, négative ou les deux. En effet, la perception de l'influence que le stress peut avoir sur la productivité rédactionnelle variait considérablement d'une participante à l'autre, même si la plupart des candidates au doctorat admettent carburer aux échéanciers. Par ailleurs, nous nous attendions à ce que plus de participantes abordent le sentiment d'isolement qu'elles ressentent lors de la rédaction universitaire et comment les CRU contribuent à enrayer cette solitude. Tel qu'il l'a été établi plus tôt, l'isolement est reconnu comme un des facteurs d'abandon et de prolongation de programme au troisième cycle universitaire (Lovitts, 2001; Temblay-Wragg *et al.*, 2020; Van Rooij *et al.*, 2019). Bien que l'isolement ait été mentionné comme l'une des motivations ayant poussé certaines candidates au doctorat à participer à des CRU, elles n'ont pas effectué de lien entre ce défi, leur état émotionnel

et leurs capacités rédactionnelles. À cet égard, il est possible d'effectuer un parallèle avec la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) selon laquelle il existe trois besoins favorisant les meilleures formes de motivation et d'engagement, notamment l'autonomie, la compétence et l'appartenance. C'est de ce dernier besoin qu'il serait question lorsqu'une candidate se joint à des CRU pour briser l'isolement, afin de se sentir connectée et soutenue par ses pairs.

Dans le corpus des données, la présence des autres est quand même revenue souvent comme élément marquant chez les participantes, mais la plupart d'entre elles avaient du mal à décrire exactement l'effet du groupe sur leur capacité à rédiger. En guise de dérivé du SEP, Bandura (2019) présente le sentiment d'efficacité collective selon lequel la capacité d'un groupe peut être évaluée par la somme des capacités individuelles des membres du groupe ou par l'évaluation que font les membres de la capacité du groupe comme un tout. Cependant, dans le cas des CRU, les étudiants travaillent sur des tâches rédactionnelles individuelles qui ne sont pas mises en commun comme production collective pour atteindre un objectif de groupe. Nous sommes alors d'avis que ce que décrivent les participantes à notre étude relève davantage du concept théorique de *flow* qui a été développé par Csikszentmihalyi (1975) et qui est mentionné par son appellation anglaise dans la littérature scientifique de langue française. Selon Csikszentmihalyi et Bouffard (2017), le *flow* se définit comme « une expérience consciente, positive et complexe qui exprime le sentiment de fluidité et de continuité ainsi que l'importante concentration que décrivent les personnes interrogées lorsqu'elles exercent leur activité préférée » (p. 65). Bien que les candidates au doctorat ne considèrent pas toutes la rédaction universitaire comme une tâche agréable, il semblerait que la présence des autres leur permet d'entrer dans « une bulle » où il y a une concentration absolue et une impression d'intemporalité. Il est difficile de déterminer combien de temps cet état de *flow* peut durer, mais Kawabata et Mallet (2011) précisent que lors de longues activités, le *flow* peut être ressenti à plusieurs reprises. Il serait donc intéressant de se pencher sur cet aspect dans des recherches ultérieures, afin de contribuer aux discussions scientifiques déjà en cours à ce sujet.

5.8. Résumé du chapitre

Dans ce cinquième chapitre, nous avons présenté et discuté de données associées aux quatre sources d'information qui influencent le SEP des candidates au doctorat, plus particulièrement lors de la réalisation de tâches de rédaction universitaire facilitant la socialisation au métier de chercheur. En référence au modèle de Bandura (1986), les participantes à notre étude se basent sur

toutes les sources d'information (expériences antérieures, expériences vicariantes, persuasion verbale, états physiologiques et émotionnels) dans leur apprentissage des pratiques rédactionnelles de leur domaine de recherche. En s'appuyant sur des expériences antérieures, nos résultats révèlent des apprentissages cognitifs, comportementaux et autorégulateurs facilitant plusieurs des actions impliquées dans le processus rédactionnel. Pour ce qui est des expériences vicariantes, ce sont des succès ou des échecs rédactionnels qui sont évalués par les participantes sur la base des circonstances, des conditions et des compétences de leurs pairs. Quant à la persuasion verbale, nous avons principalement présenté des encouragements échangés entre pairs dans un cadre informel, qui ont contribué non seulement à rehausser le SEP de la personne recevant de la rétroaction, mais aussi de celle qui en prodiguait. En ce qui a trait aux états physiologiques et émotionnels, les participantes à notre étude ont abordé la motivation, la fatigue, la concentration, l'anxiété et le stress, en plus de traiter des effets que l'environnement de rédaction et la présence des autres peuvent avoir sur l'évaluation de leur capacité. Il a donc été possible de développer une meilleure compréhension des façons dont la participation à des CRU influence le SEP des doctorants. Nous avons maintenant analysé et interprété les données propres à la première moitié de notre cadre théorique, à savoir la théorie de l'apprentissage social. Dans le prochain chapitre, nous allons présenter les résultats reliés aux éléments de la deuxième théorie constituant notre cadre théorique, c'est-à-dire la théorie de l'attribution.

CHAPITRE 6 : RÉSULTATS - ATTRIBUTIONS CAUSALES ET TÂCHES RÉDACTIONNELLES DE SOCIALISATION AU MÉTIER DE CHERCHEUR

Dans le contexte de cette thèse, les attributions causales servent à expliquer les réussites et les échecs de tâches rédactionnelles effectuées par les candidates au doctorat. Il est de mise de rappeler que selon la théorie de l'attribution, il existe quatre causes possibles de l'aboutissement d'une tâche : les habiletés, l'effort, la difficulté de la tâche et la chance. Cependant, avant même d'en venir à la présentation des résultats associés à chacune de ces causes, il nous apparaît essentiel de discuter de ce que représente une réussite ou un échec pour les participantes à notre étude. En effet, des données émergentes ont été recueillies lors des entretiens au regard de l'issue des tâches de rédaction et de l'impact que celle-ci peut avoir sur les candidates au doctorat. Nous commençons donc ce chapitre en traitant de la représentation que se font les participantes des réussites et des échecs dans un programme de doctorat. Ensuite, nous présentons les résultats obtenus dans chacune des quatre catégories d'attributions causales, incluant celle de la chance (ou de la malchance) pour laquelle nous avons recensé très peu d'informations dans la littérature scientifique. L'analyse des données et l'interprétation des résultats de ce chapitre permettent de répondre à la deuxième des trois sous-questions de recherche : « À quelles causes du modèle de Weiner, les doctorantes attribuent-elles la réussite ou l'échec de tâches rédactionnelles nécessaires à leur socialisation au métier de chercheur dans lequel elles sont engagées ? »

6.1. Les réussites et les échecs en rédaction universitaire

Bien que les programmes de doctorat soient parsemés de jalons importants à franchir tout au long du parcours, les candidates au doctorat semblent toujours garder un œil sur la ligne d'arrivée qui n'est franchie que lors de la soutenance et du dépôt final de la thèse. À ce titre, nous avons déjà présenté des résultats qui attestaient, notamment, d'expériences vicariantes sous la forme de **réussites** rédactionnelles présentant des occasions de modelage. Par exemple, la soumission d'un chapitre de thèse, la publication d'un article dans une revue scientifique et l'obtention d'une bourse de recherche. Pour Brigitte, il est essentiel que les membres de groupes de rédaction célèbrent « chaque petit succès » pour se motiver. Dans cet esprit de solidarité, Viviane raconte une situation où deux de ses collègues avaient obtenu des bourses dans son groupe de quatre personnes qui rédigeaient régulièrement ensemble. Elles avaient quand même toutes célébré parce que : « Ce n'est pas malsain, on veut vraiment qu'on réussisse, et que si ce n'est pas

moi, ce n'est pas grave, ce sera l'autre et ça fera avancer quand même l'affaire », c'est-à-dire que les succès individuels se reflètent positivement sur les efforts collectifs du groupe. À force de participer à des CRU, Hélène admet avoir adopté la perspective « [...] de ne pas être dans un mode de compétition, chacun pour soi, de se mettre de la pression tout le temps [...] », ce qu'elle associe à la vision collaborative véhiculée par *Thèsez-vous*. C'est en s'associant à des collègues ayant cette même vision que Roxanne décrit son expérience : « Moi, je ressens peu la compétition parce que mon groupe n'est pas comme ça. On ne va pas se piler les uns sur les autres, mais [la compétition] reste là, ça reste le contexte général. » En remettant aussi les choses en perspective, Justine mentionne : « Ce serait naïf de se dire qu'il n'y a pas de compétition, mais on est aussi tous dans ça et ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas avoir un esprit d'entraide et de communauté en même temps. » Ainsi, les réussites semblent être célébrées avec sincérité dans les CRU auxquels participent les candidates au doctorat que nous avons rencontrées, mais qu'en est-il des échecs ?

Ce pour quoi nous avons développé un vif intérêt au cours de notre collecte des données, c'est la façon dont les candidates au doctorat perçoivent les **échecs** à leur niveau universitaire. D'entrée de jeu, Vivianne affirme : « Les échecs, je n'utilise pas trop ce terme-là, parce que pour moi, c'est plus une manière de comprendre ce qui n'allait pas », entre autres, lorsqu'elle explore une piste théorique qui s'avère infructueuse. Dans la même veine, Brigitte énonce que : « Les échecs comme tels, ça ne fait pas partie du discours. » Cependant, elle explique cela par le fait que les étudiants aux cycles supérieurs qui font partie de la communauté d'apprentissage à l'étude sont pour la plupart des « performants », c'est-à-dire qu'ils ont un « souci de réussite » les motivant à s'engager dans des activités de rédaction comme moyen pour faciliter leur parcours. Quant à Annabelle, elle voit les choses de façon optimiste : « Je pense que c'est ça aussi, l'avantage de la recherche. C'est que c'est vraiment de la façon dont tu la vois. Tout peut être un échec, mais tout peut juste être aussi une autre porte qui s'ouvre ailleurs et c'est à toi de revirer la situation. »

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que l'interruption du programme d'études peut représenter un échec. En discutant des doctorants ayant vécu cette situation, Diane relativise plutôt les choses :

Je trouve que la pression universitaire est tellement élevée pour continuer, pour réussir, puis tout ça, à un moment donné il faut quand même s'asseoir pour comprendre pourquoi on le

fait, puis je pense que de reconnaître que finalement ce n'est pas ça qu'on veut, moi je le vois vraiment comme un acte de courage.

Plusieurs doctorantes se lancent dans l'aventure en étant déjà conscientes que les taux d'abandon sont élevés, ou en l'apprenant tôt dans leur parcours, comme le mentionne Charlotte : « Bien on ne se le cachera pas. Il y a beaucoup de gens qui abandonnent au doctorat. C'est quasiment, quoi, c'est la moitié. Puis en général c'est après l'examen de synthèse. C'est ce qu'on m'a appris dans mon séminaire collectif, justement. » Dans tous les cas, Roxanne précise : « Il y a des fois des trucs qui ne marchent pas puis c'est difficile de s'en remettre, mais ça c'est plus dans le rapport de moi à moi. » Cette même participante ajoute : « Ça ne serait pas accepté, par exemple, que des gens profitent de l'échec de quelqu'un pour décourager tout le monde. Ce ne serait pas accepté du tout par les communautés dans lesquelles j'évolue. » Par ailleurs, en décrivant le type de soutien qui est prodigué dans les CRU auxquels elle participe, Vivianne insiste : « On n'est pas là pour se caresser dans le [bon] sens du poil et dire : 'Ce n'est pas grave.' Oui, on peut se le dire : 'Ce n'est pas des échecs.', mais à un moment donné, on est là pour avancer, donc ce petit côté de pression saine, je le garderais. » De manière générale, les interprétations de ce qui constitue une réussite ou un échec dans un programme de doctorat, pour les participantes, nous permettent de mieux comprendre certaines des données recueillies dans notre étude pour fins d'analyse.

6.2. Les attributions causales en rédaction universitaires

Dans les quatre prochaines sections, nous allons présenter les résultats associés à chacune des attributions causales de notre cadre théorique. Il est important de rappeler que dans un contexte d'apprentissage, comme c'est le cas d'un programme universitaire, les étudiants qui témoignent d'une plus grande confiance en leur capacité identifient des causes internes (habiletés et la somme des efforts déployés) pour rendre compte de leurs réussites et des causes externes (difficulté de la tâche et malchance) pour expliquer leurs échecs (Miller et Ross, 1975). Ceci est particulièrement applicable à l'expérience des candidates au doctorat qui ont décidé volontairement de s'engager dans un programme d'études étant au plus haut niveau universitaire, donc nécessitant la réalisation de tâches considérées comme offrant le *summum* des défis intellectuels.

6.2.1. Les habiletés comme attribution causale

La première cause interne pouvant être attribuée à une réussite ou un échec concerne les *habiletés* d'une personne, que ce soient des aptitudes innées ou des compétences acquises. Puisque les résultats associés à l'ensemble des compétences transversales nécessaires à la socialisation au métier de chercheur ont déjà été présentés dans le quatrième chapitre, nous nous concentrons uniquement sur les compétences rédactionnelles dans ce qui suit. À cet égard, nous portons une attention particulière à la façon dont les participantes à notre étude décrivent leurs compétences lorsqu'elles rapportent l'évolution de celles-ci pendant leur parcours doctoral. Pour ce faire, nous faisons aussi abstraction des résultats présentés dans le chapitre précédent, au sujet des sources d'influence du SEP, pour mettre l'accent sur la description que les participantes font de leurs habiletés actuelles.

Tout d'abord, il est important de mentionner que plusieurs participantes à notre étude ont éprouvé de la difficulté à décrire leurs compétences en rédaction universitaire. En fait, c'est la seule question de notre guide d'entrevue pour laquelle la majorité d'entre elles ont fait preuve d'hésitation avant de répondre. Nous nous sommes demandée si c'était la formulation de la question qui posait problème : « Comment est-ce que vous décririez vos compétences en rédaction universitaire à ce moment-ci de votre parcours doctoral ? ». Éventuellement, les participantes ont toutes été en mesure d'y répondre, sans que nous ayons à reformuler la question, mais il a semblé nécessaire de leur accorder du temps de réflexion en silence à ce moment précis de l'entretien. Afin d'expliquer son hésitation, Karine stipule : « C'est dur à dire. On a toujours un peu peur de se faire reprendre au tournant, donc la confiance est dure à acquérir, je pense, dans ce genre de pratique là. » Cette même participante ajoute qu'elle a toujours l'impression d'apprendre des nouvelles méthodes et façons de faire, ce qui la fait douter de ses compétences rédactionnelles : « Je pense que je ne les prends jamais pour acquis[es] et je n'ai jamais l'impression d'être vraiment très compétente. » Il est à noter que cette participante était en fin de parcours, alors qu'elle avait terminé six années d'études et prévoyait soutenir sa thèse dans les quatre mois suivant l'entretien.

De façon générale, les participantes à l'étude considèrent que leurs compétences rédactionnelles étaient lacunaires au début de leur programme de doctorat et qu'elles se sont améliorées en cours de route. En ce sens, Maxime réalise que maintenant « c'est beaucoup plus facile de rédiger n'importe quoi d'analytique ». Cette amélioration est aussi notée par Pascale qui remarque : « Avant j'écrivais des longues phrases, de quatre lignes, et là, maintenant, je suis

capable d'aller *straight to the point*. Mes idées sont plus concises, puis je pense que c'est beaucoup plus clair pour ceux qui me lisent. » Alors qu'elle se trouve aussi en fin de parcours, Quincy reconnaît que ses compétences rédactionnelles sont « vraiment meilleures que ce qu'elles étaient », même si elle a toujours eu l'habitude de recevoir des compliments sur la qualité de ses productions écrites, elle considère qu'elle « arrive encore plus à mettre [ses] idées en place ». Cette même participante se rappelle avoir reçu de la rétroaction de chercheurs expérimentés dans son champ d'intérêt pour un article qu'elle désirait publier et « ça a aidé à améliorer [ses] habiletés de rédaction, surtout en anglais ». Dans la même veine, Olivia espère « sortir grandie » de son programme de doctorat, par rapport à la réflexion et à la rédaction universitaire, en ce sens qu'elle aura su « développer un sujet qui n'est pas forcément connu de tous ».

Il y a certaines participantes à notre étude qui sont ambivalentes quand vient le temps de se prononcer sur leurs habiletés. C'est le cas de Tania qui stipule : « Je me trouve compétente, même si ce n'est pas évident de dire ça quand on est au doctorat. Je me trouve compétente dans le sens où quand je produis quelque chose, je le fais bien. Par contre, je me trouve moins compétente dans le sens où je traîne à rédiger. » Aussi incertaine de la progression de ses compétences rédactionnelles depuis le début de son parcours doctoral, Brigitte mentionne :

Je ne sais pas si j'écris mieux qu'avant, mais je sais que je suis vraiment mieux organisée. Non. C'est encore très long. J'imagine que j'écris mieux, c'est plus simple en tout cas. Au niveau de la qualité de l'écriture, c'est plus dur d'évaluer, il faudrait que je lise ce que j'ai écrit il y a trois ans puis que je compare avec ce que j'ai écrit aujourd'hui.

C'est donc dire que cette participante considère avoir développé les compétences nécessaires pour être en mesure d'évaluer sa propre performance, si elle devait réviser ses anciens travaux. Pour ce qui est d'Ursula, elle relativise sa position face aux autres et à son propre cheminement pour commenter ses habiletés :

Moi je trouve que les pas que je fais sont assez minimes, mais c'est parce que aussi, au doctorat, on est très exigeant avec soi-même et puis aussi, quand je revois mes copies revenir, au début j'ai cru que c'était que moi, et puis en fait je m'aperçois que d'autres qui écrivent très bien, ont aussi [beaucoup de commentaires]. Donc c'est aussi prendre du recul

par rapport à ça, puis des fois c'est aussi se faire un peu plus confiance qu'on ne se fait parce que ce n'est pas vrai qu'on en arrive là puis qu'on ne sait pas écrire.

Quant à Roxanne, il est plus difficile de se prononcer sur la question de ses habiletés en rédaction, même si elle est rendue à la cinquième année de son programme de doctorat :

Au fond de moi, je sais que je suis compétente, non seulement je suis capable de lire, je suis capable de comprendre, ce genre de texte [scientifique], avec beaucoup de temps, beaucoup d'aide et beaucoup d'énergie, je suis capable d'en rédiger. Après, il y a toujours ce syndrome de l'imposteur permanent où dès qu'on essaie d'écrire des choses à ce niveau-là, on a toujours une petite voix qui nous dit qu'on ne va pas y arriver, que c'est compliqué, et puis on fait tellement de blocages. Je pense que oui, je suis compétente, mais le niveau d'énergie que ça demande, des fois j'ai envie de renoncer.

En admettant que son style d'écriture ne soit pas toujours adapté à sa discipline universitaire, Florence stipule :

Je pense que je n'ai aucun problème à écrire. C'est pour moi assez facile. Après, si vous en croyez mon directeur de thèse, j'ai un style qui est un peu trop jargonnel et lourd. Je pense que j'ai tendance à être très ronflante et très pompeuse, donc ça c'est peut-être mon côté français aussi. C'est peut-être mon côté un peu juriste, mais dans le mauvais sens du terme. Et donc mon défi rédactionnel c'est la simplification, la vulgarisation.

Dans le cas des participantes provenant des programmes d'études littéraires, leurs compétences rédactionnelles semblent généralement être reconnues, de même qu'attribuables à des aptitudes innées. En ce sens, Gabrielle reconnaît que ses compétences en rédaction sont « plus naturelles », lui permettant « d'écrire rapidement un certain nombre de pages », bien qu'ensuite, elle ait « souvent besoin d'un retour de [son] directeur pour [l]'aiguiller sur ce qui doit être développé davantage ». La situation est semblable pour Noémie qui trouve ses compétences rédactionnelles excellentes « en termes de forme et de contenu », mais qui doit « encore améliorer le fait de retravailler ce qu'[elle] a déjà écrit ».

En revanche, Lucie considère posséder d'excellentes compétences rédactionnelles, même si elle affirme ne pas vouloir paraître prétentieuse. Cette dernière va même jusqu'à dire qu'elle n'aurait jamais envisagé de faire un doctorat si elle ne considérait pas détenir ce genre de compétences au préalable. En abondant dans le même sens, Diane considère que ses compétences rédactionnelles « sont très bonnes » en justifiant sa perception comme suit : « Ma rédaction a été saluée. J'ai eu beaucoup de très bons commentaires sur ma façon d'écrire, sur trouver le mot juste pour dire les choses. Mais aussi au niveau des [publications dans les] revues et tout ça, ça va quand même bien mon affaire. » Quant à Elizabeth, qui reconnaît aussi l'excellence de ses compétences rédactionnelles, c'est surtout en se basant sur sa productivité qu'elle considère être au-dessus de la moyenne. Pendant son parcours doctoral, Roxanne admet qu'elle a atteint un niveau supérieur de réflexion qu'elle décrit comme suit : « [...] avec les contraintes, la rigueur de mon directeur, cette intention à la réfutabilité, à l'administration de preuve, j'ai l'impression d'avoir énormément progressé pour arriver à comprendre les choses. En fait, je suis devenue une scientifique. » Finalement, il y a Vivianne qui ne semble pas accorder d'importance aux compétences rédactionnelles pour justifier les réussites universitaires : « Quand tu y es [au doctorat] et que tu travailles avec plein de monde, tu te rends compte que ce sont des gens normaux, pas tous brillants, et qu'il y en a qui trichent et qu'il y en a qui sont plus droites, qu'il y en a qui écrivent très bien et qui ne réussissent pas et qu'il y en a qui écrivent très mal et qui réussissent. »

6.2.2. L'effort comme attribution causale

La deuxième cause interne pouvant être attribuée à une réussite ou un échec relève de la somme des *efforts* investis dans la réalisation d'une tâche que ce soit à court, moyen ou long terme. Le doctorat étant le dernier échelon possiblement atteignable en milieu universitaire, celui-ci exige des efforts soutenus sur plusieurs années. Afin de décrire les efforts déployés par l'un de ses pairs, Diane explique comment il a mis les bouchées doubles en fin de parcours :

Et puis il a vraiment bûché. Au moment où moi je l'ai rencontré, il multipliait les cafés de rédaction, il fallait que ça finisse, son affaire. Il était comme au bout de son énergie. Puis, mon doux, c'était comme, le tout pour le tout. Tu peux mettre la *oune* de *Rocky*, il était là, il se fixait des objectifs ambitieux, mais il y arrivait. Tant pis, moi il faut que je finisse ce chapitre-là. Puis finalement, il a eu sa défense de thèse, il y est arrivé.

Cette même participante pousse son analogie de l'entraînement physique, en expliquant comment la présence d'un facilitateur lors des séances de rédaction universitaire tient lieu d'un entraîneur qui, par sa présence, réduit l'ampleur des efforts nécessaires pour se mettre en action :

Quand tu as quelqu'un à l'extérieur qui te dit quoi faire, puis que tu n'as pas à te poser de questions, c'est comme si ça demandait un effort de moins, de se mettre au travail. Tu fais juste t'asseoir puis tu le fais. L'espace de 'ça ne me tente pas', il n'est pas là. Comme quand tu t'entraînes.

Pour ce qui est de Florence, qui doit « jongler avec beaucoup de choses » dans la vie (situations familiale, salariale et étudiante), c'est de s'engager à rédiger « sur des petites périodes » qu'elle considère exiger « encore plus d'effort » que si elle rédigeait sur de longues périodes. Elle explique cette impression par le fait « qu'il y a toujours ce mythe de : 'si je n'ai pas trois jours devant moi, je ne vais rien être capable d'écrire' ». Même lors de plus courtes périodes, Gabrielle reconnaît qu'il y a des limites à l'effort qu'elle peut investir dans sa rédaction :

J'ai l'impression que s'il y a une heure où je n'ai vraiment rien fait et que même en me forçant, tout est un poids, il vaut mieux que je laisse tomber, parce que sinon ça me décourage plus d'avoir passé ma journée à ne rien faire. Il y a comme un moment où la frontière est mince, mais où je sais que j'ai essayé quand même de faire un effort, que ça ne fonctionne pas et que ça ne fonctionnera pas.

L'effort déployé se mesure également pour plusieurs de nos participantes par le temps consacré à la tâche. À ce sujet, Roxanne se rappelle avoir « passé beaucoup de temps » à effectuer des lectures pour développer « une neutralité analytique » avant de présenter son projet de thèse. Quant à Diane, ce sont les exigences liées à la rédaction d'articles scientifiques qu'elle explique comme suit :

Je me dis, c'est quand même beaucoup d'efforts et d'énergie, de publier, de soumettre des articles, de répondre à des appels de textes et tout ça. Même si on a déjà du matériel rédigé, il faut quand même adapter en fonction de l'appel, en fonction des thèmes. Ça prend quand même beaucoup de temps.

En outre, Florence fait une mise en garde face au temps lors d'activités de rédaction universitaire : « Quand on a beaucoup de temps, c'est presque aussi difficile que quand c'est une ressource rare parce qu'on se dit qu'on n'est pas pressé, on l'exploite plus. Les deux présentent des avantages et des inconvénients. » D'une façon ou d'une autre, Quincy s'assure de gérer son temps efficacement, en alternant ses périodes de rédaction avec des pauses, afin de l'aider « à rester concentrée sur une même chose pendant plus longtemps ».

En combinant l'énergie et le temps, la somme des efforts revient à la persévérance des candidates au doctorat, surtout dans des situations de blocage rédactionnel que Suzanne décrit comme « une incapacité à écrire, ne serait-ce qu'un paragraphe par jour ». À ce sujet, Tania se rappelle : « Je pense que j'ai eu un blocage parce que j'avais peur de ne pas bien rédiger ou d'écrire des choses qui avaient du sens, mais j'ai tellement attendu et j'ai tellement lu que maintenant j'écris. » Pour Pascale, ses blocages rédactionnels sont surtout survenus pendant la période estivale où « c'est arrivé quand même quelques fois, surtout l'été, on dirait que tout le monde est en vacances, puis là, on est dans un café puis d'essayer d'avancer les choses ». Cette dernière participante mentionne que « ça débloque tout le temps », mais qu'à certains moments elle a eu besoin des encouragements de ses pairs pour pouvoir persévérer. Quant à Yannick, c'est une question d'avoir les bons outils numériques, parce que : « Des fois, on a un blocage quand on rédige un paragraphe en français qu'on cherche à le traduire et on n'arrive pas à trouver la bonne traduction. » Afin de relativiser son expérience, Maxime reconnaît « qu'en fait, personne n'avance tout le temps et que c'est juste comme normal d'avoir des obstacles » sous la forme de « blocages au niveau de la rédaction ». Par ailleurs, Élisabeth associe la persévérance aux occasions de vivre des défis qu'elle rencontre au cours de ses études : « J'ai décidé de faire mon doctorat en anglais, entre autres, parce que je maîtrisais tellement le français que ça aurait été trop facile pour moi. En tout cas, dans ma logique, si j'avais fait un doctorat en français, j'aurais abandonné parce qu'il n'y aurait pas eu de *challenge* de rédaction. »

6.2.3. La difficulté de la tâche comme attribution causale

En tant que première cause externe pouvant être attribuée à une réussite ou un échec, la difficulté de la tâche est reconnue comme un facteur sur lequel les étudiants n'ont pas de contrôle. Il a déjà été mentionné que la rédaction de la thèse représente un défi important pour les candidates au doctorat que nous avons rencontrées. Cependant, nous décrivons ci-dessous les expériences vécues par les participantes à l'étude face à la thèse, mais aussi aux autres styles documentaires

devant être appréhendés. À cette fin, nous nous intéressons particulièrement aux raisons pour lesquelles certains documents sont considérés comme difficiles à rédiger. Par la suite, nous traitons des défis les plus importants ayant été discutés entre les participantes aux CRU, que ces derniers soient reliés spécifiquement à la rédaction universitaire ou au parcours doctoral de façon plus globale.

6.2.3.1. Le type de document le plus difficile à rédiger⁷

Nous avons déjà établi que les doctorants doivent s'appropriier les normes et les pratiques propres à la rédaction de plusieurs types de documents. Dans cette section, nous présentons des résultats mettant en lumière les difficultés rencontrées lors de la rédaction de la thèse, d'articles scientifiques, de demandes de financement de recherche, de propositions de communication et de matériel pédagogique. Tout d'abord, il est important de mentionner que les participantes aux CRU n'ont pas toutes relaté les mêmes conversations avec leurs pairs relativement aux défis rédactionnels. À cet égard, Gabrielle remarque qu'« au niveau des difficultés d'écriture [ou] de la rédaction en tant que telle, on dirait que les gens parlent moins de ça ». Au contraire, Justine précise que ses pairs se confient face à :

[...] des doutes profondément liés à l'écriture, au fait de comment on fait pour avancer sans savoir pour sentir sur quoi on se base, comment évaluer un objectif, une progression, ce qui est du temps perdu et ce qui ne l'est pas, juste comme de comparer des méthodes, des façons de se positionner par rapport à ce qu'on écrit à l'intérieur de soi.

En bref, Isabelle considère que chaque nouveau type de document auquel elle est exposée est un apprentissage en soi, dans le sens que c'est une tâche rédactionnelle qu'elle n'avait jamais eu à accomplir auparavant.

En ce qui a trait aux types de documents, la **thèse** est évidemment celle qui est la plus importante à rédiger pour l'obtention d'un diplôme de doctorat. Qu'elle soit sous la forme d'une monographie ou d'une thèse par articles ou d'une production créative, elle représente tout de même

⁷ Certains des résultats de cette section ont été publiés dans l'article de Déri, C.E. (2022). Les groupes de rédaction universitaire : un dispositif de socialisation au métier de chercheur. *La Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, 69, 16-19. <https://airdf.ouvaton.org/index.php/download/427/1079/25>

un document d'envergure. Sa rédaction occasionne des blocages rédactionnels, surtout chez Charlotte, Justine et Roxanne qui mentionnent l'imprécision des exigences ou des délais à respecter. Dans les faits, les normes imposées peuvent varier d'une situation à l'autre, comme le précise Noémie, selon « le jugement de la direction et du comité de thèse », ce qui ajoute à l'incertitude, au sein d'une même faculté. Néanmoins, la thèse doit former un tout, en consolidant les concepts analysés par le maintien d'un « fil conducteur », comme le décrit Suzanne, pour offrir une vue d'ensemble de toutes les informations recueillies au cours de la recherche. En attaquant la rédaction de différentes parties du document, Isabelle mentionne avoir eu de la difficulté à vulgariser ses propos, alors que pour Gabrielle, c'est de développer son argumentaire pour « aller vraiment dans les détails ». Ursula attribue cette différence à la culture nord-américaine qui va « droit au but », alors que dans sa formation en France, elle devait « enrichir et développer, dire les choses en longueur ».

En outre, la cohérence interne entre toutes les parties de la thèse est essentielle et constitue un défi en soi, selon Tania, compte tenu du temps et des efforts de production investis. En considérant ces efforts, Roxanne décrit la rédaction de la thèse comme étant une démarche à la fois « cognitive et émotionnelle ». La pression est particulièrement ressentie lorsque des membres du comité de thèse sont « des sommités dans le domaine de recherche », comme c'est le cas pour Diane. Cependant, Gabrielle insiste sur le fait qu'« on n'écrit pas une thèse pour son jury », alors que l'aventure doctorale est avant tout un cheminement personnel dans les sciences humaines et sociales. Finalement, Élisabeth relativise l'importance du document en énonçant que : « Ce n'est pas l'œuvre de ma vie. Une thèse, ça vaut quelque chose quand c'est fini. » Ce point de vue est partagé par plus d'une participante et est résumé par cette même candidate au doctorat qui rappelle une expression couramment utilisée par les étudiants de troisième cycle universitaire : « Une bonne thèse, c'est une thèse écrite. »

Quant à la publication d'**articles scientifiques**, elle est devenue essentielle pour qu'un chercheur novice s'intègre dans son champ d'expertise. Ce type de document nécessite des efforts de rédaction considérables, comme l'indique Quincy, mais aussi un engagement temporel prolongé pour « compléter le cycle de publication ». De prime abord, Wendy trouve difficile pour une doctorante de « s'arrêter sur un sujet » pouvant faire l'objet d'un article scientifique, surtout si la collecte de données du projet de thèse n'a pas encore eu lieu. C'est alors qu'Annabelle suggère les recensions d'écrits comme option de publication pour les chercheurs novices. Roxanne, pour sa

part, souligne sa crainte d' « affirmer des choses [qu'elle] ne peut pas prouver ». Afin d'éviter ce problème, Florence trouve pertinent, en début de parcours, de s'associer à d'autres chercheurs plus expérimentés dans des projets de corédaction. Élisabeth, qui est plus avancée dans ses études, se préoccupe de la sélection des données recueillies dans son projet de recherche pour fins de publication : « On ne veut pas non plus tout mettre notre savoir dans un article qui va sortir avant [notre thèse]. » Par ailleurs, la forme des articles et les normes bibliographiques sont changeantes d'une revue à l'autre, il faut donc apprendre à « jouer les règles du comité d'édition » comme le mentionne Xenna. À cela, Viviane ajoute que le « style imposé » par les revues scientifiques empêche les auteurs de personnaliser « leur plume ». D'après Florence, il faut souvent rendre les écrits accessibles à des personnes qui en savent peu sur le sujet, ce qui représente un défi, surtout chez les francophones rédigeant en anglais. C'est le cas de Brigitte et Noémie qui désirent publier dans des revues reconnues, mais rejoignant un plus vaste lectorat scientifique. Pour le même manuscrit, deux réviseurs œuvrant dans le même champ d'expertise peuvent demander des modifications à la fois mineures et majeures. Les chercheurs novices tendent à s'imposer toutes les corrections demandées alors qu'Annabelle considère « qu'il faut apprendre à être très humble, sans se laisser marcher dessus ». Afin de mieux comprendre les processus de publication dans les revues scientifiques, Charlotte s'est jointe au comité éditorial d'une revue pour laquelle elle a eu l'occasion de rédiger des appels de textes et de faire de « l'édition des textes d'autres personnes. »

Pour ce qui est des **demandes de bourses**, les approches des participantes sont partagées entre Élisabeth, qui postule à tous les concours et qui annonce : « j'ai obtenu quatre grosses bourses subventionnaires, donc j'en ai refusé deux » et Florence qui ne soumet des demandes que sporadiquement « de façon très infructueuse ». Par contre, cette dernière participante ajoute que la rédaction de demandes de bourses permet :

[...] d'avoir un regard global sur son sujet, de savoir où on est rendu, comment on s'enligne et d'en faire la synthèse. C'est un travail sur soi, puis sur son sujet, d'une autre façon qu'en se perdant dans les détails. Ça permet de prendre de la hauteur, donc ça, je trouve ça intéressant d'en faire, on va dire ponctuellement, même sans résultat, parce que ça permet de savoir où on en est. Quand on a tendance à trop se perdre dans des lectures.

En expliquant pourquoi elle trouve la rédaction de ce type de document plus facile en termes d'écriture, Gabrielle précise : « Il y a quand même une espèce de cadre qui est très codé. Il y a comme des mots clés. On dirait qu'à force d'en faire, j'arrive rapidement à avoir une espèce de canevas qui convient. » Quant à Hélène, qui est habituée à soumettre des demandes de financement dans un autre champ professionnel, c'est l'occasion de raffiner ses compétences rédactionnelles :

Alors, une des raisons pour laquelle j'ai voulu retourner à l'université, c'était aussi pour apprendre ces outils-là. Parce que, même quand tu écris des demandes de subvention comme cinéaste, argumenter, séduire, ce sont des outils vraiment super bons.

En revanche, Justine considère que les dates d'échéance pour soumettre des demandes de bourses « ça arrive toujours au mauvais moment ». De plus, Wendy soulève que les étudiants internationaux ne sont pas toujours éligibles aux programmes de financement d'études supérieures au Canada, ce qui lui donne l'impression de perdre son temps si elle investit des efforts de rédaction dans ce type de document.

Les **propositions de communications** à des congrès semblent être le style documentaire le plus facile à rédiger pour les participantes. À ce sujet, Diane mentionne : « Les demandes pour participer à des colloques, c'est quand même des petites choses à écrire, c'est relativement plus simple. » Dans le cas d'Hélène, la rédaction des propositions de communication est une façon de se « pousser à pondre un genre de brouillon » pouvant lui servir dans ses autres projets de rédaction. Certaines candidates au doctorat veulent profiter de l'occasion de publier dans des actes de colloques ou d'être invitées à soumettre un article scientifique après leurs présentations. Toutefois pour Florence, cela impose une charge de travail supplémentaire qui n'était pas toujours atteignable : « Je n'ai pas été capable de livrer le texte dans les délais. Parce que c'est une chose de faire une présentation de 20 minutes et c'est une autre chose de faire un article de 20 pages. » Il n'en demeure pas moins que pour certaines candidates au doctorat, comme Karine et Olivia, le rejet de leurs soumissions initiales les a forcées à solliciter de l'aide parce que les réponses des organisateurs de congrès n'incluaient aucun commentaire leur permettant de connaître leurs lacunes. Dans le cas de Karine, par exemple, c'est son directeur de thèse qui l'a encadrée : « Il a accepté d'en relire, de les remanier et de me coacher là-dedans, mais je sais que ce n'est pas le cas de tout le monde. »

Parmi les participantes rencontrées, certaines ont l'occasion d'enseigner dans des milieux postsecondaires, au cégep ou à l'université, où elles développent du **matériel pédagogique**. Dans le cas de Gabrielle, qui est chargée de cours dans trois établissements différents, elle mentionne : « J'ai eu à faire des plans de cours et à faire de la rédaction de documents pour l'enseignement. » Cependant, Justine considère difficile de préparer des plans de cours par manque de soutien à cet égard : « On est laissés à nous-mêmes, aucune méthode, aucune aide. Je veux dire, on m'a prêté des plans de cours d'autres cours que j'ai demandés, puis là tu te compares et tu te dis : 'Moi, je vais faire plutôt les choses comme ça'. » Pour Pascale, c'est le risque associé à cette tâche de rédaction qui l'insécurise : « Bien c'est sûr qu'un plan de cours, je trouve ça quand même complexe parce qu'on ne l'a pas encore testé, puis là le présenter devant les gens [...] et si on foire, il y a comme toute une classe d'étudiants qui vont pâtir. » Au contraire, Élisabeth a eu l'occasion de s'adapter aux normes et aux pratiques associées à la rédaction de plans de cours dans son examen de synthèse : « Notre deuxième examen de synthèse était à option et il y avait l'option, entre autres, de faire un plan de cours. Moi, j'ai monté un plan de cours avec les explications pour chaque semaine. » Quant à Florence, elle a plutôt été exposée à du matériel pédagogique dans le cadre d'assistantats d'enseignement : « J'ai beaucoup ou en tout cas, très ponctuellement, des charges de correction, mais on s'entend, on ne livre pas quelque chose de très exploitable. »

6.2.3.2. Les défis les plus importants discutés pendant les CRU

Nous allons maintenant nous éloigner quelque peu des tâches rédactionnelles pour aborder les défis les plus importants étant discutés en marge des périodes de productivité dans les CRU puisque ces défis représentent des difficultés à surmonter pour se socialiser au métier de chercheur. À ce sujet, la **relation avec la direction** de thèse est identifiée par 40% des participantes à notre étude comme un défi majeur chez les doctorants. Pour Karine, qui ne se sent pas concernée par ce problème, « c'était quand même difficile à recevoir » parce que certains de ses pairs lui racontaient « des trucs absolument aberrants », comme des revirements de situations où des étudiants doivent reprendre des parties complètes de leur projet de recherche après avoir été « laissés à eux-mêmes ». Quant à Quincy, c'est de ne pas être accompagnée dans un parcours qui s'effectue en isolement qui lui apparaît difficile, comme lorsqu'elle entend « des histoires où la personne n'a pas eu d'aide du tout, où le directeur a lu la thèse la veille du dépôt ». Dans la même foulée, Tania se rappelle que la difficulté principale est le temps à recevoir de la rétroaction des directions de thèse, au point

où certains de ses pairs ont décidé de changer de superviseur en cours de route. Selon Gabrielle, une mauvaise relation avec sa direction de thèse peut non seulement nuire à la progression de la thèse, mais aussi à « l'intégration au milieu de la recherche » de façon générale. Cet enjeu prédominant pourrait s'expliquer, entre autres, par les dires d'Élizabeth qui considère que certaines personnes « s'engagent dans un doctorat sans avoir bien regardé soit le programme, soit les directeurs et directrices potentiels et les opportunités de financement ». En plus du mauvais choix de direction de thèse, Ursula explique que « les professeurs ne sont pas toujours formés à être directeurs », alors il existe des inégalités importantes au regard de l'encadrement des doctorants par des directions novices ou expérimentées, ce que cette participante qualifie de « regrettable ».

Par ailleurs, Viviane stipule que la **motivation** est un enjeu de taille qui est fréquemment discuté dans les CRU, surtout lorsque les doctorants entendent leur emploi du temps comme insurmontable, autant face aux engagements professionnels que personnels. Dans la même veine, Annabelle soulève la nécessité de maintenir un équilibre qui représente le plus gros défi au doctorat, alors qu'« il n'y a pas de recette magique » pour balancer ses études avec les autres dimensions de la vie, lui donnant ainsi l'impression qu'« il faut toujours sacrifier quelque chose ». En ce sens, Lucie a l'impression que les doctorants sont toujours « en train de penser à faire autre chose » que leurs projets de rédaction, ce qui encourage la procrastination. Ce problème de pensées qui se bousculent est aussi évoqué par Élizabeth, mais pour la rédaction de thèse comme telle, alors que plusieurs doctorants « changent constamment d'idées », en ayant l'impression qu'ils peuvent toujours améliorer le produit avant de le finaliser. Cette même participante utilise l'analogie des sites de rencontre : « On va faire tout le temps un meilleur profil pour nous-mêmes, mais ce n'est pas toujours la réalité. » Afin d'en venir à bout, Roxanne propose « la lutte contre la perfection » qui, selon elle, serait directement reliée aux faibles perspectives d'emploi en milieu universitaire, poussant les doctorants à s'imposer plus de pression pour développer des dossiers compétitifs avec leurs pairs. Parmi les facteurs de compétition, on retrouve la course aux financements externes qui, selon Élizabeth, peut occasionner des troubles d'anxiété affectant la rédaction. D'après Suzanne, plusieurs doctorants souffrent d'anxiété, mais c'est plutôt la façon dont ils gèrent cette situation qui représente le plus grand défi, alors que « tout ce qui a trait à la santé mentale » peut entraîner des blocages rédactionnels. C'est pourquoi Wendy et Yannick considèrent qu'il est important d'être bien entourés, mais ils trouvent que pour les étudiants internationaux, le défi le plus important est de se faire des amis pour ne pas cheminer seuls dans leur parcours doctoral.

6.2.4. La chance comme attribution causale

Nous avons déjà abordé les défis que peut représenter l'encadrement institutionnel pour plusieurs doctorants. Bien que le choix d'une direction de thèse soit réfléchi, le facteur chance a été le plus souvent évoqué par les participantes lorsqu'elles décrivent le soutien qu'elles reçoivent de leur direction de thèse. À ce sujet, Florence décrit le manque de standardisation dans le soutien offert aux doctorants : « On est tous très inégaux là-dessus, je veux dire ce n'est pas institutionnalisé, c'est vraiment au petit bonheur la chance. » Cette même participante trouve que « ça ne se passe pas mal avec mon directeur », mais elle reconnaît qu'« un encadrement de thèse qui n'est pas à la hauteur, ça ne doit pas aider sur les chances de réussir puis d'avoir foi en ses capacités ». Pour ce qui est de Quincy, son directeur de thèse supervise un grand nombre d'étudiants, ce qui restreint le temps qu'il peut lui accorder, alors elle constate : « Il ne peut pas nécessairement m'aider à développer mes capacités de rédaction, m'aider à rédiger en anglais. » L'inégalité d'expérience des directions de thèse est aussi une préoccupation, comme Ursula le mentionne : « J'ai à chaque fois eu des directions novices et moi-même je suis novice, alors que d'autres qui vont avoir des directions expérimentées vont arriver hyper préparés puis moi je n'aurai pas eu cette chance-là. » Pour certaines participantes, ce sont les rétroactions reçues des superviseurs qui peuvent influencer l'avancement de leurs projets de rédaction, comme ce fût le cas pour Olivia qui décrit ce genre d'expérience comme une malchance :

Mon année 2020, je pense qu'elle a été hyper compliquée et j'ai terminé sur les rotules et honnêtement, avec les commentaires que j'ai eus de mon directeur, ça a été très difficile de se remettre d'aplomb pour pouvoir se remettre à rédiger.

En revanche, Karine, qui éprouvait de la difficulté à saisir les normes de rédaction des propositions de communication, reconnaît : « J'ai eu de la chance d'avoir mon directeur de recherche qui a accepté de m'épauler là-dedans, il a accepté d'en relire, de les remanier et de me coacher. » Quant à Charlotte, c'est plutôt l'horizontalité des relations universitaires qui facilite son succès : « Je suis vraiment chanceuse, je suis dans un département où on n'est généralement pas dans une relation hiérarchique avec notre superviseur, on est vraiment plus comme des collègues. Je ne suis pas employée de ma directrice, ce qui fait que nos relations ne sont pas tendues. » Ce genre de relation peut quand même devenir problématique dans des cas de procrastination, ce que

reconnaît Lucie : « Moi, j'ai eu la chance d'avoir une professeure qui me laissait faire tout ce que je voulais, donc j'ai pris vraiment beaucoup plus de temps. Quand on est lente comme moi, ce n'est pas une bonne chose. » Cette même participante argumente donc qu'une vraie chance, pour sa part, aurait été de travailler avec une direction de thèse lui offrant plus d'encadrement. Lucie est au fait que son université est en voie de mettre en place des formulaires d'entente entre les superviseurs et les doctorants, ce qu'elle considère être une initiative qui lui aurait été utile pour établir des objectifs et les étapes requises pour les atteindre. En l'absence d'une direction de thèse qui s'assure de socialiser le doctorant à diverses activités universitaires, les candidates au doctorat tentent de se charger de leur propre sort. Par exemple, Gabrielle a eu l'occasion de diriger un ouvrage ce qui lui a permis de développer de l'expérience sur « un autre type de relecture où on reçoit plutôt des articles, où c'est plus de la correction et tout ça ». En plus de l'avancement de projets de rédaction de nature scientifique, Annabelle reconnaît qu'elle a eu la chance de publier dans une revue professionnelle et d'agir à titre de conférencière dans des cours. Pour leur part, Florence et Wendy n'ont pas encore eu « la chance d'avoir des charges de cours », ce qu'elles considèrent être un manque d'expérience qui pourrait nuire à leur intégration professionnelle en milieu universitaire.

Toujours d'un point de vue institutionnel, Gabrielle souligne l'avantage d'étudier à son université : « Moi, j'ai eu la chance d'être dans une petite université, donc souvent les professeurs font vraiment le suivi pour t'intégrer dans leurs projets de recherche. » À cet égard, Noémie se remémore des débouchés ayant découlé d'un contrat d'assistantat de recherche : « J'ai eu la chance à ce moment-là de travailler sur l'analyse de certaines données et de monter une communication scientifique et de livrer la communication. » En abordant le soutien obtenu d'autres professeurs que sa direction de thèse, Florence se rappelle : « J'ai eu la chance d'avoir des profs intelligents dans le cadre de séminaires, qui nous demandaient de travailler sur notre thèse et pas sur un texte qui n'avait rien à voir avec ce qu'on faisait. » En termes de logistique, Roxanne considère l'octroi d'un espace de travail comme étant avantageux pour s'installer afin de faire progresser ses projets de rédaction : « Il y a plein de gens qui n'en ont pas, moi j'ai la chance d'avoir un [bureau] mais ce n'est pas donné à tout le monde. » Ainsi, plusieurs participantes cherchent des endroits où travailler à proximité de leur domicile et se considèrent comme chanceuses s'il existe des lieux publics leur offrant des conditions favorables à leurs études. À ce sujet, Charlotte reconnaît sa « chance d'avoir des cafés de quartier présents et proches ». Pour Karine, la chance dépasse la proximité des endroits physiques :

J'ai été quand même chanceuse pour les cafés du coin. Ce sont des cafés qui étaient très vivants, mais aussi avec une vie de quartier importante, donc on recroisait toujours les mêmes personnes qui posaient des questions : 'Et puis, comment ça avance, ta thèse ?' En même temps, c'est un support qui est toujours : 'Ah, on croit en toi. Ne lâche pas', donc c'était toujours le bienvenu. Ça a fait un réseau que je n'aurais jamais eu si j'étais restée chez moi.

Dans ces endroits publics, le soutien provient également des autres étudiants aux cycles supérieurs qui participent à des CRU. Pour Gabrielle, ce sont les relations durables qu'elle trouve avantageuses : « J'ai quand même eu la chance de travailler souvent avec les mêmes personnes en qui j'ai vraiment confiance. J'ai comme une couple de personnes clés à qui je fais lire certaines choses avant de remettre les moutures finales. » Maxime abonde dans la même veine : « On est quand même chanceux, on a développé une espèce de petit groupe d'échange de parcours. C'est au besoin, mais on s'envoie des textes quand on en a besoin, et inversement. » La normalisation des défis, qui a déjà été mentionnée dans les chapitres précédents, peut être d'autant plus utile lors de blocages rédactionnels, comme ce fût le cas pour Noémie :

Justement c'était pour me donner une nouvelle chance d'avancer que je me suis inscrite [à une activité de rédaction] et je suis vraiment contente de l'avoir fait. J'ai constaté, à travers ces discussions-là dans le café de rédaction, que tout le monde vivait des enjeux similaires en ce moment et aussi par rapport au processus de rédaction lui-même. Je pense que je ne serais pas proche de soumettre mon projet de thèse si je n'avais pas participé à ce café-là.

Là-dessus, Isabelle précise que c'est surtout pendant les pauses en marge des périodes de rédaction que les occasions se présentent pour demander des conseils ou pour célébrer les succès des autres. Or, Maxime souligne que : « C'est sûr que personne autour de moi n'était vraiment déprimé de sa thèse, donc aussi j'étais chanceuse dans mon milieu social de ne pas avoir des cas très lourds d'obstacles à rencontrer. »

Par ailleurs, Annabelle considère que le réseautage se matérialisant au sein des CRU peut mener sur des débouchés intéressants : « On a besoin de nos collègues. J'ai été vraiment chanceuse, ça m'a permis d'aller chercher des personnes qui m'ont ouvert des portes que je n'aurais peut-être pas vues avant ma 'je-ne-sais-plus-combientième' année dans mon programme. » D'ailleurs, les

nouvelles rencontres débouchent sur plusieurs collaborations universitaires, comme le rapporte Diane : « Je travaille sur deux projets d'articles aussi qui sont avec des collègues que j'ai rencontrés grâce aux séances de rédaction. C'est précieux de pouvoir faire cheminer des idées comme ça, avec des personnes qu'on apprécie. Je me sens chanceuse de vivre ça. » En plus des projets professionnels, Karine explique que des amitiés se nouent dans les groupes de rédaction : « On a été chanceuses parce qu'on était vraiment un bon groupe. Je considère que j'ai développé des amitiés. Je pense que ça va au-delà de juste des collègues. »

C'est aussi en participant à des CRU que Diane en a appris davantage sur le financement de la recherche : « J'ai eu beaucoup d'informations de la part de mes collègues plutôt que de la part du service de bourse à [mon université]. C'est un petit peu un dédale, le monde du financement pour les étudiants de cycles supérieurs. » En effet, les doctorants doivent considérer toutes les sources de financement universitaire, à moins qu'ils bénéficient d'autres types de rentrées d'argent, comme le reconnaît Roxanne : « J'avais eu la chance, jusque-là, que mes parents me supportent, puis là il fallait que je me mette à gagner ma vie. » Même si les processus de demandes de bourses sont administrés de façon objective, le manque de rétroaction lors du rejet de dossiers laisse envisager une certaine subjectivité. À ce sujet, Wendy partage son expérience : « À chaque fois, tu t'excites quand tu reçois le *mail* comme quoi tu l'as pas, tu te remets en question. Après un peu, j'ai compris c'est vraiment la chance premièrement et deuxièmement c'est comment tu l'as écrit. Et à ce que j'ai compris aussi, c'est les étudiants qui ont les mêmes professeurs qui ont les bourses. » Quincy, qui pour sa part a reçu une bourse à la première instance, reconnaît qu'elle peut être avantagée face à un de ses pairs :

Je pense que c'est une grosse différence entre moi et lui peut-être, parce que moi, j'avais quelque chose pour me soutenir financièrement, donc je pouvais me permettre de ne pas travailler ou de travailler une ou deux journées par semaine et de me concentrer à 100% sur ma thèse, ce que d'autres n'ont pas la chance de faire.

Pour les autres doctorants qui n'ont pas reçu de financement externe, comme Florence, il se peut que leur situation personnelle leur permette difficilement de se concentrer sur la rédaction universitaire :

J'ai une vie très occupée, je n'ai pas, entre guillemets, la chance d'être seulement étudiante à temps plein. Et du coup, je dois jongler avec beaucoup de choses, avec ma situation familiale, avec ma situation de couple plus étroitement, avec ma situation salariale et avec ma situation d'étudiante, ce n'est pas toujours facile de s'y mettre.

Somme toute, que ce soit la chance ou la malchance directement ou indirectement reliée à des tâches de rédaction ou à la socialisation au métier de chercheur dans un sens plus large, les participantes à la recherche ont mentionné cette attribution plus de 50 fois durant les entrevues. Contrairement à nos préconçus de départ, il y a donc des causes liées au hasard que les candidates au doctorat attribuent à ce facteur pour expliquer leurs succès ou leurs échecs sur leur parcours doctoral.

6.3. Interprétation des résultats au regard de la théorie de l'attribution

La théorie de l'attribution de Weiner (1972) a été choisie comme composante de notre cadre théorique afin de rendre compte des facteurs internes et externes pouvant influencer la socialisation au métier de chercheur de candidates au doctorat. Il a été particulièrement intéressant d'explorer les quatre attributions causales pouvant être utilisées par des étudiantes dans un cadre éducatif pour expliquer leurs réussites ou leurs échecs. À vrai dire, dès le début de ce chapitre, nous avons tenu à préciser ce que les participantes à notre étude entendaient par l'aboutissement d'une tâche. Cela nous a amenée à comprendre que pour certaines d'entre elles, les échecs sont perçus comme des expériences d'apprentissage qui font naturellement partie d'un parcours doctoral. Néanmoins, lorsqu'est venu le temps de témoigner de leur vécu pour expliquer les causes attribuables à l'aboutissement de tâches rédactionnelles, les participantes ont partagé des expériences à la fois positives et négatives que l'on pourrait transposer en réussites et en échecs.

Pour ce qui est de l'*habileté*, Weiner (1972) considère cette attribution causale comme « stable », en ce sens qu'elle ne peut pas être renforcée dans l'immédiat par le contrôle de l'étudiant. Les résultats obtenus dans notre recherche suggèrent que la plupart des participantes reconnaissent avoir débuté leur programme de doctorat avec des lacunes sur le plan de leurs compétences rédactionnelles, bien que ces lacunes n'aient pas été suffisantes pour empêcher leur admission dans leur programme d'études. Il semblerait que ce soit plutôt la réalisation de l'évolution de leurs compétences rédactionnelles qui leur permet d'admettre leurs déficits au

départ. Cette situation est sensiblement différente pour les participantes provenant des disciplines reliées aux études littéraires, pour lesquelles les compétences rédactionnelles semblent être associées à des aptitudes innées qui sont apparues dès leur plus jeune âge. En ce qui a trait aux habiletés développées qui ont contribué à solidifier les compétences rédactionnelles des candidates au doctorat, elles sont de l'ordre de la structure des idées, de la capacité d'analyse et de la réflexion, de même que des styles d'écriture, de la vulgarisation des propos et de la rédaction en anglais. Pour ce qui est des éléments qui demeurent problématiques afin d'atteindre le niveau de compétences espéré, les participantes mentionnent un manque de productivité attribué à des blocages rédactionnels ou un manque de confiance en leurs capacités attribué au syndrome de l'imposteur.

Selon Dunning *et al.* (2004), plusieurs études avancent que les individus tendent à surestimer leurs compétences et à considérer qu'ils sont responsables de leurs propres succès. Cette perspective est reflétée par le biais cognitif d'autocomplaisance, à savoir la tendance des individus à attribuer leurs qualités propres comme cause de leur réussite pour maintenir une image positive de soi (Piolat et Vauclair, 2020). Dans le cas des candidates au doctorat que nous avons rencontrées, nous ne sommes pas convaincue qu'elles aient exagéré la description de leurs compétences rédactionnelles. En fait, nous avons même l'impression que certaines étaient plutôt sévères envers elles-mêmes, lorsqu'est venu le temps de juger de leurs habiletés. Il serait possible d'expliquer cette opposition aux tendances théoriques par le fait que les productions écrites des doctorants font constamment l'objet d'évaluation de la part de divers acteurs du milieu universitaire. La fréquence de ces rétroactions pourrait avoir une incidence sur la façon dont les doctorants perçoivent leurs compétences, même si au départ celles-là étaient potentiellement surestimées. Une autre explication serait associée aux attentes élevées des doctorants face à leurs réalisations, alors que dans de telles situations, la combinaison des attributions causales relevant des habiletés et des efforts est nécessaire pour rendre compte des succès (Kukla, 1972).

En ce qui a trait à l'*effort*, Weiner (1972) reconnaît que c'est une attribution causale qui est « instable » parce qu'elle dépend du bon vouloir de l'étudiant, pouvant ainsi être augmentée ou diminuée, même dans des situations similaires. Ainsi les étudiants qui se soucient de leur performance vont fort probablement planifier de travailler plus fort la prochaine fois qu'ils devront réaliser une tâche qu'ils ont déjà échouée, ce qui leur permettra éventuellement d'atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés. Cet aspect se reflète dans nos résultats de recherche, lors de blocages rédactionnels où les candidates au doctorat font des lectures supplémentaires, s'équipent de

meilleurs outils numériques ou s'assurent d'être dans des conditions favorables à leur rédaction pour surmonter ce genre d'obstacles. Même dans des périodes où la rédaction progresse efficacement, les participantes à notre étude soulignent la nécessité de déployer des efforts significatifs, en termes d'énergie et de temps, pour réaliser certaines tâches avec succès.

Bien que le terme « persévérance » n'ait été mentionné que par une seule des candidates au doctorat que nous avons rencontrées, la description qu'elles font des efforts qu'elles investissent dans l'avancement de leur travail s'y rattache. À l'instar de Schmitz *et al.* (2010), notre conception de la persévérance en milieu universitaire se réfère à la motivation des étudiants de surmonter les difficultés auxquelles ils font face. En guise d'indices de persévérance dans le corpus de nos données, on y trouve des extraits reliés à la multiplication d'activités pour atteindre un objectif et aux sacrifices personnels effectués pendant le parcours doctoral. Il est à noter que dans les cas où les étudiants doivent auto-évaluer leur performance, ils ressentent une plus grande fierté lorsque leur succès est attribué à des efforts significatifs dans la réalisation de tâches pour lesquelles ils ont peu d'habiletés, alors qu'ils éprouvent de la honte dans la situation inverse (Weiner, 1972). Il y a donc une différence marquante entre le « pouvoir » (habiletés) et le « vouloir » (effort) d'un étudiant pour déterminer l'attribution causale à la suite d'une performance (Heider, 1958). Néanmoins, ces deux premières attributions causales internes demeurent sous le contrôle des candidates au doctorat, alors il ne tient qu'à elles de prendre les mesures pour les améliorer.

En ce qui concerne la *difficulté de la tâche*, c'est un facteur externe à l'individu qui influence la quantité d'effort investi et sa motivation, et par le fait même, l'issue de sa performance (Weiner, 2011). Considérant que les participantes à notre recherche sont au troisième cycle universitaire, nous nous attendons à ce qu'elles aient à réaliser des tâches présentant des degrés de difficulté élevés. En outre, les candidates au doctorat rencontrées ont toutes eues à acquérir de l'expérience de rédaction associée à leur thèse, des chapitres de livre, des articles scientifiques, professionnels ou médiatiques, des propositions et des actes de congrès, des demandes de bourses et, pour certaines, du matériel pédagogique et d'autres types de rapports. Cette gamme de documents leur a permis non seulement de franchir les étapes requises dans leur programme d'études, mais aussi d'enrichir leur *curriculum vitae* dans le but d'obtenir un emploi ou une promotion, en recevant du financement, en s'établissant comme chercheuses et en faisant progresser la science. Somme toute, il est intéressant de constater que les participantes à l'étude ont toutes eu l'occasion d'être exposées à la rédaction universitaire d'une variété de documents,

sauf peut-être le matériel pédagogique pour celles qui n'avaient ni agi à titre d'assistantes d'enseignement ni obtenu des contrats de chargées de cours. Les plus grandes difficultés sont éprouvées lors de la rédaction de la thèse ou d'articles scientifiques, ou les deux pour des thèses par articles. Le manque d'expérience, l'absence de lignes directrices et l'ampleur des projets rédactionnels semblent être les obstacles revenant le plus souvent dans les propos des participantes. C'est alors qu'un encadrement efficace de la part de la direction de thèse pourrait contribuer à mieux outiller les doctorantes pour qu'elles puissent faire face plus facilement aux tâches qu'elles considèrent comme difficiles.

Malgré les manques dans la littérature scientifique quant à l'évocation de la *chance* (ou de la malchance) par les doctorants pour expliquer l'issue de tâches rédactionnelles, il s'avère que plusieurs des participantes à notre recherche ont fait mention de cette attribution causale. Dans un parcours doctoral, la chance semble être plutôt associée à des personnes rencontrées de façon délibérée ou accidentelle qui ont exercé une influence favorable sur la progression des candidates au doctorat. La qualité de l'encadrement prodigué par la direction de thèse, entre autres, semble être un élément de comparaison qui est évoqué fréquemment par les doctorants qui se trouvent plus ou moins chanceux par rapport à leurs pairs selon leur situation. En plus des représentants institutionnels, il y a toutes les rencontres effectuées lors de la participation aux CRU auxquelles les participantes à notre étude associent la chance. Ces rencontres apportent un soutien moral ou intellectuel, de même que des collaborations ou des débouchés se matérialisant grâce à des relations développées avec les autres. Certaines participantes évoquent également des chances d'ordre matériel, telles que l'accès à des ressources financières ou des infrastructures ayant facilité leur cheminement doctoral. Finalement, les candidates au doctorat utilisent les termes « chance » ou « hasard » pour relater certaines de leurs expériences, alors qu'elles ne sont pas en mesure de les expliquer autrement. Par exemple, les demandes de bourses et la sélection des boursiers semblent être mal comprises par des participantes à notre étude, alors elles attribuent une certaine subjectivité aux prises de décision. Il faut se demander si une attribution de nature arbitraire pour expliquer l'aboutissement d'un processus de financement de recherche ne permettrait pas aux candidates au doctorat de se déresponsabiliser (Pastore, 1952). Cela contribuerait à amenuiser leur déception face au rejet de leur candidature pouvant aussi être attribuable à leur manque d'habiletés ou d'efforts face aux autres étudiants qui compétitionnent pour les mêmes sources de financement. Il serait

donc intéressant de se pencher sur cet aspect dans le cadre de recherches subséquentes, afin de comprendre davantage comment la chance influence le parcours d'études supérieures.

6.4. Résumé du chapitre

Dans ce sixième chapitre, nous avons présenté et discuté de données relatives aux quatre attributions causales pour rendre compte de l'aboutissement de la réalisation d'une tâche, plus particulièrement lors de la rédaction universitaire menant à la socialisation au métier de chercheur. En se référant au modèle de Weiner (1971), les candidates au doctorat ayant participé à notre recherche évoquent toutes les attributions causales (habiletés, effort, difficulté de la tâche et chance) pour expliquer des réussites ou des échecs pendant leur parcours doctoral. En ce qui concerne les habiletés, nos résultats révèlent une certaine réserve chez les participantes décrivant leurs compétences rédactionnelles, considérant l'évolution de ces compétences sur une longue période et leur évaluation continue. Pour ce qui est de l'effort, la majorité des candidates au doctorat reconnaissent la nécessité d'investir une quantité appréciable d'énergie et de temps pour terminer des tâches rédactionnelles avec succès. Quant à la difficulté de la tâche, nous avons présenté les défis associés aux différents types de documents devant être rédigés par les doctorants, mais aussi les défis les plus importants discutés entre les participants des CRU. Il s'avère que la thèse est reconnue comme le document pour lequel il est le plus difficile d'appréhender les normes et les pratiques rédactionnelles, alors que la relation avec la direction de thèse est identifiée comme le défi majeur le plus discuté entre doctorants. En ce qui a trait à la chance (ou la malchance), les participantes à notre étude l'ont mentionnée comme attribution causale surtout dans des situations qu'elles ne pouvaient expliquer clairement, par exemple, les processus de demandes de financement de recherche. Elles ont aussi attribué la chance à des rencontres fortuites ayant débouché sur des occasions professionnelles favorables à leur développement en tant que chercheur novice. Il a donc été possible de développer une meilleure compréhension des causes que les candidates au doctorat attribuent à la réussite ou à l'échec de tâches rédactionnelles nécessaires à leur socialisation au métier de chercher dans lequel elles sont engagées. Nous avons maintenant analysé et interprété les données se rapportant à la deuxième moitié de notre cadre théorique, à savoir la théorie de l'attribution. Dans le prochain et dernier chapitre de résultats, nous allons présenter des données reliées à des thèmes émergents, en grande partie, à cause de la pandémie de COVID-19 ayant poussé les groupes de rédaction à mettre en place des modalités numériques.

CHAPITRE 7 : RÉSULTATS - COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE ET GROUPES DE RÉDACTION VIRTUELS EN PANDÉMIE

À la base, le cas à l'étude (*Thèsez-vous Ensemble*) est une communauté d'apprentissage virtuelle qui s'est formée grâce à la création du groupe Facebook le 27 mars 2016. Cette communauté est maintenant composée de 4 800 membres qui sont majoritairement inscrits dans des programmes de maîtrise et de doctorat dans des universités canadiennes francophones. Tel que discuté dans le chapitre 4, c'est au moyen des réseaux sociaux que les membres s'invitent à se regrouper dans des lieux publics pour rédiger en compagnie les uns des autres. Cependant, les participants aux CRU profitent de leur plateforme numérique pour continuer à échanger virtuellement en marge des activités de rédaction en personne. Dans ce chapitre de résultats, nous traitons donc de l'implication dans la communauté virtuelle des 25 candidates au doctorat de notre étude qui, combinée aux CRU en personne, peut contribuer à faciliter leur socialisation au métier de chercheur. De plus, nous présentons des solutions de rechange virtuelles qui ont été expérimentées par les participantes alors qu'elles n'étaient plus en mesure de se rejoindre dans des lieux publics pendant la pandémie de COVID-19. Finalement, nous abordons des résultats liés à l'importance générale de la communauté d'apprentissage à l'étude et des activités de rédaction universitaire, comme les CRU, en guise de complémentarité au soutien institutionnel déjà présent. Nous tenons à souligner que ce dernier chapitre de résultats ne vise pas l'exploration en profondeur des bénéfices et des revers associés à la participation à des groupes de rédaction universitaire en mode virtuel, puisque le contexte principal de notre recherche est en personne dans les CRU.

7.1. La communauté d'apprentissage virtuelle *Thèsez-vous Ensemble*

Depuis 2016, la communauté d'apprentissage virtuelle à l'étude a connu une croissance soutenue en termes de nombre d'adhérents au compte Facebook, mais elle s'est aussi largement diversifiée. De nos jours, on y retrouve des membres qui proviennent de divers continents et plusieurs d'entre eux ont terminé leur programme d'études. C'est ainsi que l'on constate la participation de membres détenant des statuts universitaires et professionnels variés, incluant des postdoctorants et des professeurs d'université. Cette évolution de la composition du groupe force l'équipe de direction de l'OBNL *Thèsez-vous* à réfléchir à la dynamique des échanges virtuels, alors qu'il y a un désir de maintenir la page Facebook comme un espace où les étudiants se sentent en sécurité d'exprimer leurs difficultés pour obtenir du soutien de leurs pairs. Dans cette première

partie, nous abordons les représentations que les participantes ont de la communauté d'apprentissage virtuelle et de leur contribution individuelle, avant de présenter l'analyse des messages qu'elles ont affichés pour en dégager les thèmes principaux.

7.1.1. L'implication des participantes dans la communauté virtuelle

En dépit de l'adhésion des participantes au groupe Facebook *Thèse-vous Ensemble*, leur implication respective dans les échanges quotidiens varie considérablement, à la fois en fonction de leur intérêt pour les médias sociaux que selon l'étape où elles se trouvent dans leur parcours doctoral. À cet égard, Maxime considère qu'elle n'est pas active, mais puisqu'elle reçoit des avis de messages grâce à l'algorithme Facebook, elle remarque que « les gens sont super réactifs, il y a toujours une vingtaine de commentaires pour chaque publication ». Dans la même veine, Florence a activé les notifications de la page en question, alors elle consulte régulièrement les messages affichés, mais il lui arrive rarement d'y répondre. Quant à Diane, sa contribution est inégale parce qu'elle se questionne toujours : « À quel point ça vaut la peine que j'ajoute ma voix dans le vacarme ambiant? ». Donc, elle adopte plutôt un rôle de « spectatrice », tout en expliquant que « ça [lui] fait du bien de savoir qu'[elle a] une certaine appartenance à cette communauté-là ». Brigitte reconnaît aussi qu'elle « affiche peu ou pas » de messages, mais elle répond aux questions des autres surtout quand elle sent pouvoir « amener quelque chose de pertinent », comme offrir des conseils techniques. Roxanne, qui a tendance à procrastiner sur les médias sociaux, se rassure lorsqu'elle consulte Facebook au sujet de messages qui sont reliés aux études supérieures.

Puisque les membres de la communauté proviennent de disciplines universitaires différentes, Quincy trouve que leurs messages ne s'appliquent pas à sa situation, surtout qu'elle utilise une approche quantitative dans sa recherche, alors que la plupart des échanges portent sur des méthodes qualitatives. Pour Lucie, le fait qu'elle ait vécu un blocage rédactionnel pendant plusieurs mois l'a empêché de participer activement à la communauté virtuelle par peur de se décourager. D'ailleurs, Justine remarque qu'il y a souvent « des commentaires de gens désabusés » face auxquels elle se sent solidaire, mais « en même temps c'est comme pesant », comme ce message auquel elle a réagi :



Figure 12. Message auquel Justine a réagi

Quant à Pascale, l'utilisation du compte Facebook lui apporte « un soutien moral » parce que « des fois, il y en a qui mettent des images drôles ou qui envoient des encouragements, alors [elle] pense que c'est plus ça qui [lui] fait du bien sur cette page-là ». En offrant sa perspective face aux messages humoristiques qui sont parfois affichés par ses pairs, Florence considère qu'ils lui procurent « le sentiment de ne pas être seule » en normalisant certains « doutes existentiels » face à son parcours doctoral. En outre, Élisabeth mentionne : « Je trouve que malheureusement, c'est souvent aux dépens des étudiants, par rapport à une image misérabiliste de l'étudiant au doctorat, et je trouve triste d'encourager ça. »



Figure 13. Message auquel Florence a réagi

Pour ce qui est des invitations aux CRU, Olivia « lance des tomates » régulièrement, c'est-à-dire qu'elle annonce son intention de rédiger selon la technique *Pomodoro*, ce qui la force à s'engager dans sa rédaction, comme organisatrice, en espérant que d'autres se joindront à elle.

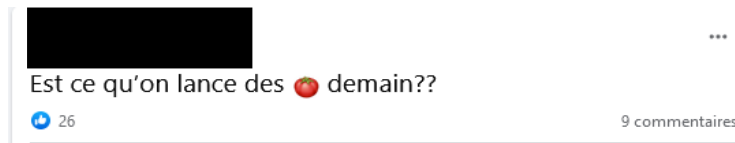


Figure 14. Message affiché par Olivia

Charlotte a aussi l'habitude d'utiliser la page Facebook pour inviter ses pairs à rédiger. Cependant, lorsqu'elle a commencé à participer à des CRU avec le même groupe, ces personnes ont établi leur propre « conversation Facebook privée » pour désengorger celle de la communauté. En guise de ressources pouvant être échangées sur la page Facebook, Diane considère qu'elle en a retiré une multitude de bénéfices, allant des recommandations de logiciels, à des appels d'articles ou de communications, puis à des contacts établis avec des personnes utilisant des méthodologies de recherche similaires. Gabrielle, pour sa part, profite de la communauté virtuelle pour trouver des ouvrages nécessaires à l'avancement de sa recherche, en affichant des messages lorsqu'elle cherche un livre ou un article qui semble plus difficile à trouver. Puis, il y a Charlotte qui trouve intéressant de consulter les articles partagés par ses pairs puisque ça lui évite d'avoir à effectuer des recherches sur des sujets comme « la rédaction académique, le parcours universitaire ou le développement de jeune chercheur ».



Figure 15. Message auquel Charlotte a réagi

Dans le cas d'Isabelle, ce sont les recherches d'informations dans l'historique des messages affichés qui lui sont utiles, comme pour trouver un service de révision de texte. Pour ce qui est des demandes de conseils, Justine a reçu une multitude de suggestions après avoir affiché un message pour s'enquérir de « la meilleure paire d'écouteurs pour bloquer le son » lorsqu'elle rédige dans des lieux publics. Florence, quant à elle, apprécie les activités de développement professionnel qui sont organisées par l'OBNL (p.ex., webinaires sur l'organisation du travail ou l'utilisation de logiciels). À ce sujet, Yannick demande souvent à l'OBNL s'il peut afficher des annonces d'ateliers d'intérêt général qui sont organisés par son institution.

The image shows a Facebook post from a user named Yannick. The post is a promotional flyer for 'LES MIDIS DE L'IMMIGRATION', which is described as 'Ateliers d'échange et espace de rencontres'. The flyer is titled 'PROGRAMMATION AUTOMNALE 2020' and lists two events:

- 1ER OCTOBRE 2020 - 12H30 À 14H00 (VIA ZOOM)**
LES ÉTUDIANTS.ES INTERNATIONAUX.ALES AU QUÉBEC : AU DELÀ DES CHIFFRES ET DES PROJETS POLITIQUES
Kamel Beji, PhD Professeur à la Faculté des sciences sociales à l'Université Laval
Islem Bendjaballah Doctorant au département d'études urbaines à l'INRS
- 12 NOVEMBRE 2020 - 12H30 À 14H00 (VIA ZOOM)**
L'IMMIGRATION FACE AU RACISME SYSTÉMIQUE À MONTRÉAL
Bochra Manai, PhD Chercheuse, coordonnatrice générale à Paroles d'ExcluÉS

Below the text are three small portrait photos of the speakers: Kamel Beji, Islem Bendjaballah, and Bochra Manai. At the bottom of the flyer, contact information is provided: 'Pour plus d'information : midis.immigration@ucs.inrs.ca', along with social media handles for Twitter (@midis_jmimi) and Facebook (Midis de l'immigration). Logos for INRS, ERICA, and DTM are also visible.

The Facebook post itself shows the date '8 septembre 2020', the text 'Bonjour à tous!', and a link to 'Afficher la suite' of the program details. It also shows 6 likes and 1 comment.

Figure 16. Annonce d'un atelier par Yannick

Pour sa part, Brigitte remarque que « ceux qui affichent, c'est peut-être ceux qui sont plus en début de processus », alors elle y trouve peu de ressources qui pourraient lui être utiles considérant l'étape où elle se situe dans son parcours doctoral. Dans la même veine, Élisabeth considère que les échanges provenant des étudiants à la maîtrise peuvent être répétitifs, alors elle apporte des précisions quand ça la concerne, mais « c'est rare qu'[elle] pose des questions ». En revanche, Lucie se concentre sur les messages des personnes en fin de parcours, comme les offres d'emploi

pour les doctorants qui ont obtenu leur diplôme. Dans le même esprit, Noémie profite de l'expérience des membres de la communauté pour obtenir des clarifications au sujet des dossiers de candidatures pour des postes d'enseignement en milieu postsecondaire.

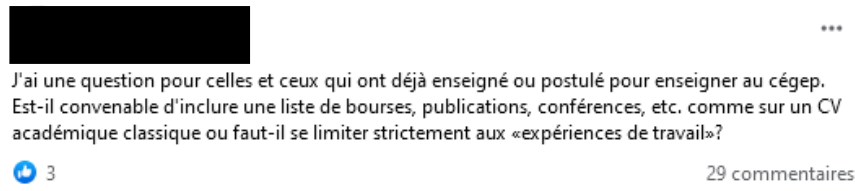
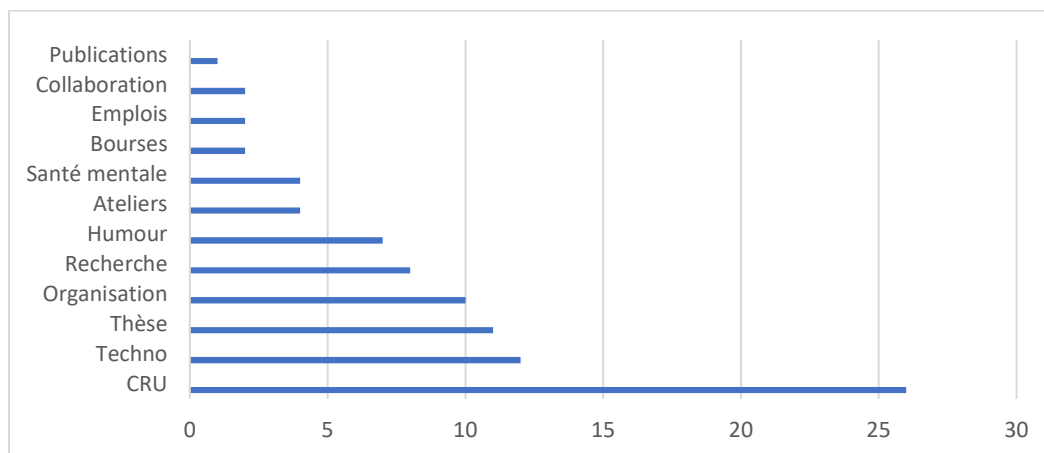


Figure 17. Message affiché par Noémie

7.1.2. Les messages des participantes sur la page Facebook *Thèsez-vous Ensemble*

En guise de deuxième collecte de données, nous avons effectué une capture manuelle de textes numériques sur la page Facebook de la communauté d'apprentissage à l'étude. À cette fin, les participantes à notre étude nous avaient donné l'autorisation d'exécuter une recherche des messages archivés par chacune d'entre elles, en utilisant leur nom comme mots clés. En tout et pour tout, nous avons compilé 804 messages qui avaient été affichés par les participantes elles-mêmes ou auxquels elles avaient répondu, soit par des messages textes ou par des symboles exprimant leurs réactions (p.ex., pouce en l'air, pouce en bas, cœur, emoji). Les résultats découlant de l'analyse des données numériques sont présentés ci-dessous sous une forme graphique illustrant les 12 thèmes principaux s'étant dégagés des échanges de messages et des interactions entre les participantes et le reste de la communauté. Par la suite, nous discutons de chacun des thèmes en y intégrant des extraits des entretiens semi-dirigés qui viennent appuyer nos propos.

Tableau 7. Thèmes des messages affichés (%) par les participantes sur *Thèsez-vous Ensemble*



Dans la catégorie des messages ayant pour thème les **CRU**, nous avons inclus les invitations de regroupement dans des lieux publics pour de courtes durées (17%) et pour des retraites de longue durée (4%), de même que les annonces de séances de rédaction en ligne (5%). Il y a un total de 20% de ces invitations qui ont été lancées par les participantes à notre recherche, alors qu'elles ont répondu à l'appel pour le reste des messages. Ces résultats sont représentatifs des expériences relatées dans les entrevues où les candidates au doctorat ne semblaient pas s'attribuer le rôle d'organisatrice de façon général. En ce sens, Pascale mentionne : « C'était plus rare que c'était moi qui initiais [les rencontres], je me joignais plutôt. » Pour Gabrielle, qui s'identifie comme « assez bonne initiatrice de rencontres », ce sont des séances de 7 h à midi auxquelles elle a invité « quelques personnes qui étaient matinales comme [elle] ». Quant à Ursula, c'est le retour de l'ascenseur qui semble important, alors qu'elle se responsabilise comme facilitatrice lorsqu'elle invite les autres : « Il y en a où c'est moi qui mène le chrono[mètre], qui veut initier les gens à ça parce que j'ai été aussi initiée puis moi j'aime rendre [la pareille]. Il y a un côté de générosité dans cet acte-là. »



Figure 18. Message affiché par Diane

Évidemment, les annonces dans les lieux publics se sont estompées pendant les périodes de confinement de la pandémie de COVID-19, mais ils sont réapparus graduellement au fur et à mesure que les restrictions de la santé publique s'assouplissaient. Puisque certaines des participantes ferventes de ces activités ont terminé leur programme d'études au cours des deux dernières années, il faudra que d'autres étudiants prennent la relève pour relancer ce mouvement après la crise sanitaire.

En deuxième place, on retrouve les messages portant sur des questions et des conseils reliés aux **technologies** de l'information et des communications. À ce sujet, les participantes à notre étude ont surtout offert des recommandations, considérant qu'elles étaient déjà avancées dans leur parcours et qu'elles avaient testé certains outils, applications et logiciels au courant des premières années de leur parcours doctoral. Dans le cas de Yannick, ce sont les échanges sur les logiciels

spécifiques à la gestion bibliographique ou à l'analyse des données qui l'intéressent : « Il y a des discussions sur les logiciels, sur NVivo, une autre fois sur EndNote. Une fois j'ai vu, mais j'ai perdu la publication et ça ça m'énerve un peu parce que c'était une question sur la traduction. » Les logiciels de traitement de texte sont également abordés au sein de la communauté que ce soit pour clarifier l'usage de certaines fonctions ou effectuer un choix éclairé pour la rédaction de styles documentaires, comme l'explique Charlotte qui n'hésite pas à offrir des conseils aux autres :

Pour la rédaction, j'essaie aussi d'utiliser les outils numériques de meilleure façon, ce qui veut dire que je suis assez opposée à l'utilisation de Word pour rédiger parce que ce n'est pas fait pour ça. Donc, tu rédiges ton texte, puis ta mise en page, tu y penses après. J'ai rédigé mon mémoire de maîtrise en LaTeX, mais c'est très dur pour faire le suivi des commentaires si le directeur ne l'utilise pas. Présentement, je rédige en Markdown, ce qui est très simple.

À l'intérieur de ce thème se trouvent également des messages d'étudiants qui s'enquêtent des meilleurs outils numériques pour annoter des textes, faire de la transcription d'entrevues, analyser des images, écouter de la musique ou effectuer de la révision linguistique.

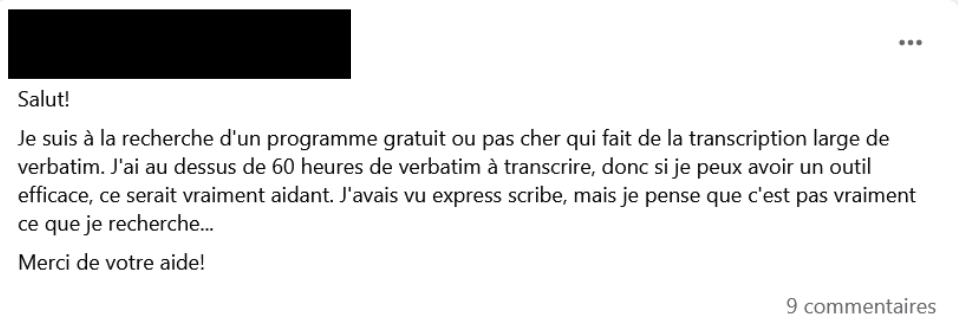


Figure 19. Message auquel Hélène a répondu

Bien que certaines de ces notions puissent être transmises par des représentants institutionnels, comme des bibliothécaires, il est utile d'avoir accès à une communauté d'apprentissage dans laquelle puiser des expériences et des conseils pour répondre aux besoins particuliers de chaque personne. À ce sujet, Viviane explique : « Comme j'ai beaucoup testé d'outils, j'aime bien magasiner, télécharger des applications, les tester et me dire : 'O.K., ça marche ou ça ne marche pas?', donc je donne mes petits avis quand je peux répondre aux questions. »

Le volume d'échanges relatifs à la **thèse** se situe en troisième place dans nos résultats, autant du point de vue des questions posées et des clarifications apportées que des félicitations transmises aux candidats au doctorat qui ont soutenu ou déposé une version finale de leur thèse. En guise de question, Annabelle s'est adressée aux membres de la communauté pour obtenir leur avis sur l'utilisation des données de la thèse dans une publication scientifique, à savoir si cela constituait de l'autoplagiat. Les autres questions recensées portent sur les thèses par articles ou de création, de même que tout ce qui entoure la préparation et la présentation de la soutenance. Certaines participantes à l'étude se projetaient dans l'avenir en échangeant sur le type de célébrations à organiser après la soutenance, des recommandations de graphistes pour relier la monographie ou des idées de cadeaux pour remercier la direction de thèse. Compte tenu de la fermeture des campus universitaires pendant la crise sanitaire, plusieurs candidats au doctorat ont dû effectuer leur soutenance en mode virtuel. Les premiers membres de la communauté à vivre cette expérience en ont profité pour partager les défis rencontrés, par souci de la réussite des autres, ce qui a suscité un intérêt particulier chez certaines des participantes à notre recherche qui s'approchaient de la fin de leur parcours. En ce sens, Lucie partage qu'elle a « beaucoup d'appréhension là-dessus », alors elle considère bénéfique d'apprendre de l'expérience des autres pour éviter les mêmes problèmes.

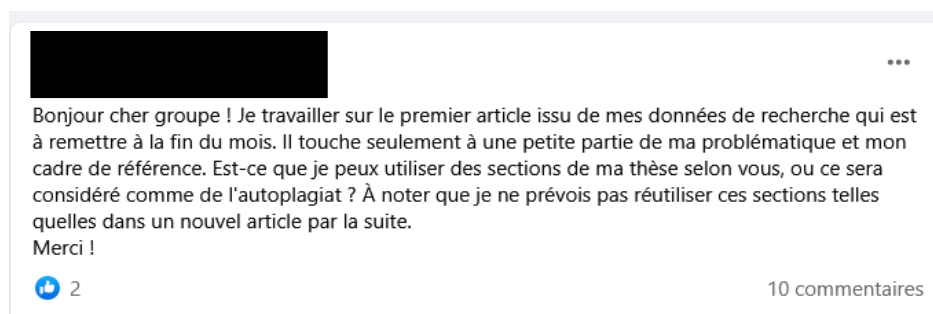


Figure 20. Message affiché par Annabelle

De concert avec les données présentées dans le chapitre 5, le thème associé à l'**organisation du travail** se situe parmi les plus discutés dans les médias sociaux. À ce sujet, les étudiants échangent sur la rétroplanification, la prise de notes, la gestion de courriels, la rédaction universitaire et la révision de texte.

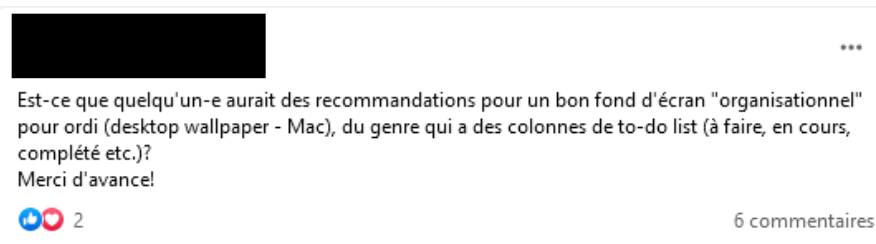


Figure 21. Message affiché par Tania

Les messages qui traitent plus particulièrement des compétences rédactionnelles portent sur des recommandations de livres abordant la rédaction universitaire ou des guides sur l'écriture inclusive. En guise d'exemple, Noémie mentionne le livre de Wendy Belcher, *Writing your Journal Article in 12 Weeks*, qu'elle trouve intéressant comme modèle et qu'elle a l'intention d'utiliser pour des projets de publications scientifiques. Il y a aussi le livre de Geneviève Belleville, *Assieds-toi et écris ta thèse*, qui a été recommandé par des membres de la communauté et que Quincy a consulté, mais dont elle en a malheureusement peu retiré. Quant à Viviane, ce sont des podcasts et des audiolivres conseillés par ses pairs (*Deep work* de Cal Newport, *How to write a lot* de Paul J. Silvia et *The Craft of Research* de Wayne C. Booth) qui lui permettent de pousser ses réflexions sur « la rédaction, le développement personnel, les blocages, la procrastination [...] pourquoi je ne peux pas me mettre à rédiger alors qu'avant je rédigeais tout le temps, quel est ce mur? ». En outre, c'est aussi en raison de sa participation au groupe Facebook qu'Isabelle a trouvé un « coach de rédaction » de l'*Institut Grammata* pour l'aider à devenir plus concise lorsqu'elle rédige, par exemple, d'éviter de formuler des phrases « au mode passif ». Viviane a aussi embauché un instructeur de langue française de la compagnie *Italki* avec qui elle tient des séances de rétroaction qui contribuent à améliorer la qualité de sa rédaction.

De plus, les membres de la communauté d'apprentissage échangent sur les différentes étapes du **processus de recherche scientifique**, surtout en ce qui concerne la problématisation et la méthodologie. Considérant l'avancement des projets des participantes à l'étude, elles ont été en mesure de fournir des conseils aux autres face aux choix de thèmes de recherche, aux approches de recension d'écrits et aux cadres théoriques pertinents pour examiner certains sujets. Au regard de la méthodologie, les candidates au doctorat ont échangé sur l'utilité de certains instruments de collecte de données (p. ex., le journal de bord), le contre-codage à l'aveugle, l'analyse des données et la destruction des données.

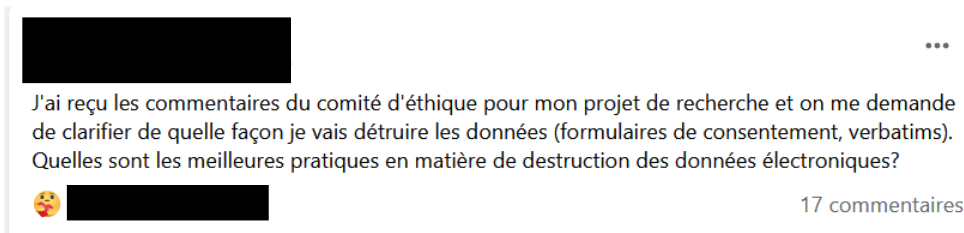


Figure 22. Message affiché par Noémie

Bien que ces échanges soient profitables d'un point de vue scientifique au sens large, il y a certains risques à obtenir des conseils méthodologiques sur les médias sociaux, alors que les personnes qui répondent aux questions ne sont pas nécessairement spécialisées dans le même domaine de recherche et ne sont pas familières avec les orientations scientifiques des projets des étudiants posant les questions. Il faut donc voir ces échanges comme étant des pistes de réflexion à valider avec la direction de thèse pour ne pas s'égarer, ce qui peut s'avérer coûteux en temps et en efforts.

Dans une moindre mesure, les membres de la communauté affichent des informations relatives à des **ateliers**, des webinaires ou des conférences qui pourraient intéresser leurs collègues. En fait, plusieurs participantes à notre étude se rappellent les ateliers dans lesquels elles ont puisé des informations utiles à leur socialisation au métier de chercheur. En particulier, Annabelle rapporte avoir eu du succès en appliquant une technique apprise dans un atelier pour attirer l'attention de l'auditoire lors de communications scientifiques. Ces formations sont organisées par des responsables institutionnels, des associations étudiantes ou l'OBNL *Thèsez-vous*.



Figure 23. Message auquel Viviane a réagi

Selon Charlotte, Diane, Karine, Olivia et Suzanne, les sujets abordés comprennent la rédaction universitaire, la rédaction en anglais, les publications scientifiques, les communications scientifiques, les demandes de financement, l'usage d'outils numériques et la transition professionnelle. Finalement, il y a aussi quelques messages affichés sur des sujets comme les demandes de bourses, les publications scientifiques, des annonces d'emplois ou des offres de collaboration, en plus des étudiants découragés qui sollicitent des encouragements de leurs pairs ou ceux qui partagent des messages humoristiques pour détendre l'atmosphère.

7.2. Les solutions de rechange aux CRU pendant la pandémie

Au début de la pandémie de COVID-19, *Thèsez-vous* a rapidement mis sur pied des services en ligne pour que les étudiants puissent continuer à rédiger en compagnie de leurs pairs en période de confinement⁸. Les services virtuels ont pris la forme de plateforme de branchement (Google Chat ou Facebook Live), de journée de retraite ou de blocs de rédaction virtuelle sur Zoom ou de cohortes d'étudiants se rencontrant chaque semaine pendant un mois. Justement, Hélène a participé à une journée de retraite en ligne qu'elle a trouvée « vraiment géniale » parce que ça lui a permis de se désengager de ses obligations familiales pour se concentrer sur sa rédaction : « C'est comme de mettre un gros signe sur ma porte » pour empêcher que ses proches ne la dérangent. Justine, pour sa part, s'est impliquée dans « un marathon pancanadien » de rédaction en ligne qui a été organisé comme événement spécial, ce qui l'a intéressée davantage puisque cette formule sortait de l'ordinaire. Dans le cas de Brigitte, c'est à une cohorte qu'elle s'est jointe, ce qui a contribué à rehausser le sentiment d'appartenance qu'elle avait perdu en ne pouvant plus participer à des CRU en personne. Cette même participante considère que ces rendez-vous en ligne stimulent son « autodiscipline » puisqu'elle se sent motivée à respecter l'horaire établi, en plus d'avoir déboursé des frais pour le service offert, incluant la présence d'un facilitateur. Un autre avantage soulevé par Florence, au sujet des activités de rédaction en ligne, c'est l'absence de déplacement, donc « ça optimise le temps ». D'après cette même participante, « le fait de voir les autres travailler » l'incite

⁸ Les différents services numériques offerts par *Thèsez-vous* pendant la crise sanitaire sont détaillés dans l'article de Tremblay-Wragg, É., Déri, C.E., Vincent, C., Labonté-Lemoine, É., Mathieu-Chartier, S., Côté-Parent, R. et Villeneuve, S. (2021). Pandémie oblige, les étudiants et étudiantes aux cycles supérieurs se tournent vers le numérique pour structurer leur rédaction académique, 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>

à demeurer concentrée sur son travail, mais il faut que les participants soient en mesure d'activer leur caméra pour que ça fonctionne.

Certaines institutions ont également effectué un virage numérique, comme l'explique Hélène qui a participé à une activité du nom de « Hush-up & Write » organisée par une faculté de son université, autant pour les étudiants que les professeurs, pendant laquelle il y avait des échanges en sous-groupes pour discuter des objectifs de rédaction. Le syndicat des assistants de recherche et d'enseignement de l'université de Lucie a aussi transféré ses activités de rédaction en ligne, alors qu'il avait l'habitude d'en organiser en personne. Quant à Charlotte, c'est son association étudiante qui a lancé des séances de rédaction hebdomadaires réservées aux doctorants, en utilisant le logiciel *Discord*, auxquelles elle a participé pendant la période des demandes de bourses. Néanmoins, il y a des étudiants qui ont préféré se réorganiser en ligne de façon indépendante, comme ce fût le cas du groupe de 10 personnes auquel appartient Charlotte, qui avait l'habitude de se rejoindre dans des CRU. Ces personnes ont établi une salle virtuelle, à l'aide d'un compte institutionnel *Zoom* de l'une des membres du groupe, qui était accessible pratiquement tous les jours pour rédiger en respectant la séquence *Pomodoro*. Ce groupe a d'ailleurs gagné des joueurs qui se sont joints à distance, alors que ça n'avait pas été possible dans le passé, lors de regroupements en personne dans un quartier en particulier. Dans le même ordre d'idées, Isabelle a donné rendez-vous en ligne à cinq collègues de rédaction, deux à trois fois par semaine, et les échanges pendant les pauses lui ont été bénéfiques, surtout lorsqu'elle avait besoin de motivation pour travailler toute la journée.

Malheureusement, plusieurs des participantes à notre étude n'ont pas connu d'expériences fructueuses avec des solutions de rechange virtuelles. C'est le cas de Diane qui a participé à des séances de rédaction organisées sur Google Chat par *Thèsez-vous*, au tout début de la pandémie, mais pour qui « ça n'a vraiment pas le même impact » parce qu'elle « trouve ça vraiment pénible de ne pas avoir de collègues » pour briser l'isolement en personne. Quant à Élisabeth, qui a tenté sa chance avec les séances de rédaction sur Facebook Live, ce fut une expérience qu'elle a trouvée contreproductive d'être branchée à une plateforme de réseaux sociaux qui l'incite à procrastiner. C'est sensiblement la même chose pour Justine qui mentionne : « Le fait que la communauté soit aussi dans mon maudit écran, ce n'est pas pareil. » Cette même participante ajoute qu'elle éprouve de la frustration face aux activités en ligne, parce qu'elle est rarement aussi productive que lors de sa participation à des CRU en personne, même si elle considère qu'elle devrait « être dans une bonne disposition ». Pour Gabrielle, c'est le manque de discrétion lors des échanges virtuels qui la

dérange, puisque « la discussion se fait obligatoirement en groupe », alors elle s’ennuie « de sortir de chez [elle] et d’avoir des discussions en vrai ». Selon les observations de Lucie, les participants tendent à échanger avec l’animateur, mais pas entre eux, alors elle trouve l’expérience « un peu artificielle ». Tout compte fait, Karine considère que ça a pris plusieurs mois avant que la communauté se réorganise en ligne, en testant plusieurs logiciels et applications, en essayant différentes formules de regroupement et en précisant le fonctionnement des activités, ce qui a ralenti ses efforts de rédaction en général. Pour ce qui est d’Annabelle, qui n’est pas du tout attirée par les activités de rédaction virtuelle, sa préférence a été de rédiger en compagnie de son conjoint, lui aussi étudiant au doctorat, ou d’une amie dans sa cohorte doctorale qui faisait partie de sa bulle sociale. Elle réalise qu’elle a dû apprendre « à [se] débrouiller beaucoup plus seule », en ayant perdu son rythme habituel de participer à des CRU en personne de façon hebdomadaire.

7.3. Les CRU complémentaires au soutien institutionnel

Dans les premiers chapitres de résultats de cette thèse, il a été établi que certains manquements institutionnels poussaient les candidates au doctorat à combler leurs besoins dans des activités extracurriculaires. Cette section présente des données reflétant le soutien que les participantes à notre étude obtiennent dans les CRU, en complémentarité au soutien fourni par leur université. De façon générale, Isabelle mentionne : « C’est quand même dans les cafés [de rédaction] ou juste dans des conversations avec des collègues que j’ai appris plein de choses sur le métier de chercheur. » En guise d’exemple, cette participante explique que c’est grâce à des échanges avec ses pairs dans les CRU qu’elle a appris les normes et les pratiques « formelles et informelles » de publication dans les revues scientifiques. Certaines institutions organisent des écoles d’été, comme l’explique Diane, où des outils sont fournis aux étudiants pour qu’ils se développent comme chercheur novice. Toutefois, Quincy spécifie qu’ « il n’y a rien pour soutenir la rédaction » à son université, ce qui est aussi souligné par Roxanne : « Les techniques de rédaction, on n’est pas formés. Les universités sont complètement dans une lacune catastrophique à ce niveau-là. » Cette dernière participante estime que les universités ne dispensent pas de formation sur la rédaction universitaire parce que « ça impliquerait des budgets colossaux » pour financer la mise en œuvre d’un tel curriculum. En abordant les méthodes de travail (rétroplanification, gestion de temps et fixation d’objectifs) apprises dans les CRU, Karine mentionne : « Il y a toute une expertise d’ateliers qui s’est développée à *Thèsez-vous*, qui couvre

tellement de choses qui devraient être mises à la disposition dans nos programmes [d'études], donc je pense que ça comble des lacunes [institutionnelles] en effet. » Cette candidate au doctorat recommande alors que les universités mettent en place « une espèce de support à long terme » pour apprendre aux étudiants « comment planifier la rédaction d'une thèse ». Certains programmes d'études, comme celui de Charlotte, offrent des séminaires collectifs de thèse pendant lesquels le parcours doctoral, le contenu de la thèse et la rédaction universitaire sont abordés. Cependant, pour la plupart des participantes à notre recherche, elles ont l'impression qu'une fois l'étape de l'examen de synthèse franchie, elles sont « un peu lâché[es] dans la nature », tel que décrit par Olivia pour illustrer « le manque de suivi » de la part de son institution. Cette même participante explique donc que sa participation aux CRU lui permet de maintenir une discipline de travail par « logique de comparaison entre les doctorants » pour évaluer son progrès.

Au sujet de cet encadrement devant être apporté aux doctorants, Diane explique : « Ce que j'ai beaucoup appris avec le groupe de travail et qui manque cruellement dans mon parcours aux cycles supérieurs, c'est des informations sur comment composer avec la direction de thèse/maîtrise. » À cet égard, Annabelle convient « qu'on met beaucoup de choses aussi sur les épaules [des] directions de recherche, alors elle recommande le développement d' « un programme de mentorat, mais pour les directeurs ». Dans la même veine, Olivia considère que « si les directeurs justement étaient suivis au niveau des universités, il y aurait moins de personnes qui auraient des difficultés ou qui seraient depuis aussi longtemps au doctorat ». Pascale reconnaît tout de même que « les directeurs de thèse sont très, très occupés », alors elle entrevoit les CRU comme des dispositifs de « soutien émotionnel », surtout en raison de la présence de doctorants ayant déjà surmonté des défis similaires. En ce sens, Justine considère que de participer aux CRU « ça pallie peut-être en premier lieu sur un plan psychologique de juste ne pas se décourager, mais c'est plus que ça, parce que le fait de constater qu'on est tous pareils, qu'on fait tous face à peu près aux mêmes difficultés », ça permet de relativiser les défis dans un contexte « pluridisciplinaire ». En fait, Tania explique que le cadre des CRU permet « aussi d'échanger plus candidement par rapport aux difficultés qu'on vit, parce que souvent [elle] a l'impression que si [elle] en parle à [son] département », ça va nuire à l'évaluation de ses compétences à mener à terme son projet de recherche. Viviane, pour sa part, préfère appartenir à plusieurs communautés parce qu'elle a « besoin de savoir et de voir ce qui se passe ailleurs », alors elle trouve optimal de combiner le soutien de son institution à celui des CRU.

7.4. Interprétation des résultats

La communauté d'apprentissage délimitée comme étude de cas est, à la base, un regroupement virtuel d'étudiants aux études supérieures. Il nous est donc apparu important de recueillir des données face aux échanges en ligne se déroulant en marge de la participation aux CRU en personne afin de mieux comprendre l'environnement dans lequel les participantes à notre recherche évoluent. Selon Koh et Kim (2003), les membres d'une communauté virtuelle développent un sentiment d'appartenance au groupe, entre autres, lorsqu'ils constatent avoir de l'influence sur leurs pairs. Dans ce contexte, l'influence d'une personne se manifeste lorsque « ses interventions sont considérées par les autres membres de la communauté et que sa présence a du poids dans le groupe » (Yahia et Chaabouni, 2015, p. 191). Même si certaines candidates au doctorat que nous avons rencontrées évoquent un sentiment d'appartenance à la communauté, la plupart d'entre elles estiment que leur implication est limitée dans les discussions se déroulant au sein du groupe Facebook *Thèsez-vous Ensemble*. Pourtant, nous avons quand même capturé 804 messages qui ont été affichés par les participantes à notre étude ou auxquels elles ont répondu ou réagi. Nous nous sommes alors demandée pourquoi ce volume d'échanges numériques n'était pas considéré comme représentatif d'une implication active au sein de la communauté. En guise d'explications, certaines des participantes comparent possiblement la fréquence de leurs messages à celle de membres de la communauté qui sont très actifs, en affichant des questions ou des réponses de façon hebdomadaire. Il se pourrait aussi que certaines candidates au doctorat ne veuillent pas admettre qu'elles passent du temps sur les médias sociaux parce que cela est perçu comme de la procrastination face à leur rédaction universitaire. Finalement, il est probable que la contribution des participantes se soit estompée au fil des années, surtout pour les candidates au doctorat qui se trouvent en fin de parcours. En effet, Tonteri *et al.* (2011) expliquent que l'« immersion » des membres d'une communauté virtuelle, c'est-à-dire leur niveau d'implication, s'effrite avec le temps lorsque leurs besoins ne sont plus satisfaits. Pendant leur programme de doctorat, les participantes à notre étude ont probablement découvert des communautés de pratiques dans leur champ de recherche qui répondent davantage à leurs besoins d'apprentissage et de réseautage, ce qui a eu pour conséquence qu'elles ont graduellement délaissé le groupe *Thèsez-vous Ensemble*.

Néanmoins, de tous les textes numériques capturés à même le compte Facebook de la communauté d'apprentissage à l'étude, il est intéressant de constater que le thème principal soit

relié à la participation à des groupes de rédaction universitaire (cafés, retraites ou plateformes). Ces résultats démontrent l'intérêt marqué pour ce genre d'activités de la part des participantes à notre recherche. Évidemment, la pandémie de COVID-19 a freiné l'échange de messages portant sur les CRU et les retraites de rédaction en personne qui ont été remplacés, en partie, par ceux traitant d'activités de rédaction en ligne. Tout récemment, l'OBNL *Thèsez-vous* a lancé une nouvelle application du nom de Chrono qui permet aux étudiants aux études supérieures de se regrouper à l'aide d'une plateforme offrant des fonctionnalités de gestion de temps, de fixation d'objectifs, de prise de notes, de discussion et de géolocalisation (Le Corre, 2022). Bien qu'il y ait un certain engouement qui se soit développé pour les activités de rédaction universitaire à distance pendant la crise sanitaire, un survol rapide de la page Facebook *Thèsez-vous Ensemble* au printemps 2022 révèle que les échanges sur les regroupements en personne font réapparition au fur et à mesure que les mesures sanitaires s'assouplissent. Cette reprise des activités de rédaction dans des lieux publics vient appuyer les résultats de nos chapitres précédents révélant le besoin des candidates au doctorat de sortir de leur domicile pour structurer leur travail, s'engager dans le processus de rédaction et briser l'isolement. À ce sujet, nous avons déjà cité plusieurs auteurs ayant abordé les problèmes d'isolement physique et psychologique qui sont associés avec la rédaction d'une thèse (Hazell *et al.*, 2020; Janta *et al.*, 2014; Maher *et al.*, 2013; Tremblay-Wragg *et al.*, 2020; Van Rooij *et al.*, 2019). À l'instar des témoignages des candidates au doctorat que nous avons rencontrées, nous sommes d'avis que les plateformes numériques présentent des limites, entre autres, face à la qualité du soutien que les participants peuvent s'offrir pour pallier les problèmes d'isolement ou de santé mentale en général. Par exemple, ce n'est pas tous les participants qui sont en mesure d'activer leur caméra pour que les autres les voient travailler et les échanges plus personnels ne peuvent pas survenir de façon spontanée, il faut plutôt demander à l'animateur de créer des salles de discussions à l'écart du groupe. D'après nos résultats, les groupes virtuels composés de membres ayant déjà développé des relations professionnelles ou personnelles lors d'activités en personne semblent offrir des interactions de meilleure qualité. Il serait alors profitable d'investir des efforts de recherche subséquents pour examiner plus en détail les bénéfices que procurent des activités de rédaction universitaire en ligne en comparaison avec celles qui se déroulent en personne. Par exemple, au cours des dernières années, une nouvelle tendance asiatique nommée « Study with me » (Étudiez avec moi, en français) a fait surface selon laquelle des étudiants s'enregistrent en mode vidéo pendant qu'ils étudient en silence et rendent disponibles leurs enregistrements pour

que d'autres étudiants puissent les visionner pendant qu'ils font leurs études (Stojanovic, 2021). Bien qu'il y ait peu d'études s'étant penchées sur l'usage de ces vidéos, leur promotion sur le web inclut des bénéfices reliés à la concentration et la motivation, tout en brisant l'isolement.

De plus, les résultats de notre deuxième collecte de données révèlent une implication par les candidates au doctorat dans les échanges portant sur les technologies de l'information et de la communication. Il va sans dire que de nos jours, il est difficile de compléter un doctorat sans avoir recours à la technologie, surtout pour ce qui est de rédiger des textes savants qui requièrent de naviguer dans un cyberspace complexe pour y trouver de l'information sur un sujet d'intérêt (Brown, 2000). Cette information se présente sous plusieurs formes (écrite, audio et vidéo) nécessitant une aisance numérique allant au-delà des compétences traditionnelles de lecture et d'écriture (Jenkins *et al.*, 2006). D'après les résultats d'une étude québécoise menée par Soung et Dumouchel (2020), plus de la moitié des étudiants aux études supérieures déclarent « rencontrer des difficultés lors de leurs recherches d'information, notamment pour des raisons de rareté de l'information, de surinformation et de problèmes d'accès » (p. 73). Ainsi, il importe aux bibliothèques universitaires de faire la promotion de leurs services pour que les étudiants en fassent une utilisation judicieuse (Catalano, 2013). Cependant, comme nous l'avons vu dans les résultats de cette thèse, les étudiants ne demeurent pas toujours à proximité de leur campus universitaire et les services bibliothécaires ont été suspendus temporairement en début de pandémie de COVID-19. Les messages puisés du compte Facebook *Thèsez-vous Ensemble* montrent donc l'utilisation de la communauté virtuelle pour combler des besoins de recherche d'information par des demandes de recommandations de sources ou des copies d'articles et d'ouvrages difficiles d'accès. En dehors des besoins informationnels, il semble aussi y avoir une nécessité à choisir judicieusement des outils numériques pour organiser son travail et compléter certaines étapes de la recherche. Lors de notre collecte de données, les messages affichés par les participantes à notre recherche relevaient davantage de conseils qu'elles prodiguaient aux autres que de questions qu'elles auraient posées aux membres de la communauté. Cette nuance s'explique probablement par les étapes déjà franchies dans leur parcours doctoral, ayant nécessité l'utilisation de technologies variées, permettant ainsi aux candidates au doctorat de partager leur expérience avec leurs pairs.

Cet avancement dans leur programme d'études explique également pourquoi les participantes semblaient intéressées par les messages touchant plusieurs aspects reliés à la rédaction de la thèse et à la soutenance de la thèse dans les trois thèmes principaux des messages recensés.

En ce qui concerne les neuf autres thèmes identifiés, ceux-ci recourent des sujets abordés dans les trois chapitres de résultats précédents, comme compétences à développer ou défis à surmonter pour se socialiser au métier de chercheur, sauf pour ce qui est du thème de l'humour. À cet égard, une étude menée par Mežek (2018) a déterminé que l'humour joue un rôle important dans les situations stressantes en milieu universitaire, comme les soutenances de thèse, alors qu'il réduit l'anxiété, favorise la collégialité et harmonise les relations. De façon générale, les participantes à notre recherche perçoivent le parcours doctoral comme une démarche sérieuse et parfois douloureuse au regard des difficultés rencontrées. Les candidates au doctorat semblent donc apprécier les messages humoristiques qui illustrent leurs défis de façon ironique, même si certaines se sentent moins interpellées lorsque la nature des messages pousse à l'humour noir pour souligner les absurdités du milieu universitaire. Cette différence de perception pourrait aussi s'expliquer par le fait que l'humour n'est pas perçu de la même façon selon le bagage culturel des personnes (Mežek, 2018), mais aussi selon les disciplines universitaires (Reershemius, 2012).

Finalement, nous avons présenté des résultats associés aux impressions des participantes à l'étude sur la complémentarité des CRU face au soutien institutionnel. À l'instar des écrits recensés dans le premier chapitre de cette thèse, les lacunes au regard de la formation en rédaction universitaire et de l'encadrement des directions de thèse ont été mises en exergue. Les candidates au doctorat ont même formulé des recommandations, entre autres, le développement de programmes de mentorat pour les directions de thèse et un meilleur suivi du progrès des étudiants par les facultés ou les départements, afin d'intervenir au besoin si l'encadrement du directeur n'est pas suffisant pour assurer la progression du doctorant. En poussant la réflexion plus loin, Denis (2020) propose une alliance pédagogique dans laquelle les responsabilités sont partagées également entre le directeur de thèse et le doctorant. Malgré tout, certaines participantes à notre étude reconnaissent qu'elles ne peuvent pas s'appuyer sur les représentants institutionnels pour formaliser l'ensemble de leur socialisation au métier de chercheur. C'est alors que les CRU deviennent utiles pour puiser dans l'expérience des pairs afin d'appréhender les normes et les pratiques, formelles et informelles, du monde de la recherche et des champs disciplinaires.

Par ailleurs, Denami et Marquet (2015) expliquent que l'appartenance à une communauté permet de construire des relations de confiance, dont une stabilité sociale qui vient motiver les apprenants dans leur parcours universitaire. À cet égard, les groupes de rédaction universitaire sont aussi reconnus comme des espaces bienveillants où les participantes peuvent exprimer leurs

difficultés et obtenir du soutien sans répercussions sur l'évaluation de leur performance étudiante. La normalisation des défis des candidats au doctorat permet aussi d'atténuer la gravité des épreuves à surmonter, en se comparant avec leurs semblables, même si ces derniers proviennent de disciplines universitaires de tout horizon. La communauté d'apprentissage virtuelle représente donc un bassin de ressources inestimables dans lequel les candidates au doctorat peuvent puiser tout au long de leur parcours, afin de compenser le manque de soutien institutionnels pour assurer leur développement, et par le fait même, leur socialisation au métier de chercheur.

7.5. Résumé du chapitre

Dans ce quatrième chapitre de résultats, nous avons traité de l'implication des participantes à notre étude dans la communauté d'apprentissage virtuelle, en l'occurrence le groupe Facebook *Thèsez-vous Ensemble*. À cet effet, nous avons présenté des extraits d'entrevues reflétant la perception que les candidates au doctorat ont des avantages pouvant être retirés de leur contribution aux discussions effectuées dans les médias sociaux. Nous avons aussi présenté des résultats découlant de l'analyse des textes numériques capturés manuellement à même la page Facebook de la communauté servant de cas à l'étude. Il en est ressorti un total de 12 thèmes étant les plus fréquemment abordés dans les échanges entre les membres de la communauté et qui ont particulièrement intéressés les participantes à notre étude, incluant les invitations pour participer à des groupes de rédaction universitaire, les questions et conseils reliés à la technologie et les discussions tournant autour du processus de soutenance et de dépôt final de la thèse. Par la suite, nous avons discuté des solutions de rechange que les candidates au doctorat ont dû envisager pour continuer à participer à des activités de rédaction universitaire en ligne pendant la pandémie de COVID-19, alors que les lieux publics qu'elles fréquentaient habituellement n'étaient plus accessibles. Finalement, nous avons interprété des données portant sur les impressions des participantes à l'étude au regard de la nature complémentaire des CRU face au soutien institutionnel. Nous sommes d'avis que ce dernier chapitre de résultats nous permet de mieux comprendre le contexte de recherche en ayant approfondi son examen dans l'environnement virtuel qui est complémentaire aux lieux publics où se déroulent les activités de rédaction en personne. Nous détenons donc une compréhension de l'environnement global dans lequel les participantes à l'étude évoluent pour avancer leurs projets de rédaction en dehors du contexte institutionnel.

CHAPITRE 8 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

En tant qu'étude de cas instrumental, cette recherche visait à mieux comprendre la socialisation des doctorants au métier de chercheur s'opérationnalisant au sein de communautés d'apprentissage telles que les CRU. Les quatre chapitres de résultats précédents ont ainsi approfondi l'étude de ce phénomène au regard de la théorie de l'apprentissage social (chapitre 5) et de la théorie de l'attribution (chapitre 6), dans des contextes non institutionnels de groupes de rédaction en personne (chapitre 4) et en ligne (chapitre 7). Dans le cadre de ce huitième chapitre, nous proposons une discussion des résultats, afin de répondre à la question de recherche principale :

*Comment la **socialisation des doctorants au métier de chercheur** s'opérationnalise-t-elle au sein de communautés d'apprentissage telles que les cafés de rédaction universitaire ?*

Au préalable, nous devons aborder la troisième et dernière sous-question de recherche :

*Au final, quelles sont les **trajectoires de socialisation** au métier de chercheur empruntées par les doctorantes participant aux cafés de rédaction universitaire ?*

Pour ce faire, nous mettons en relation les construits, les dimensions et les indicateurs théoriques de notre recherche. Nous sommes ainsi en mesure d'identifier les différences et les similitudes des deux théories constituant notre cadre théorique, au regard des croisements et des complémentarités horizontales, verticales et diagonales. Cet exercice nous permet d'identifier clairement des trajectoires de socialisation au métier de chercheur afin de visualiser les résultats de l'étude de façon dynamique. Finalement, nous présentons une réflexion sur la conduite d'une recherche impliquant des doctorants et l'influence de la temporalité sur les récits des participantes lors d'une démarche scientifique pendant une situation de crise sanitaire.

8.1. La mise en relation des construits, des dimensions et des indicateurs théoriques

Lorsque nous avons constitué notre cadre théorique, la mise en relation de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1997) avec la théorie de l'attribution (Weiner, 1972) nous était apparue essentielle pour compenser les limites respectives de celles-ci. Rappelons que le construit de SEP, qui est largement utilisé dans les recherches en sciences de l'éducation, demeure critiqué

pour son absence de considération de la représentation des résultats escomptés lors de la réalisation d'une tâche (Resnick, 2018). C'est alors que la théorie de l'attribution devient intéressante pour son accent sur l'aboutissement des performances. En outre, cette deuxième théorie est également critiquée, mais dans son cas c'est pour le manque d'importance qu'elle accorde à l'influence des interactions sociales (Graham, 1991). Elle ne vient donc pas seulement prolonger la théorie de l'apprentissage social, mais aussi s'en enrichir par l'accent que cette dernière met sur les relations humaines.

Jusqu'à maintenant, dans le chapitre 5, nous avons présenté des résultats associés aux quatre sources d'information du SEP et, dans le chapitre 6, nous avons présenté des résultats reliés aux quatre attributions causales. Les résultats de ces deux chapitres n'ont pas encore été mis en relation afin de les interpréter comme un tout, tel qu'illustré sous la forme de dimensions et d'indicateurs dans notre cadre théorique que nous ajoutons à nouveau ci-dessous en guide de rappel visuel.

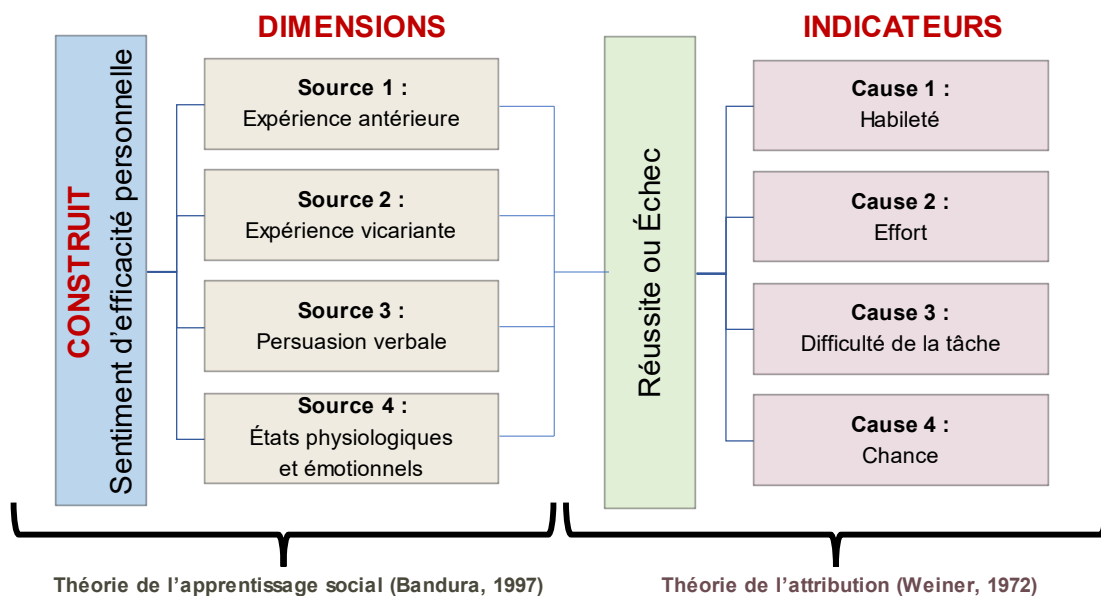


Figure 4. Mise en relation des théories de l'apprentissage social et de l'attribution

8.1.1. Les facteurs internes et externes à l'individu au regard du cadre théorique

À première vue, la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1997) semblait apporter un éclairage intéressant sur les processus internes à l'individu (relevant surtout de la psychologie), alors que la théorie de l'attribution de Weiner (1972) portait davantage sur les facteurs externes à celui-ci (relevant surtout de la sociologie). Maintenant que nous avons exploré ces deux théories

en profondeur, leur distinction n'est pas aussi évidente. Dans les faits, les deux théories permettent l'étude de facteurs à la fois internes et externes, même si cette division n'est pas abordée aussi explicitement par les deux théoriciens.

En ce qui concerne les facteurs internes à l'individu, d'une part, nous identifions l'expérience antérieure (dimension 1) et les états physiologiques et émotionnels (dimension 4), et, d'autre part, l'habileté (indicateur 1) et l'effort (indicateur 2). D'après la théorie de l'attribution, ces facteurs internes sont clairement reconnus comme relevant du « contrôle » de la personne, surtout en ce qui a trait à la somme des efforts déployés, alors que les habiletés ne sont pas modifiables aussi rapidement (Weiner, 2012). Dans une étude récente de Rosito (2020) portant sur le rôle des attributions causales dans les réussites et les échecs universitaires, il est mentionné que plus les étudiants ont l'impression de contrôler les facteurs entraînant leur succès ou leur échec, plus ils sont susceptibles de réussir. Nous considérons que cette situation s'applique aux expériences que les participantes à notre recherche ont relatées au sujet des demandes de bourses. Dans certains cas, les candidates au doctorat reconnaissent bien comprendre comment rédiger leur application avec relativement peu d'effort, ce qui semble produire des résultats positifs, alors qu'il y a une perception de contrôle de leur part. À l'inverse, certaines participantes semblent investir des efforts considérables pour préparer des demandes de bourses, mais admettent ne pas saisir exactement ce qui est attendu de leur part, ce qui produit des résultats infructueux, alors qu'il y a une perception de manque de contrôle de leur part. Bien que la plupart des processus administratifs en milieu universitaire ne soient pas contrôlés par une seule et même personne, une bonne compréhension des exigences et des étapes à suivre peut donner l'impression aux étudiants qu'ils exercent une influence sur leur destinée. En ce qui a trait aux dimensions internes du SEP, l'exercice du contrôle personnel est aussi une préoccupation de Bandura (2019) qui distingue « la pulsion innée pour le contrôle [de] la motivation par des bénéfices anticipés » (p. 41). En ce sens, il y a une différence entre les participantes à notre étude qui décident de la fréquence et de la durée de leur participation à des CRU pour éviter d'accumuler trop de fatigue, en comparaison des candidates au doctorat qui multiplient leur participation à diverses formules de groupes de rédaction universitaire parce qu'elles réalisent l'avancement plus rapide de leurs travaux.

Pour ce qui est des facteurs externes à l'individu, d'un côté, nous identifions l'expérience vicariante (dimension 2) et la persuasion verbale (dimension 3) et, de l'autre côté, la difficulté de la tâche (indicateur 3) et la chance (indicateur 4). Encore une fois, selon la théorie de l'attribution,

ces facteurs sont reconnus comme étant hors du « contrôle » de la personne, surtout pour ce qui est de la chance, alors que pour la difficulté de la tâche, il peut y avoir des situations où des négociations sont possibles entre la personne assignant la tâche et l'individu devant la réaliser. Néanmoins, nous nous intéressons plutôt à la « spécificité » de la tâche permettant de généraliser des résultats favorables ou défavorables. En ce sens, une participante à notre étude, rapportant avoir vécu une situation de rejet de manuscrit par une revue reconnue, ne peut pas nécessairement s'attendre au même résultat si elle soumet des manuscrits à toutes les revues de calibre similaire. Dès lors, en considérant que cet échec n'est attribuable à des facteurs externes que pour cette revue spécifique, la candidate au doctorat perçoit qu'il est tout de même possible de réussir dans une situation similaire (Santrock, 2011). La similitude de performance est également considérée pour les sources d'informations du SEP que nous avons qualifiées d'externes. Selon Bandura (2019), « La similitude avec un modèle augmente la pertinence personnelle de l'information modelée pour les croyances des sujets en leur propre efficacité de performance. » (p. 158). Par exemple, nos résultats de recherche révèlent qu'une participante, assistant à la soutenance d'un collègue, considère cette expérience vicariante applicable à sa situation parce que l'autre doctorant accuse le même nombre d'années d'études et une perception semblable de la qualité de sa thèse. Dans la même veine, une participante à l'étude mentionne la valeur qu'elle accorde aux encouragements d'une collègue de rédaction parce que celle-ci évolue dans le même programme d'études, ce qui lui permet de mieux comprendre les défis partagés par la candidate au doctorat.

8.1.2. Les croisements entre les théories de Bandura et de Weiner

En examinant les relations potentielles entre les dimensions et les indicateurs internes de notre cadre théorique, nous remarquons que la première et la dernière source d'information du SEP influencent les deux attributions causales internes. En d'autres mots, les expériences antérieures sont gages d'habiletés reconnues et la régulation des états physiologiques et émotionnels permet d'ajuster la quantité d'effort à déployer pour réaliser une tâche. Ceci expliquerait, entre autres, pourquoi il nous est apparu difficile, lors de l'établissement des catégories d'analyse de données, de ne cibler qu'une seule sous-catégorie dans laquelle coder certains thèmes. Par exemple, nous avons présenté des résultats associés aux méthodes d'organisation du travail (rétroplanification, gestion de temps et fixation d'objectifs) dans la section traitant des expériences antérieures du chapitre 5. Ce choix est justifié par le fait que les expériences antérieures facilitent le

développement de stratégies d'autorégulation et que les expériences en question proviennent de la participation aux CRU. Cependant, lorsque les participantes décrivent certaines de leurs habiletés organisationnelles, elles font aussi référence à des expériences antérieures pour expliquer comment elles en sont venues à maîtriser de nouvelles pratiques et méthodes de travail. Dans le chapitre 6, cela nous a permis d'associer les habiletés à des tâches spécifiques pour confirmer que les participantes étaient vraiment en train d'attribuer des causes à leurs réussites ou à leurs échecs. Par exemple, une des participantes à notre étude mentionne être plus productive dans la rédaction de sa thèse en raison d'une meilleure organisation de son travail, entre autres, parce qu'elle divise ses tâches en objectifs SMART. Il s'avère donc difficile de dissocier le récit d'expériences antérieures des habiletés qui en sont ressorties ou de reconnaître ses propres habiletés sans les associer à des expériences qui en ont permis le développement.

Par ailleurs, il est aussi possible d'établir une relation entre les états physiologiques et émotionnels et le degré d'effort déployé pour réaliser une tâche. Par exemple, les participantes à notre recherche, qui abordent la fatigue comme dimension inhérente à l'état physiologique, décrivent aussi l'impact de cette source d'information sur leur capacité à rédiger de façon soutenue. En d'autres termes, un état physiologique amoindri contribue à réduire la quantité d'effort pouvant être déployée pour réaliser une tâche rédactionnelle. Ceci vaut également pour l'état émotionnel qui doit être optimisé pour que les candidates au doctorat soient en mesure d'investir l'énergie et le temps nécessaires à l'avancement de leurs projets de rédaction. Ainsi, il est intéressant d'examiner d'autres facteurs qui influencent l'effort d'une personne, en dehors de la motivation qui est principalement évoquée dans la littérature portant sur les attributions causales. En fait, un individu pourrait être motivé à s'efforcer de réussir une tâche, mais être limité par un état physiologique ou émotionnel suboptimal. Dans le but de corriger la situation à la prochaine instance, la personne devra donc agir sur ses états d'être et d'esprit et non seulement sur le degré d'effort comme tel, afin de maximiser ses possibilités de réussite. À l'inverse, il pourrait aussi y avoir des candidates au doctorat qui déploient des efforts exceptionnels pour réaliser une tâche, par exemple en s'acharnant sur la rédaction d'une partie de leur thèse tout en négligeant des habitudes de vie saine. Cette approche aura potentiellement un impact négatif sur les états physiologiques et émotionnels de la personne qui entraînera une diminution de son SEP, même si l'objectif rédactionnel est atteint avec succès. C'est donc une relation bidirectionnelle qui s'opérationnalise entre la quatrième dimension et le deuxième indicateur qui s'influencent dans le cadre théorique.

8.1.3. Les complémentarités des théories de Bandura et de Weiner

En examinant les relations potentielles entre les dimensions et les indicateurs externes de notre cadre théorique, il est plus difficile d'établir des liens entre l'expérience vicariante et la persuasion verbale, d'une part, et la difficulté de la tâche et la chance, d'autre part. Alors que la théorie de l'attribution ne se préoccupe que des causes expliquant les réussites et les échecs, la théorie de l'apprentissage social englobe des sources de modelage et de persuasion. Ainsi, il serait possible d'établir une complémentarité entre la difficulté de la tâche et les expériences vicariantes ou les persuasions verbales, dans la mesure où une personne compare les conditions dans lesquelles elle se trouve avec celles des autres. Par exemple, une des participantes à notre étude mentionne qu'elle devrait être en mesure de compléter son parcours doctoral plus rapidement parce qu'elle n'a pas d'enfants, comparativement à certaines de ses collègues qui font face à des responsabilités familiales. De plus, une autre participante que nous avons rencontrée considère que les encouragements provenant de ses pairs sont plus crédibles s'ils sont transmis par un collègue ayant surmonté des défis du même ordre que ceux qui se présentent sur son chemin. En bref, la nature complémentaire de la relation entre les éléments susmentionnés de notre cadre théorique s'inscrit dans la comparaison du degré de difficulté entre une tâche rédactionnelle à accomplir par la personne et une tâche déjà réalisée par autrui. Cette complémentarité pourrait s'appliquer à l'indicateur de chance également en relation avec les deux sources externes d'information du SEP, mais nous n'avons repéré aucun résultat de recherche reflétant cette relation potentielle.

8.2. Les trajectoires de socialisation des doctorants au métier de chercheur

En parcourant notre cadre théorique à l'horizontale, des trajectoires se dessinent à partir du construit (SEP), en passant par les dimensions (sources d'information), puis par l'aboutissement de la tâche (réussite ou échec) jusqu'aux indicateurs (attributions causales). Rappelons que dans le chapitre 2, nous avons défini qu'une trajectoire représente « un itinéraire à suivre, avec un certain nombre de balises et de points de passage qui ne peuvent être évités » (Gesson, 2015, p. 52). En multipliant le nombre de combinaisons possibles, nous avons établi 32 trajectoires pouvant être empruntées par les candidates au doctorat (annexe B). Dans les sections suivantes, nous discutons de quatre groupes de trajectoires débutant par chacune des sources d'information du SEP. Il est aussi important de rappeler que les compétences rédactionnelles se développent sur une longue période par l'acquisition de plusieurs sous-compétences qui exigent parfois des étudiants qu'ils

cheminent par des phases de plateau. Nous insistons d'emblée sur cet aspect pour expliquer, entre autres, pourquoi il n'a pas été possible d'identifier des résultats associés à chacune des 32 trajectoires établies. En effet, lorsque nous avons rencontré les participantes à notre étude, certaines éprouvaient de la difficulté à rapporter des expériences reliées à des tâches rédactionnelles achevées. Nous expliquons cette situation par le fait que certaines tâches de longue durée étaient toujours en cours (rédaction de la thèse) ou que certaines tâches de courte durée ne pouvaient pas être segmentées (proposition de communication), en plus des tâches qui sont demeurées incomplètes pour diverses raisons, dont des lacunes sur le plan rédactionnel. Nous tenions quand même à faire l'exercice d'identification de trajectoires de socialisation au métier de chercheur pour répondre à la troisième sous-question de la recherche, mais surtout pour en retirer des apprentissages que nous considérons comme profitables au développement d'une meilleure compréhension du phénomène étudié. Chacune des sections suivantes comprend huit trajectoires illustrant la source d'information du SEP (en vert), l'issue de la tâche réalisée (en rouge) et l'attribution causale (en bleu).

8.2.1. Trajectoires 1-4; 17-20 à partir de l'expérience antérieure (réussite et échec)

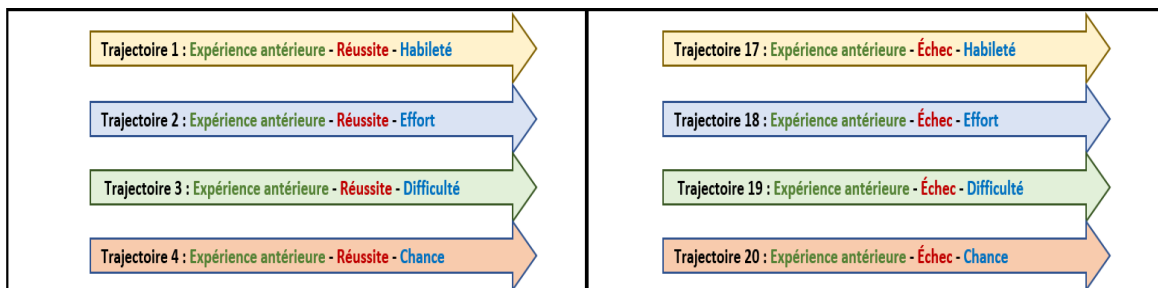


Figure 24. Trajectoires à partir de l'expérience antérieure

En ce qui concerne les trajectoires de socialisation au métier de chercheur qui débutent par l'*expérience antérieure*, nous avons été en mesure d'identifier des résultats de recherche associés à quatre d'entre elles, en nous concentrant uniquement sur les expériences cumulées lors des CRU et non les expériences acquises en dehors de ce contexte (trajectoires 2, 3, 17 et 18) :

- Trajectoire 2 : Karine relate son apprentissage d'une méthode de rétroplanification dans un CRU (*expérience antérieure*) lui permettant d'identifier les tâches qu'elle est capable de réaliser (*réussite*) dans une certaine période de temps (*effort*).

- Trajectoire 3 : Gabrielle, qui a intégré la fixation d'objectifs SMART lors des CRU (*expérience antérieure*), ressent un sentiment de réalisation en constatant l'avancement de ses tâches de rédaction (*réussite*) classées en fonction de leur complexité (*difficulté*).
- Trajectoire 17 : Justine se remémore avoir été exposée à des techniques de planification de travail dans un CRU (*expérience antérieure*), mais elle a réalisé que les plans lui nuisent (*échec*) parce qu'elle possède des aptitudes d'écriture créative littéraire (*habiletés*).
- Trajectoire 18 : Élisabeth, qui a eu l'occasion d'expérimenter la technique *Pomodoro* (*expérience antérieure*), s'est rendu compte que cette pratique ne convenait pas à son rythme rédactionnel (*échec*) parce qu'elle trouve agressant de se faire interrompre lorsqu'elle est dans une phase de productivité (*effort*).

En termes de socialisation au métier de chercheur, les trajectoires de cette première catégorie facilitent l'intégration de compétences transversales, surtout des compétences techniques transférables reliées à la planification et la gestion du travail (Durette *et al.*, 2012). En effet, parmi les résultats associés aux expériences antérieures, il aurait été possible de rapporter plus d'un exemple pour la trajectoire 2 considérant que la plupart des témoignages des participantes sont reliés au développement de stratégies organisationnelles et que celles-ci permettent aux candidates au doctorat de jauger l'effort à fournir. Nous nous sommes alors demandé si les candidates au doctorat ayant emprunté ces trajectoires avaient déjà passé du temps sur le marché du travail où elles auraient pu développer ce type de pratiques professionnelles. Autrement, elles auraient aussi pu acquérir ce genre de compétences inhérentes au « métier d'étudiant » depuis leur passage aux études supérieures (Coulon, 2017). En fait, King et Brigham (2018) affirment que les étudiants canadiens manquent de préparation lorsqu'ils arrivent à l'université, alors que peu d'entre eux ont été formés au regard des méthodes de travail efficaces au secondaire ou au collégial. Pourtant, la majorité des professeurs d'université s'attendent à ce que ces compétences aient été acquises par les étudiants avant leur arrivée au premier cycle (Peters, 2019). Les doctorants qui présentent des lacunes à ce sujet doivent donc trouver des avenues pour corriger la situation. La communauté d'apprentissage à l'étude représente ainsi un cadre intéressant puisqu'elle s'appuie sur des pratiques de travail structurées et faciles à intégrer pour des étudiants aux études supérieures. L'intégration de ces stratégies, dites autorégulatrices (gestion de temps *Pomodoro*, fixation d'objectifs SMART et planification *Kanban*), favorise l'avancement des candidates au doctorat

dans leurs études, mais leur servira également une fois qu'elles auront intégré le métier de chercheur après leur diplomation.

D'après Bandura (2019), « les expériences [antérieures] les plus récentes ont plus de chances d'être remémorées » (p. 145). Par contre, nous sommes d'avis que dans les deux premiers exemples de trajectoires ci-dessus, c'est plutôt la répétition d'une même expérience antérieure qui a facilité la reconstruction des événements à partir d'informations emmagasinées dans la mémoire des participantes à l'étude. En ce sens, l'intégration de nouvelles pratiques pourrait nécessiter plusieurs tentatives pour bien assimiler une méthode en particulier, surtout si le fonctionnement de celle-ci est complexe. Par exemple, il est plus facile d'intégrer la gestion de temps *Pomodoro*, en alternant les périodes de productivité et les pauses à l'aide d'un chronomètre, que de se fixer des objectifs qui adhèrent à tous les éléments SMART. À cet égard, les trajectoires 17 et 18 permettent de constater que des expériences antérieures menant à des échecs peuvent être utiles pour réaliser que certaines méthodes de travail ne sont pas encore maîtrisées ou qu'elles ne conviennent pas au style rédactionnel de la personne. Ces essais et erreurs sont essentiels pour optimiser les pratiques adoptées par chaque personne qui progresse dans son parcours doctoral, surtout qu'il n'existe pas une seule façon d'approcher la rédaction universitaire et que le processus rédactionnel est de nature itérative (Peters, 2015). En bref, cette catégorie de trajectoires illustre l'importance que les membres de la communauté d'apprentissage à l'étude accordent à l'intégration de méthodes de travail efficaces à acquérir par les doctorants pour devenir des chercheurs compétents.

8.2.2. Trajectoires 5-8; 21-24 à partir de l'expérience vicariante (réussite et échec)

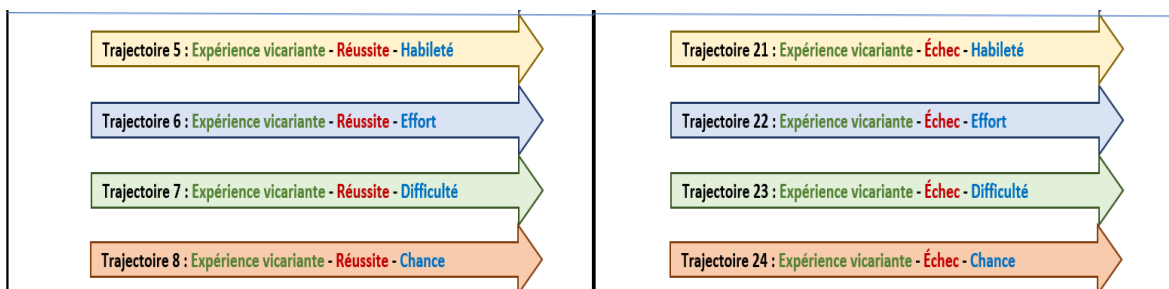


Figure 25. Trajectoires à partir de l'expérience vicariante

Dans le cas des trajectoires de socialisation au métier de chercheur qui débutent par l'expérience vicariante, nous avons repéré des résultats de recherche relatifs à quatre d'entre elles

(trajectoires 5, 8, 21 et 23) au regard de l'observation et du modelage de même que de l'écoute d'autrui :

- Trajectoire 5 : Maxime constate qu'une collègue impliquée dans l'organisation d'un colloque (**expérience vicariante**) a obtenu une réponse favorable après avoir envoyé une invitation à un expert disciplinaire pour agir à titre de conférencier (**réussite**), alors elle se sent apte à organiser le même type d'événement (**habileté**).
- Trajectoire 8 : Gabrielle a reçu des exemples de demandes de bourses (**expérience vicariante**) de personnes ayant obtenu du financement de recherche (**réussite**), donc elle espère qu'en présentant ses idées de la même façon, elle obtiendra le même résultat (**chance**).
- Trajectoire 21 : Annabelle observe une de ses collègues retravailler des sections complètes de sa thèse (**expérience vicariante**), en raison d'un manque de cohérence entre ses résultats et son cadre théorique (**échec**), ce qu'Annabelle considère être en mesure de faire également si elle devait surmonter le même défi parce que sa collègue progresse moins rapidement qu'elle dans son parcours doctoral (**habileté**).
- Trajectoire 23 : Isabelle apprend qu'un de ses pairs a soumis un manuscrit pour fins de publication dans une revue scientifique (**expérience vicariante**), mais que le manuscrit en question a été rejeté (**échec**), ce qui ne surprend pas Isabelle parce que, selon elle, rares sont les étudiants qui ont des articles acceptés du premier coup (**difficulté**).

Dans une certaine mesure, les réussites des pairs peuvent donner l'assurance à des candidates au doctorat qu'elles obtiendront aussi du succès en modelant les mêmes actions, à condition qu'elles détiennent des habiletés similaires (Bandura, 2019). En prenant l'exemple de la trajectoire 5 ci-dessus, la participante à notre étude se donne la permission de prendre des risques après avoir observé ses semblables faire de même, alors qu'au départ elle considérait ne pas détenir la capacité d'accomplir la tâche en question. C'est donc dire que le constat du succès des pairs peut inciter des personnes à dépasser leurs limites préalablement établies. Cette observation rejoint les propos de Meyer et Verliac (2004) qui prédisent l'exposition potentielle au risque d'individus bénéficiant d'une hausse de SEP leur donnant l'impression qu'ils peuvent maintenant surmonter un défi ou même affronter un danger. Toutefois, la réplique des comportements d'autrui ne mène

pas assurément à des résultats identiques, surtout dans des processus administratifs complexes, comme ceux concernant les demandes de bourses. L'exemple de la trajectoire 8 ci-haut est intéressant parce qu'il nous permet d'ajouter à notre discussion sur les complémentarités des théories de l'apprentissage social et de l'attribution. En effet, nous avons l'impression qu'aucun résultat de recherche ne reflétait de relation entre l'expérience vicariante et la chance. Cependant, l'espoir que la participante entretient quant à l'obtention de financement de recherche, si elle s'appuie sur le modèle de mise en candidature que l'un de ses pairs lui a partagé, relève en partie de la chance. Selon Compte (2004), il n'est pas possible de « prévoir l'éventualité d'événements fortuits, mais nous pouvons préparer le terrain pour envisager la nature, les limites et la force qu'ils auront dans la vie de l'individu » (p. 162). Ainsi, les candidates au doctorat ont intérêt à s'inspirer des travaux de leurs pairs pour accomplir des tâches rédactionnelles, comme les demandes de bourses, afin de limiter les contrecoups des processus qui se veulent objectifs, mais qui comportent certains aspects subjectifs.

En outre, les échecs des autres peuvent, encore une fois, contribuer positivement aux représentations que les candidates au doctorat se font de leurs capacités si elles estiment que la personne ayant échoué est moins compétente qu'elles face à une tâche de rédaction. Pourtant, si l'échec est observé de façon fréquente, comme c'est le cas des manuscrits rejetés par les revues scientifiques, il semble y avoir une moindre incidence sur le cheminement des participantes à notre étude. Somme toute, cette catégorie de trajectoires de socialisation au métier de chercheur occupe une place prépondérante dans notre recherche puisqu'il est possible de trouver, à même nos résultats, des exemples pour chacune des trajectoires illustrées. Cependant, nous nous sommes limitée à n'illustrer que la moitié des expériences rédactionnelles reliées avec quatre types de documents différents (proposition de communication, demande de bourses, chapitre de thèse, article scientifique). Bien entendu, il existe des différences dans la façon dont chaque discipline universitaire entrevoit la production de ces documents. Il est tout de même bénéfique d'échanger à ce sujet avec des pairs, dans une approche multidisciplinaire, partageant des valeurs communes, telles que l'autonomie de la pensée, la collégialité entre chercheurs d'un même champ de recherche et la diffusion de connaissances au service de la société (Mendoza, 2007). Ainsi, les candidates au doctorat peuvent déjà intérioriser ces valeurs fondamentales au métier de chercheur en adoptant des attitudes et des comportements qui s'harmonisent avec celles-ci (Van Maanen, 1976).

8.2.3. Trajectoires 9-12; 25-28 à partir de la persuasion verbale (réussite et échec)

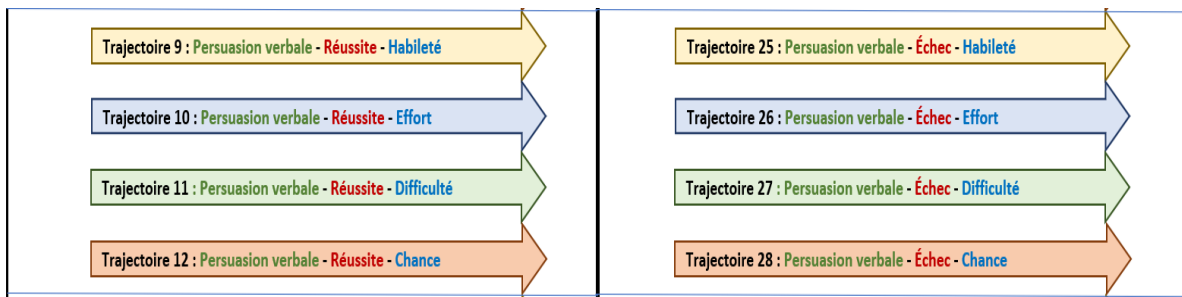


Figure 26. Trajectoires à partir de la persuasion verbale

En ce qui a trait aux trajectoires de socialisation au métier de chercheur qui débutent par la *persuasion verbale*, nous nous sommes concentrée sur quatre d'entre elles (trajectoires 9, 11, 25 et 26) portant sur des échanges entre les candidates au doctorat participant à des CRU et non pas des commentaires, des rétroactions ou des encouragements reçus d'autres personnes provenant du milieu universitaire :

- Trajectoire 9 : Hélène encourage un pair à utiliser une métaphore (*persuasion verbale*) pour l'aider à débiter un article scientifique (*réussite*), ce qui permet à Hélène de reconnaître certains de ses talents rédactionnels (*habileté*).
- Trajectoire 11 : Après avoir reçu les commentaires constructifs d'une collègue de rédaction (*persuasion verbale*), Diane termine la rédaction d'un chapitre de thèse portant sur des résultats de recherche (*réussite*) pour lequel elle se demandait comment mener son analyse (*difficulté*).
- Trajectoire 25 : Florence reçoit des encouragements de ses pairs pour débiter un projet de rédaction (*persuasion verbale*), alors qu'elle éprouvait un blocage rédactionnel (*échec*) parce qu'elle ne pensait pas être en mesure de terminer la tâche, même avant de l'avoir débutée (*habileté*).
- Trajectoire 26 : Lucie souligne le travail accompli par une de ses collègues de rédaction (*persuasion verbale*), alors que cette dernière n'avait pas atteint les objectifs qu'elle s'était fixés (*échec*), ce qui lui donnait l'impression qu'elle ne travaillait pas aussi fort que ses pairs (*effort*).

Afin de se socialiser à un nouveau milieu professionnel, les échanges entre les experts et les novices sont essentiels pour que ces derniers comprennent la culture du milieu (Perrot *et al.*, 2005). En milieu universitaire, cette culture est reconnue la plupart du temps comme compétitive. En effet, avec la croissance du nombre d'inscriptions aux études de troisième cycle, les universités rivalisent entre elles pour attirer des étudiants provenant de partout à travers le monde. Selon Musselin (2018), cet esprit de compétitivité internationale a une incidence sur les relations universitaires à l'échelle nationale, de même qu'à l'intérieur d'une institution et entre des membres d'une même faculté ou d'un même département. En ce qui concerne les doctorants, cette compétition est présente, entre autres, dans les processus de demande de bourses, les affichages d'assistantats de recherche ou d'enseignement, les postes de chargés de cours et les emplois de professeurs d'université. Il en résulte des relations entre pairs qui peuvent être polarisées et qui génèrent un sentiment de solitude (Chao *et al.*, 2015). Nous considérons donc que la solidarité démontrée par les participantes à notre recherche et les membres de la communauté d'apprentissage à l'étude va à l'encontre de cette culture compétitive du milieu universitaire. Ils représentent une nouvelle génération de chercheurs qui semblent privilégier la collaboration et l'entraide, ce qui contribuera possiblement à changer la culture organisationnelle à l'avenir.

En ce qui concerne la persuasion verbale, nous avons vu que celle-ci est considérée comme crédible lorsque la personne émettant les commentaires connaît les habiletés de l'autre. Il est à noter qu'on discute ici de la représentation qu'une personne se fait des capacités d'un autre individu, alors qu'en réalité, ce dernier pourrait faire preuve de lacunes pour réussir la tâche visée. À ce sujet, Bandura (2019) émet une mise en garde selon laquelle « agir à partir de jugements erronés de ce que l'on est capable de faire peut être coûteux pour le psychisme » (p. 107). Il est donc important que les candidates au doctorat s'encouragent sur la base d'évaluations honnêtes de leurs capacités respectives parce que si elles ne le font que par solidarité ou même par amitié, les répercussions peuvent être néfastes. La chance, quant à elle, ne semble pas s'être manifestée dans les trajectoires de socialisation au métier de chercheur pour cette catégorie. D'après Villemain *et al.* (2006), les explications de chance pour rendre compte de l'aboutissement d'une tâche sont plus présentes chez les perdants que chez les gagnants. Dans le cas des trajectoires de socialisation ci-dessus, la personne qui offre des encouragements le fait dans une perspective où elle souhaite que sa collègue réussisse la tâche visée, alors la chance n'est pas nécessairement un facteur à considérer.

Ces exemples illustrent toujours l'intention bienveillante des candidates au doctorat qui agissent de façon non compétitive.

8.2.4. Trajectoires 13-16; 29-32 à partir des états physiologiques et émotionnels (réussite et échec)

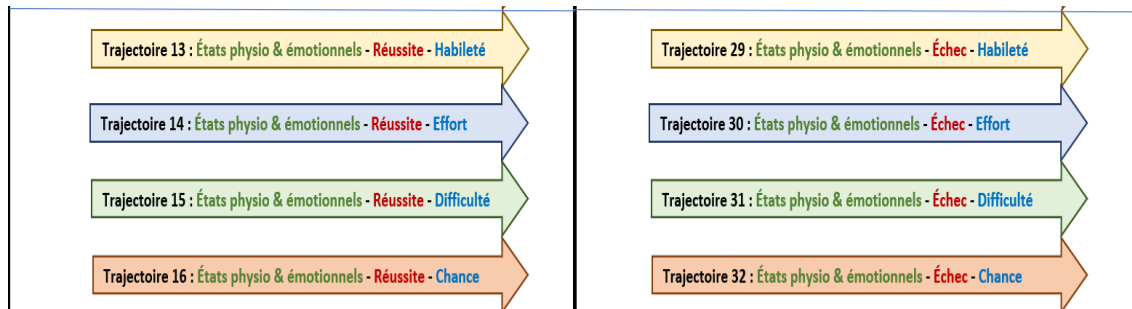


Figure 27. Trajectoires à partir des états physiologiques et émotionnels

En terminant, voici les résultats qui se rapportent à deux trajectoires de socialisation au métier de chercheur qui débutent par les états physiologiques et émotionnels des candidates au doctorat que nous avons rencontrées (trajectoires 14 et 30) :

- Trajectoire 14 : Olivia admet qu'elle a besoin d'un espace fenestré pour demeurer concentrée (état physiologique), afin de réfléchir efficacement lorsqu'elle rédige (réussite), tout en se reposant en regardant la nature à l'extérieur (effort).
- Trajectoire 14 : Yannick reconnaît son engagement puisqu'il a déboursé des frais pour réserver une place à l'Espace *Thèsez-vous* (état émotionnel), ce qui le pousse non seulement à se rendre sur place pour rédiger (réussite), mais aussi à y demeurer pour optimiser son travail pendant toute la période réservée (effort).
- Trajectoire 30 : Gabrielle réalise que lorsqu'elle accumule de la fatigue (état physiologique), elle est incapable de maintenir une cadence de rédaction régulière (échec), alors elle s'impose une limite de cinq heures de travail par jour (effort).
- Trajectoire 30 : Pascale convient que lorsqu'elle a des préoccupations (état émotionnel), elle n'est pas en mesure de rédiger (échec), ce qui la force à prendre une pause en repoussant son travail à plus tard, voire au lendemain (effort).

Cette catégorie de trajectoire est différente des autres, en ce sens qu'elle ne rend pas compte de la réussite ou de l'échec de tâches de rédaction en particulier. En réalité, les états physiologiques et émotionnels ont une influence sur la capacité des candidates au doctorat à rédiger ou non, et dans le meilleur des cas, à rédiger de façon soutenue ou non. De ce fait, tous les exemples de résultats ci-dessus sont associés à l'attribution causale de l'effort. Cela est en ligne avec notre analyse des croisements entre les deux théories mobilisées selon laquelle la régulation des états physiologiques et émotionnels permet d'ajuster la somme des efforts à déployer pour réaliser une tâche. Il faut se rappeler que les participantes à notre étude évoluent au niveau universitaire le plus élevé, alors il est attendu que celles-ci déploient des efforts considérables pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage pendant leur parcours doctoral. À cela s'ajoute « l'existence d'une norme sociale à l'œuvre dans les sociétés occidentales, qui amène un observateur à valoriser et à récompenser les personnes dont il pense qu'elles font des efforts » (Delarue, 2002). Il n'en reste pas moins que les candidates au doctorat peuvent se retrouver dans un cercle vicieux si des efforts déployés excessivement nuisent à leurs états physiologiques et émotionnels, les empêchant ainsi de soutenir la quantité d'effort requis à long terme.

Nous nous sommes aussi demandée si les états physiologiques et émotionnels pouvaient avoir une incidence sur d'autres attributions causales, de même que la relation inverse. Il nous est alors paru évident que cette source de SEP pouvait influencer la capacité à affronter une tâche reconnue comme difficile, mais que les habiletés réelles ne seraient pas affectées, bien que leur représentation pourrait l'être. Somme toute, les candidates au doctorat ont avantage à prendre soin de leur santé physique et psychologique pour pouvoir persévérer dans leurs projets de rédaction universitaire. Puisque la persévérance est une qualité recherchée chez un chercheur universitaire, c'est cet aspect qui est principalement en jeu dans cette catégorie de trajectoires de socialisation au métier de chercheur.

À la suite de cette discussion sur les trajectoires de socialisation, nous considérons que les candidates au doctorat que nous avons rencontrées ont eu l'occasion de développer leur identité professionnelle en intégrant des pratiques, des connaissances, des valeurs et des comportements relatifs au métier de chercheur dans un milieu universitaire qui a sa propre culture (Gopaul, 2011). Nous avons présenté un total de 14 trajectoires empruntées par les participantes à notre recherche sur les 32 trajectoires potentiellement identifiées par la mise en relations des concepts de notre cadre théorique. Nous nous sommes limitée à ce nombre parce que les trajectoires choisies

permettaient déjà d'enrichir la discussion et non pas parce qu'il y avait une absence de résultats pour développer les trajectoires non présentées. Grâce à cette réflexion additionnelle sur l'analyse des résultats de notre étude, nous considérons être maintenant bien positionnée pour répondre à la question générale de la recherche.

8.3. L'opérationnalisation de la socialisation au métier de chercheur dans les CRU

Il est venu le temps de discuter de la façon dont la socialisation des doctorants au métier de chercheur s'opérationnalise au sein de communautés d'apprentissage telles que les CRU. Pour ce faire, nous allons développer une réponse en trois volets : l'apprentissage individuel, la contribution des pairs et l'appartenance à une communauté. Tout d'abord, le fonctionnement des CRU inculque aux candidates au doctorat des méthodes de travail qui rendent leur rédaction plus efficace (expériences antérieures). De plus, les CRU offrent l'occasion d'effectuer des apprentissages personnels au regard des pratiques de rédaction d'une multitude de documents universitaires (habiletés), dans des conditions maximisant la productivité (états physiques et psychologiques). Puisque nous sommes d'avis que les compétences rédactionnelles sont essentielles à la socialisation au métier de chercheur, l'amélioration de celles-ci ne peut qu'être bénéfique pour s'engager dans les différentes sphères d'activités de recherche. À cet égard, l'observation des pairs favorise le modelage de stratégies gagnantes (expériences vicariantes) pouvant motiver les candidates au doctorat à sortir de leur zone de confort en dépassant leurs limites (effort). Les échanges avec des semblables permettent aussi de normaliser les défis communément rencontrés tout au long d'un parcours doctoral (difficulté), tout en développant un réseau de contacts professionnels et de soutien personnel (persuasion verbale). Finalement, l'appartenance à une communauté, qu'elle soit en personne ou virtuelle, représente un foyer de ressources inestimables. Au final, les échanges se déroulant entre pairs, pendant et en marge des activités de rédaction, favorisent l'insertion des candidates au doctorat dans le milieu universitaire et dans leur champ disciplinaire par le développement d'une meilleure compréhension des compétences transversales requises et des activités dans lesquelles s'impliquent les chercheurs de nos jours.

Les CRU représentent donc des dispositifs prometteurs pour faciliter l'intégration des normes et des pratiques inhérentes au métier de chercheur. Notre étude de cas instrumental a d'ailleurs révélé que les candidates au doctorat, faisant partie de la communauté d'apprentissage au cœur de notre recherche, ont bénéficié de leur participation aux CRU professionnellement et

personnellement. En effet, une étude récente menée par Pritchard (2021) reconnaît les bénéfices que les CRU présentent aux études supérieures au regard des occasions de dialogue entre étudiants au sujet des diverses pratiques universitaires. Bien que cet article se concentre principalement sur les pratiques rédactionnelles, comme notre étude l'entendait au départ, les résultats que nous avons obtenus montrent que les compétences rédactionnelles permettent de se socialiser à un nouveau milieu dans un sens plus large. À ce propos, Seloni (2012) reconnaît que les espaces de socialisation se trouvant en dehors de l'institution fournissent aux étudiants un environnement « sécuritaire » dans lequel il est possible de remettre en question certaines pratiques universitaires pour devenir des « praticiens réflexifs » (p. 47). En revanche, il ne faudrait pas que les CRU deviennent une béquille qui empêcherait le développement de l'autonomie de certains doctorants qui s'appuieraient excessivement sur leurs pairs pour assurer leur progression. Il est donc important que les candidates au doctorat considèrent les CRU comme une option, en complément du soutien institutionnel qui leur est aussi offert, afin de maximiser l'usage de dispositifs de socialisation au métier de chercheur à l'intérieur et à l'extérieur de l'université. En définitive, la socialisation des participantes à notre étude se déroule au sein d'une communauté d'apprentissage composée d'étudiants aux études supérieures, dans le but d'être mieux outillées à se joindre à leur communauté de pratiques dans leur domaine de recherche respectif, afin d'y contribuer à part entière.

Notre recherche se distingue des autres études portant sur la socialisation au métier de chercheur puisqu'elle s'est déroulée dans un contexte non institutionnel où les doctorants font preuve d'authenticité pour combler leurs besoins réels. Nous nous sommes aussi concentrée sur des actions étudiantes, alors que les doctorants se regroupent avec leurs semblables, ce qui donne de la force à cette population universitaire considérée comme vulnérable hiérarchiquement. Bien que certaines études aient déjà mentionné que le soutien reçu par les doctorants de leurs pairs favorise leur cheminement, nos résultats révèlent que l'inverse est aussi bénéfique, c'est-à-dire que le soutien offert à autrui permet de constater l'ampleur de ses propres compétences. Quant au facteur d'isolement qui est présent dans la littérature scientifique pour motiver la participation à des groupes de rédaction universitaire, celui-ci n'est pas ressorti comme bénéfice important des CRU. Finalement, il y a peu d'études ayant abordé le phénomène au cœur de notre recherche d'une perspective multidisciplinaire, ce qui favorise la transférabilité des conclusions en fin de compte.

8.4. Conduire une recherche impliquant des doctorantes comme participantes

La population visée par notre recherche démontre certaines particularités qu'il est important d'aborder en fin de projet en guise de réflexion. Il va sans dire que la chercheuse principale complétait cette thèse dans le but, notamment, de se socialiser elle-même au métier de chercheur. Pour ce faire, elle s'est entretenue avec des candidates au doctorat qui elles aussi évoluaient dans le même processus transformationnel. Pendant les entretiens, il s'avère que plusieurs participantes ont émis des commentaires à l'effet de vouloir aider la chercheuse principale à atteindre ses objectifs de recherche. Par exemple, puisque le guide d'entretien avait été transmis aux participantes avant leur entretien, celles-ci s'assuraient de s'en tenir aux questions prévues, en avisant la chercheuse si elles se sentaient déroger du cadre établi. Nous nous sommes alors demandée si ce désir d'appuyer la chercheuse dans son projet n'avait pas empêché des thèmes d'émerger et si les participantes ne s'étaient pas empêchées de partager des informations additionnelles. Ce comportement observé chez les participantes pourrait être associé au biais de désirabilité sociale, selon lequel les participants à une étude utilisent « un ensemble de stratégies plus ou moins intentionnelles, plus ou moins contrôlées, dans le but d'obtenir une approbation sociale » (Congard *et al.*, 2012, p. 95). En outre, Cambon (2006) distingue la désirabilité sociale de la désirabilité individuelle qui correspond « aux motivations ou aux affects particuliers qu'une personne peut ressentir à l'égard d'un objet/d'une personne » (p. 128). Ainsi, dans le cadre de notre recherche, les candidates au doctorat que nous avons rencontrées pouvaient avoir des idées préconçues sur la manière dont des participants doivent se comporter lors d'entretiens et avoir agi en conséquence. Sinon, leurs comportements ont peut-être été influencés par une sorte d'empathie éprouvée envers la chercheuse qui se trouvait dans une position qu'elles avaient expérimentée pour mener leur recherche ou qu'elles allaient devoir vivre éventuellement.

À notre avis, le fait que les participantes détenaient une connaissance plus ou moins élaborée sur la façon dont se déroule un projet de recherche a contribué à enrichir nos efforts de collecte de données et non à nuire aux résultats qui en ont découlé. En effet, notre étude s'appuyant sur une posture socioconstructiviste envisageait dès le départ cette relation d'aide entre la chercheuse et les participantes dans une dynamique interactive et collaborative. À vrai dire, ce ne sont pas seulement les participantes qui étaient conscientes du processus d'apprentissage de la chercheuse, mais cette dernière qui était aussi au fait de l'aspect formateur de sa recherche pour les participantes. À ce sujet, une candidate au doctorat a informé la chercheuse qu'elle avait

principalement décidé de participer à notre étude parce qu'elle devait mener des entrevues dans un laps de temps rapproché et qu'elle voulait voir comment une autre doctorante administrait ce même processus. Ainsi, ce seraient plutôt les critères relationnels qui rentrent en ligne de compte pour évaluer la rigueur de notre recherche qualitative, notamment les critères d'authenticité ontologique, éducative et catalytique (Savoie-Zajc, 2018). Dès lors, les participantes à notre étude ont effectué des apprentissages au regard de la portée scientifique du phénomène étudié (ontologique), en réfléchissant à leur expérience doctorale, mais aussi en posant elles-mêmes des questions à la chercheuse pour approfondir les échanges avant, pendant et après les entretiens. Les participantes ont aussi pris conscience des acquis effectués tout au long de leur parcours doctoral (éducative), que la plupart désirent relativiser en comparant leur situation avec celle des autres lorsque les résultats de recherche seront diffusés. Finalement, certaines participantes ont été énergisées par leur contribution à la recherche (catalytique), en exprimant un sentiment de « bien-être » à la suite de l'introspection effectuée pendant l'entrevue et une satisfaction générale de pouvoir mettre leur expérience au profit de leur communauté universitaire. Somme toute, la participation à notre recherche semble avoir mobilisé les capacités métacognitives des candidates au doctorat rencontrées, alors qu'elles ont eu l'occasion de réfléchir à leurs apprentissages comme étudiantes et chercheuses novices. Considérant les bénéfices ayant découlé de l'expérience de nos participantes, nous estimons qu'il serait avantageux pour tout candidat au doctorat d'agir comme participant à une recherche dans le cadre de son programme d'études.

8.5. La temporalité dans une recherche qualitative

Compte tenu de la pandémie de COVID-19, les participantes à notre recherche n'avaient pas participé à des CRU depuis plusieurs mois lorsque nous les avons rencontrées. Afin de répondre à nos questions d'entrevue, elles ont donc dû recourir à leur mémoire à long terme pour reconstituer le passé. À cet égard, nous avons déjà mentionné que les individus reconstruisent leur vécu à partir de ce qu'ils se rappellent du passé tout en prévoyant l'avenir. D'après Van der Maren (2010), les personnes se souviennent surtout des « événements forts : ceux qui ont exigé une dépense cognitive ou qui ont porté un poids émotif » (p. 132). C'est ainsi que les candidates au doctorat rencontrées avaient plus de facilité à se rappeler la première fois qu'elles ont participé à une activité de rédaction en présence de leurs pairs ou d'un apprentissage marquant qu'elles auraient effectué dans le contexte de recherche. À l'opposé, il est plus difficile de se rappeler les événements à « charge

faible », par exemple, les actions automatisées que nous accomplissons sans vraiment y réfléchir. C'est alors que pour les participantes qui avaient multiplié leur participation à une multitude d'activités de rédaction universitaire, leurs expériences s'embrouillaient dans leur mémoire. Nous avons donc observé une certaine difficulté à situer les expériences relatées dans des environnements précis, c'est-à-dire que les participantes ne faisaient pas toujours référence à des CRU, mais aussi à d'autres environnements comme des retraites de rédaction, du travail seul à la maison ou des tâches réalisées dans des centres de recherche.

Afin d'aider les participants à une recherche à accorder un sens à leur vécu, Gubrium et Holstein (2009) suggèrent de leur faire établir des liens entre différentes expériences. En ce sens, nous avons confirmé ou réorienté les contributions des candidates au doctorat rencontrées pour nous assurer de bien distinguer leur participation aux CRU de leurs expériences en dehors du contexte étudié. Ceci s'est avéré être un défi pour la chercheuse principale pendant la collecte de données, mais aussi lors de la présentation des résultats, afin de distinguer les situations s'étant déroulées à l'intérieur ou à l'extérieur des CRU. De plus, Van der Maren (2010) stipule que les participants ont tendance à réorganiser la séquence des événements du passé en une suite logique. Dans le cas de notre recherche, les participantes associaient leur vécu à des moments de leur parcours doctoral qui, encore une fois, s'échelonnait sur plusieurs années. Il est possible que certains événements aient été avancés ou différés par les candidates au doctorat pour assurer la cohérence de leurs propos. Cet aspect nous préoccupe moins puisque nous n'avons pas pour objectif d'établir une chronologie d'événements ou d'en confirmer la véracité avec des archives.

8.6. Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons discuté de l'ensemble des résultats de la recherche, en précisant tout d'abord les chapitres de la thèse dans lesquels se trouvaient les réponses aux deux premières des trois sous-questions de recherche. Par la suite, nous avons entrepris de répondre à la dernière sous-question de recherche relative aux trajectoires de socialisation des doctorants au métier de chercheur avant d'aborder la question générale de la recherche. Pour ce faire, nous avons mis en relation les construits, les dimensions et les indicateurs de notre cadre théorique combinant la théorie de l'apprentissage sociale de Bandura (1997) et la théorie de l'attribution de Weiner (1972). Nous avons ainsi identifié que chacune des théories présentait des facteurs internes et externes à l'individu qui influencent son SEP et l'aide à rendre compte de l'issue de la réalisation

de tâche. Nous avons aussi effectué une réflexion sur les croisements et les complémentarités des deux théories, afin de déterminer comment certains des éléments théoriques sont reliés ensemble ou peuvent agir l'un sur l'autre. Au cœur du présent chapitre, nous avons discuté des trajectoires de socialisation au métier de chercheur qui ont été repérées dans nos résultats de recherche, plus particulièrement celles s'étant opérationnalisées dans le contexte des CRU et impliquant la réalisation de tâches rédactionnelles. Cela nous a positionné favorablement pour expliquer comment la socialisation des doctorants au métier de chercheur s'opérationnalise au sein de communautés d'apprentissage telles que les CRU. Finalement, nous avons discuté de la conduite d'une recherche scientifique impliquant des doctorantes comme participantes à l'étude et de l'influence de la temporalité sur des recherches menées en temps de crise.

CHAPITRE 9 – CONCLUSION ET CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE

Le parcours doctoral est bien plus que la réalisation d'un projet de recherche menant à la soutenance d'une thèse. En effet, l'ensemble des expériences reliées à la thèse ou vécues en parallèle de celle-ci contribue à la socialisation des doctorants au métier de chercheur en milieu universitaire. Notre recherche visait à mieux comprendre comment les doctorants qui participent à des groupes de rédaction universitaire apprennent les normes et les pratiques de la recherche en général et de leur champ disciplinaire en particulier. En fin de compte, nous en avons retiré bien plus que prévu par l'étude de cas d'une communauté d'apprentissage dynamique et bienveillante, alors qu'elle faisait face à de nouvelles réalités en raison de la crise sanitaire. Dans cette conclusion nous abordons la contribution scientifique de la thèse, de même que nous proposons des considérations pour les milieux universitaire et communautaire, avant d'établir les limites de la recherche et de proposer des pistes d'exploration subséquentes dans une perspective multidisciplinaire.

9.1. La contribution scientifique de la thèse

Notre recherche s'est voulue novatrice sous trois aspects spécifiques : théorique, méthodologique et contextuel. D'un point de vue théorique, les théories de l'apprentissage social et de l'attribution ont déjà été utilisées en milieu éducatif pour rendre compte des sources d'information qui influencent le SEP des apprenants et des causes expliquant l'aboutissement de leur performance. Cependant, à notre connaissance, ces deux théories n'avaient jamais été jumelées dans un même cadre théorique pour contrecarrer leurs limites respectives. En outre, la critique de la théorie de l'apprentissage social concernant l'absence de considération pour la représentation des résultats escomptés a été atténuée par l'annexion de la théorie de l'attribution portant spécifiquement sur les causes d'une réussite ou d'un échec à la suite de la réalisation d'une tâche. Inversement, il a été possible de remédier à la critique de la théorie de l'attribution voulant que celle-ci n'accorde pas assez d'attention à l'influence des interactions sociales par l'annexion de la théorie de l'apprentissage social qui considère les relations humaines comme fondamentales. Bien que nous ayons relevé certains chevauchements des dimensions et des indicateurs du cadre théorique, il s'est avéré que l'utilisation de la théorie de Weiner comme prolongement de celle de Bandura a permis d'examiner plus en profondeur l'expérience de socialisation des candidates au doctorat ayant participé à notre recherche.

En ce qui concerne l'originalité de notre méthodologie, il est important de souligner comment les médias sociaux ont été utilisés dans le cadre de la recherche. Tout d'abord, la communauté d'apprentissage choisie comme cas à l'étude s'est formée à l'aide de l'application Facebook et demeure en vie grâce à ce même médium social. Le recrutement des participantes s'est donc effectué à même cette population virtuelle, ce qui a facilité l'échantillonnage par la visibilité des échanges entre les membres de la communauté. De plus, puisque l'approche méthodologique d'une étude de cas privilégie la combinaison de plusieurs instruments de collecte de données, nous avons effectué une capture manuelle de textes numériques sur le compte Facebook utilisé par les participantes à notre recherche. Tout cela peut sembler relativement simple, mais à chacune de ces étapes, nous avons essayé, le plus possible, de nous référer à la littérature scientifique pour assurer la rigueur de notre démarche. Il nous est alors apparu évident que les enjeux entourant les médias sociaux comme terrain de recherche ont reçu peu d'attention quant à leurs implications éthiques, comme les mesures de préservation de l'anonymat des membres d'un groupe privé. Par conséquent, il nous sera possible d'envisager la publication de recommandations de pratiques gagnantes pour l'usage des médias sociaux en recherche dans des revues scientifiques portant sur les méthodologies qualitatives.

Au sujet du contexte de la recherche, celui-ci a également été peu étudié auparavant dans le cadre de recherches relevant du domaine de l'éducation. En effet, les retraites de rédaction universitaire ont reçu une attention marquée dans la littérature scientifique au cours de la dernière décennie, mais les autres types de groupes de rédaction universitaire n'ont pas bénéficié du même intérêt. Tout particulièrement, la rareté des études ayant les CRU comme contexte de recherche nous porte à croire qu'il existe un potentiel d'exploration important que notre recherche n'a fait que commencer à exploiter. Ce contexte innovant s'est avéré propice à l'étude du phénomène de socialisation des doctorants au métier de chercheur à l'extérieur de l'environnement institutionnel. À cet égard, nous nous sommes intéressée au développement de compétences rédactionnelles, mais aussi à d'autres compétences transversales pouvant être acquises en participant à des CRU composés uniquement d'étudiants diplômés. Ces groupes de rédaction universitaire pourraient donc devenir un terrain de recherches qui serait exploré par d'autres chercheurs en sciences humaines et sociales ou même provenant de disciplines autres que les sciences de l'éducation qui s'intéressent à des enjeux inhérents aux études supérieures.

9.2. La contribution sociale de la thèse

Nous considérons que la contribution sociale de notre recherche est aussi importante que sa contribution scientifique. À cette fin, les résultats présentés dans cette thèse pourront être utiles à différents acteurs du domaine de l'enseignement supérieur qui souhaitent mieux comprendre la réalité des doctorants et les accompagner dans leur professionnalisation au métier de chercheur. En effet, les nouvelles connaissances développées pourront guider l'élaboration de dispositifs de soutien en fonction des besoins particuliers des doctorants. Nous formulons donc ci-dessous des recommandations destinées aux étudiantes de troisième cycle universitaire, aux représentants institutionnels et à l'organisme communautaire ayant servi de cas à l'étude. Ces recommandations se veulent des pistes de réflexion pour enrichir l'expérience des doctorants et ainsi favoriser leur réussite universitaire, de même que leur insertion professionnelle.

9.2.1. Les considérations proposées aux doctorants

Tout d'abord, nous nous adressons aux étudiants des programmes de doctorat des universités bilingues et de langue française au Canada. Au même titre que l'autonomie qui se développe pendant un parcours doctoral, il est essentiel que les candidats au doctorat se responsabilisent. Pour ce faire, les doctorants auraient avantage à être proactifs en s'informant des compétences transversales à acquérir pour devenir un chercheur novice compétent, sans se reposer uniquement sur les apprentissages réalisés dans les activités organisées par leur programme d'études. Ils sont aussi encouragés à prendre des risques pour cumuler une diversité d'expériences en milieu universitaire qui, même si elles ne sont pas toutes fructueuses, favoriseront l'augmentation de leur assurance face aux défis qu'ils devront relever. Dans le cas de tâches qui semblent nouvelles, ambiguës ou insurmontables, les doctorants peuvent s'entourer de leurs semblables pour les soutenir intellectuellement et émotionnellement. Considérant l'importance des compétences rédactionnelles, les doctorants devraient faire un usage efficace des groupes de rédaction universitaire, sous toutes leurs formes, dans lesquels ils auront l'occasion de modeler des stratégies gagnantes et de relativiser leur réalité. Ces regroupements offriront également des occasions de réseautage pouvant déboucher sur des relations bénéfiques, autant professionnelles que personnelles. En bref, c'est grâce à la formation de communautés d'apprentissage que des actions étudiantes permettent la socialisation des doctorants par le soutien de leurs pairs, ceci en complémentarité de l'encadrement institutionnel qui n'est pas toujours adapté aux besoins.

9.2.2. Les considérations destinées aux représentants institutionnels

Nous reconnaissons que le contexte de notre recherche se trouvait en dehors du milieu universitaire, mais nous croyons que plusieurs éléments soulevés par les participantes pourraient intéresser les représentants institutionnels, incluant les professeurs, les directions de thèse et les directions de programmes. Au même titre que notre suggestion aux doctorants de mieux connaître leurs objectifs d'apprentissage, il serait bénéfique que l'institution informe plus clairement les doctorants des compétences transversales devant être acquises, surtout pour ceux désirant devenir professeurs d'université. Il est aussi recommandé que l'enseignement formel de compétences rédactionnelles et d'organisation du travail soit intégré dans le curriculum des programmes de doctorat. De façon informelle, il est suggéré que des activités de rédaction entre chercheurs novices et expérimentés soient organisées au niveau de l'université, des facultés ou des départements. Finalement, il est souhaité que les universités sondent les étudiants des programmes de doctorat pour mieux connaître leurs attentes face à la supervision de leurs travaux de recherche. De la sorte, les directions de thèse pourraient obtenir du soutien adapté aux besoins des étudiants pour les encadrer plus efficacement en faisant valoir l'importance de leur socialisation au métier de chercheur. Tous les acteurs préoccupés par la réussite universitaire pourraient ainsi agir en collaboration pour rejoindre un maximum d'étudiants, afin de subvenir à certains de leurs besoins qui sont comblés par des initiatives non institutionnelles, comme l'OBNL *Thèsez-vous*.

9.2.3. Les considérations à explorer par l'OBNL *Thèsez-vous*

Alors que *Thèsez-vous* a effectué un virage draconien de son offre de services pour répondre aux besoins des étudiants aux études supérieures pendant la pandémie de COVID-19, il ne faudrait pas perdre de vue les activités en personne qui s'organisaient avant le début de la crise sanitaire. Ce rappel est d'autant plus important considérant le remplacement de la directrice qui œuvrait à ce titre depuis qu'elle avait cofondé l'organisme en 2015. En fait, le nouveau leadership pourra s'inspirer des informations présentées dans cette thèse, afin d'améliorer de façon continue les services offerts aux étudiants inscrits autant à la maîtrise qu'au doctorat. À cet égard, il sera possible de comprendre le fonctionnement des CRU pour pouvoir en faciliter la réintégration, une fois l'accessibilité aux lieux publics complètement rétablie après la crise sanitaire. Au sujet de la composition actuelle de la communauté, il serait intéressant de se pencher sur la prédominance genrée et disciplinaire des membres pour offrir du soutien favorisant l'intégration des femmes dans

certaines disciplines où la parité des genres demeure un enjeu. Afin de rejoindre d'autres types d'adhérents, il est suggéré de réviser la façon dont les services sont offerts pour attirer des étudiants qui se sentent moins interpellés par des messages dont la teneur laisse entendre une relation d'aide, comme ce pourrait être le cas des étudiants qui s'identifient au genre masculin ou qui proviennent de pays autre que le Canada où les études supérieures se veulent être un cheminement individuel. Bien que la majorité des membres de la communauté semblent intéressés par les stratégies d'organisation du travail, il est recommandé d'explorer l'intégration d'activités de rédaction créative dans un cadre moins structuré pour répondre à des étudiants qui auraient des besoins particuliers. Finalement, il serait utile que l'organisme offre une plateforme facilitant la diffusion des résultats de notre recherche, pour que tous les membres de la communauté qui sont intéressés par le sujet, incluant les participantes à l'étude, puissent en bénéficier.

9.3. Les limites de l'étude et les avenues de recherche

En terminant, il est important d'apporter des précisions sur certaines limites de notre recherche. Tout d'abord, notre étude n'a pas la prétention d'offrir une panacée à la socialisation de l'ensemble des doctorants au métier de chercheur. Les données recueillies au moyen d'entrevues et de captures de textes numériques s'inscrivent dans un contexte historique particulier, c'est-à-dire que l'interprétation du phénomène étudié ne s'applique pas nécessairement à d'autres contextes spatiaux, sociaux ou temporels (Savoie-Zajc, 2009). La pandémie de COVID-19 a eu une incidence sur les regroupements de rédaction universitaire dans les lieux publics. Cependant, considérant la participation relativement récente des candidates au doctorat à des CRU, nous avons décidé de conserver le contexte de recherche original, en examinant toujours le même phénomène tel que relaté par les participantes. Nous avons tout de même recueilli des données liées aux solutions de rechange virtuelles, comme thème émergent, que les membres de la communauté d'apprentissage servant de cas à l'étude ont envisagé pendant la première année de la crise sanitaire.

Quant à nos instruments de collecte de données, une des limites connues de l'entretien est la *désirabilité sociale* risquant d'amener les participants à donner les réponses qu'ils pensent appropriées en fonction des attentes du chercheur, afin que celui-ci se fasse une image positive d'eux (Fekrache et Labrie, 2013). Pour atténuer cette limite, la chercheuse s'est efforcée d'assurer un climat harmonieux, en étant à l'écoute des besoins des participantes et en gagnant leur confiance (Seidman, 2006). Néanmoins, nous avons vu dans le dernier chapitre que les participantes à l'étude,

étant elles même en formation de chercheur, semblaient partager un vif désir d'aider la chercheuse dans sa démarche scientifique. En évitant de déroger des questions figurant dans le guide d'entretien fourni au préalable, il était attendu que la saturation des données soit atteinte plus rapidement. Toutefois, cette saturation ne s'est manifestée qu'à partir de la 22^e entrevue et puisque trois personnes de plus s'étaient déjà portées volontaires pour participer à la recherche, nous avons décidé de retenir un total de 25 entretiens. Cette partie de la collecte des données a produit un volume considérable d'informations à coder s'étalant sur plus de 260 pages de transcriptions verbatim. Au final, il a fallu exclure certains résultats de la thèse pour s'en tenir à l'essentiel des données reliées au cadre théorique et aux thèmes émergents ayant suscité le plus d'intérêt.

Finalement, il était admis d'emblée que la chercheuse principale allait évoluer simultanément dans les rôles de chercheuse et de doctorante, en participant à des groupes de rédaction universitaire pour faciliter sa propre socialisation au métier de chercheur. Elle s'est donc assurée de tenir compte de son propre vécu relié au phénomène, dans le premier chapitre de cette thèse, afin de pouvoir mettre en suspens ses expériences. Cette période de réflexion sur ses préconçus, ses suppositions et ses prédispositions s'est formalisée avant même d'entreprendre le recrutement de participants. Par ailleurs, l'OBNL *Thèsez-vous* avait accepté que la chercheuse continue d'échanger avec les membres de la communauté d'apprentissage pendant le déroulement de sa recherche, afin de pouvoir continuer de tirer profit des ressources partagées entre étudiants aux cycles supérieurs. La chercheuse a donc affiché quelques questions sur la page Facebook de la communauté et répondu aux interrogations de certains de ses pairs, tout en limitant son implication.

En dépit de ces limites, les résultats de la présente recherche constituent une avancée concernant la compréhension de l'expérience des futurs chercheurs au regard de leurs compétences rédactionnelles et pourraient fournir des pistes intéressantes aux universités responsables de la socialisation professionnelle des doctorants. Cela dit, il n'y a pas que le milieu de l'éducation qui pourrait bénéficier des retombées d'une telle recherche. En effet, le milieu de l'enseignement supérieur, dans une perspective multidisciplinaire, pourrait sûrement mettre à profit certains des résultats, notamment en ce qui concerne l'apprentissage social au sein de communautés d'apprentissage formées de chercheurs novices et de chercheurs chevronnés. La recherche pourrait également servir à nourrir les réflexions et guider les décisions des instances gouvernementales en matière d'éducation souhaitant financer tout autre type d'organisation, comme *Thèsez-vous*, pour remplir leur mission de soutenir les étudiants aux études supérieures.

ANNEXES

Annexe A – Le référentiel de la typologie des compétences transversales de docteurs

Catégorie	Définition	Compétences
Méta-compétences	Capacité à développer de nouvelles ressources ou à mieux mobiliser celles dont le professionnel dispose déjà.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'apprentissage • Capacité d'adaptation
Compétences techniques transférables	Compétences reposant sur des connaissances formalisées dans des situations professionnelles directement transposables d'un métier à l'autre.	<ul style="list-style-type: none"> • Communication écrite • Communication orale • Pédagogie • Planification • Management • Veille • Valorisation • Langues • Informatique
Aptitudes et qualités	Ressources qui viennent se greffer aux autres compétences pour les compléter.	<ul style="list-style-type: none"> • Créativité • Autonomie • Rigueur • Force de persuasion • Ouverture d'esprit
Expertise scientifique	Ensemble des connaissances et des techniques propres au domaine particulier du doctorat.	<ul style="list-style-type: none"> • Monodisciplinaire • Pluridisciplinaire
Savoir-être	Ensemble de compétences liées au comportement.	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosité • Relationnel • Persévérance • Confiance en soi
Compétences transverses	Compétences qui sont susceptibles d'être utilisées dans de très nombreuses situations professionnelles, sans reposer sur un contenu de connaissances formalisé.	<ul style="list-style-type: none"> • Se remettre en question • Réseau • Travailler en équipe • Élaborer des solutions • Formuler un problème • Esprit critique • Capacité d'analyser • Capacité de synthèse • Capacité d'innovation

Note : Le référentiel est disponible dans son intégralité dans le rapport d'enquête « Compétences et employabilité des docteurs » (Durette *et al.*, 2012, p. 39-40, 105-107).

Annexe B - Les sources du sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

L'expérience antérieure. Les expériences antérieures constituent la source la plus influente sur le SEP parce qu'elles démontrent le plus clairement que la personne peut réunir ce qui est nécessaire pour réussir. Ainsi, les réussites construisent une solide croyance d'efficacité personnelle; les échecs la minent, surtout s'ils surviennent avant qu'un SEP n'ait été solidement établi.

L'expérience vicariante. Dans le cas d'activités où il n'y a pas de mesure absolue de compétence, l'évaluation des aptitudes individuelles s'effectue en fonction des réalisations des autres. En d'autres mots, la comparaison sociale opère comme facteur primaire d'auto-évaluation des capacités. Ainsi, surpasser des collègues augmente le SEP, tandis qu'être dépassé l'abaisse, pour autant que les individus se trouvent dans des situations similaires.

La persuasion verbale. L'individu maintient un SEP plus élevé, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres personnes significatives lui expriment leur confiance dans ses capacités que si elles manifestent des doutes. La persuasion verbale seule n'a qu'une influence limitée sur la pérennité du SEP, mais elle peut soutenir le changement personnel si l'évaluation positive se situe à l'intérieur de limites réalistes.

Les états physiologiques et émotionnels. Puisqu'une activation des états psychologiques ou émotionnels peut affaiblir la performance, les individus sont plus enclins à s'attendre à du succès quand ils ne sont pas troublés que lorsqu'ils sont tendus et agités organiquement. Par exemple, la fatigue, la nervosité, l'enthousiasme et l'anxiété ressentis lors d'une situation spécifique influenceront la représentation que se fait un individu de son SEP.

Source : Bandura (1997)

Annexe C – Les trajectoires de socialisation au métier de chercheur

Légende : Sources du SEP Tâche réussie ou échouée Attributions causales



Note : Chaque groupement de quatre flèches est associé à une des quatre sources du SEP et les quatre couleurs des flèches sont reliées aux quatre attributions causales (Jaune = Habilité; Bleu = Effort; Vert = Difficulté; et Orange = Chance)

Annexe D – Certificat d’approbation éthique de l’Université d’Ottawa

Université d'Ottawa Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche		University of Ottawa Office of Research Ethics and Integrity	
16/11/2020			
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL			
Numéro du dossier / Ethics File Number		S-07-20-5858	
Titre du projet / Project Title		Une communauté d'apprentissage soutenant la socialisation des doctorants au métier de chercheur par l'entremise de cafés de rédaction universitaire	
Type de projet / Project Type		Thèse de doctorat / Doctoral thesis	
Statut du projet / Project Status		Approuvé / Approved	
Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)		16/11/2020	
Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)		15/11/2021	
Équipe de recherche / Research Team			
Chercheur / Researcher	Affiliation	Role	
Catherine DÉRI	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator	
Claire DUCHESNE	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor	
Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments			
550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, Room 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada			
613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca www.recherche.uottawa.ca/deontologie www.recherche.uottawa.ca/ethics			

Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa, opérant conformément à l'*Énoncé de politique des Trois conseils* (2014) et toutes autres lois et tous règlements applicables, a examiné et approuvé la demande d'éthique du projet de recherche ci-nommé.

L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales ou Commentaires". Le formulaire « Renouvellement ou Fermeture de Projet » doit être complété quatre semaines avant la date d'échéance indiquée ci-haut afin de demander un renouvellement de cette approbation éthique ou afin de fermer le dossier.

Toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le CER avant leur mise en place, sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques du projet. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou pouvant affecter considérablement le déroulement du projet, rapporter tout événement imprévu ou indésirable et soumettre toute nouvelle information pouvant nuire à la conduite du projet ou à la sécurité des participants.

The University of Ottawa Research Ethics Board, which operates in accordance with the *Tri-Council Policy Statement* (2014) and other applicable laws and regulations, has examined and approved the ethics application for the above-named research project.

Ethics approval is valid for the period indicated above and is subject to the conditions listed in the section entitled "Special Conditions or Comments". The "Renewal/Project Closure" form must be completed four weeks before the above-referenced expiry date to request a renewal of this ethics approval or closure of the file.

Any changes made to the project must be approved by the REB before being implemented, except when necessary to remove participants from immediate endangerment or when the modification(s) only pertain to administrative or logistical components of the project. Investigators must also promptly alert the REB of any changes that increase the risk to participant(s), any changes that considerably affect the conduct of the project, all unanticipated and harmful events that occur, and new information that may negatively affect the conduct of the project or the safety of the participant(s).

Germain ZONGO

Responsable d'éthique en recherche / Protocol Officer

Pour/For Barbara GRAVES Président(e) du/ Chair of the Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités / Social Sciences and Humanities Research Ethics Board

550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

Annexe E – Messages de recrutement sur la page Facebook *Thèsez-vous Ensemble*

Oyez, oyez, membres de Thèsez-vous Ensemble ! Si vous êtes un.e doctorant.e qui rédige avec d'autres dans un lieu public de votre quartier ou à l'Espace Thèsez-vous, ce message est pour vous. Nous recrutons des participant.e.s pour une étude sur la socialisation au métier de chercheur.e. Si vous êtes intéressé.e.s à participer à une entrevue d'environ 60 minutes, en échange d'une carte-cadeau de \$50.00, vous pouvez consulter l'affiche ci-jointe pour obtenir plus de détails. Au plaisir de collaborer avec vous !



PARTICIPANT.E.S RECHERCHÉ.E.S

À la recherche de participant.e.s pour une étude sur la socialisation des doctorant.e.s au métier de chercheur.e au moyen des **cafés de rédaction universitaire**

- **Entrevue individuelle** (en personne ou en ligne)
 - Durée : 60 à 90 minutes
- Compensation – **Carte cadeau** de \$50.00
- Le respect de votre **anonymat** et de la **confidentialité**

Pour participer, vous devez :

- être inscrit.e au doctorat dans une université canadienne
- avoir complété votre scolarité et votre examen de synthèse
- avoir participé, en présentiel, à au moins trois cafés de rédaction
- être en mesure de vous exprimer en français

Note : si le nombre de répondant.e.s est plus élevé qu'anticipé, une diversification des genres, disciplines, universités et régions géographiques sera assurée avant d'aviser les candidat.e.s non retenus.e.s.

Belle communauté, il ne me manque que 5 participant.e.s pour ma recherche doctorale, alors je vous relance l'invitation ! Si vous avez déjà rédigé à l'Espace ou si vous alliez dans des cafés avant la pandémie, ce message est pour vous. Mon étude porte sur l'apprentissage social effectué pendant les séances de rédaction en présence des autres dans des lieux publics. Un certificat-cadeau de \$50 vous sera remis en compensation pour une entrevue de 60-90 minutes. Plus de détails se trouvent dans l'affiche ci-dessous. Au plaisir d'avoir de vos nouvelles !



PARTICIPANT.E.S RECHERCHÉ.E.S

À la recherche de participant.e.s pour une étude sur la socialisation des doctorant.e.s au métier de chercheur.e au moyen des **cafés de rédaction universitaire**

- **Entrevue individuelle** (en personne ou en ligne)
 - Durée : 60 à 90 minutes
- Compensation – **Carte cadeau** de \$50.00
- Le respect de votre **anonymat** et de la **confidentialité**

Pour participer, vous devez :

- être inscrit.e au doctorat dans une université canadienne
- avoir complété votre scolarité et votre examen de synthèse
- avoir participé, en présentiel, à au moins trois cafés de rédaction
- être en mesure de vous exprimer en français

Note : si le nombre de répondant.e.s est plus élevé qu'anticipé, une diversification des genres, disciplines, universités et régions géographiques sera assurée avant d'aviser les candidat.e.s non retenus.e.s.

Annexe F – Guide d’entrevue semi-dirigée

Une communauté d’apprentissage soutenant la socialisation des doctorants au métier de chercheur par l’entremise de cafés de rédaction universitaire

Question de recherche : *Comment les trajectoires de socialisation des doctorants au métier de chercheur s’opérationnalisent-elles au sein de communautés d’apprentissage telles que les cafés de rédaction universitaire ?*

- (1) En référence au modèle de Bandura, (a) à quelles **sources du SEP**, les doctorants associent-ils leur apprentissage social des pratiques rédactionnelles de leur domaine de recherche ? et (b) de quelles façons la participation aux cafés de rédaction universitaire a-t-elle influencé **le SEP des doctorants** ?
- (2) À quelles **causes** du modèle de Weiner, les doctorants attribuent-ils **la réussite ou l’échec** de tâches rédactionnelles nécessaires à leur socialisation au métier de chercheur dans laquelle ils sont engagés ?
- (3) Au final, quelles sont les **trajectoires de socialisation** au métier de chercheur empruntées par des doctorants participant aux cafés de rédaction universitaire ?

1. Volet descriptif (10-15 minutes) <i>Permet à l’intervieweur et à l’interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil de ce dernier</i>	
Thèmes	Questions
1.1 Préparation à l’entrevue et informations démographiques	1.1.1 Merci d’avoir accepté de participer à cette entrevue. 1.1.2 Rappel des objectifs de l’entrevue (<i>s’assurer que les participants comprennent les concepts clés du projet de recherche</i>) : a) identifier les apprentissages de pratiques rédactionnelles réalisés lorsque vous participez à des cafés de rédaction universitaire en compagnie de vos pairs, et

	<p>b) connaître les sources et les causes que vous attribuez à votre intériorisation des normes et des pratiques rédactionnelles du métier de chercheur.</p> <p>1.1.3 Veuillez lire et signer le formulaire de consentement.</p> <p>1.1.4 Veuillez remplir le formulaire d'informations démographiques (<i>si cela n'a pas été fait préalablement</i>).</p>
1.2 Exploration du sujet	<p>1.2.1 De façon générale, comment se déroule votre programme d'études doctorales, jusqu'à présent ? Êtes-vous satisfait de votre cheminement ? (<i>question pour briser la glace et établir un lien de confiance</i>).</p> <p>1.2.2 Dans quel champ de recherche désirez-vous vous intégrer comme chercheur novice ?</p>

2. Volet analytique (40-60 minutes)

Permet à l'interviewé de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci

Thèmes	Questions
2.1 Expérience avec les cafés de rédaction universitaire et apprentissages réalisés	<p>2.1.1 Pouvez-vous me parler plus précisément de l'expérience que vous avez vécue lors de votre participation à des cafés de rédaction universitaire, en général ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sous-questions : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qu'est-ce qui vous a amené à participer à des cafés de rédaction universitaire ? (<i>ex. sentiment d'isolement, manque de soutien institutionnel, etc.</i>) ✓ Quels ont été les projets universitaires sur lesquels vous avez travaillé ? (<i>ex. thèse, article de revue, proposition de communication, etc.</i>) ✓ Lors de votre participation aux cafés de rédaction universitaire, avez-vous l'impression d'avoir fait des apprentissages ? Si oui, pouvez-vous m'en parler ? (<i>ex. normes de rédaction universitaire, pratiques rehaussant la productivité, etc.</i>)

<p>2.2 Sources et causes d'appropriation du métier de chercheur</p>	<p>Je vais maintenant vous poser des questions reliées à l'apprentissage des pratiques rédactionnelles dans votre domaine d'études assurant votre socialisation au métier de chercheur. <i>(s'assurer que les participants comprennent bien la signification de cette phrase en fournissant une explication plus détaillée au besoin)</i></p> <p>2.2.1 Selon vous quelles sont les pratiques de rédaction que vous devez intégrer comme doctorant pour devenir chercheur dans votre domaine scientifique ? <i>(ex. rédaction d'essais, de thèse, d'articles scientifiques ou professionnels, de rapport de recherche quanti/quali - selon la discipline, le style d'écriture et les exigences peuvent varier)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sous-questions : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pouvez-vous me parler de vos compétences en rédaction universitaire ? <i>(ex. SEP : situation rédactionnelle dans laquelle ils se sont sentis compétents ou non et explication à quoi ils attribuent ce sentiment)</i> ✓ Sur quelles expériences du passé vous arrive-t-il de vous appuyer pour assurer l'avancement de vos projets de rédaction universitaires ? <i>(ex. SEP expériences antérieures : acquisition d'outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs et confiance en soi pour leur utilisation)</i> <p>2.2.2 Avez-vous déjà reçu des encouragements des autres participants aux cafés de rédaction universitaire lorsque vous faisiez face à un ou des défi(s) rédactionnel(s) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sous-questions : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Si oui, pourriez-vous décrire comment les autres vous ont persuadé de votre capacité à réaliser une tâche rédactionnelle ? <i>(ex. SEP persuasion verbale : rétroaction de performance, évaluation personnelle, sociale ou inférentielle, *la rétro doit provenir d'une personne significative)</i> ✓ Sinon, avez-vous offert des conseils à vos pairs ? Si oui, quelle était la nature de vos conseils et comment les autres ont-ils reçu vos encouragements ? <i>(cette sous-question ne sera posée que si le participant ne trouve pas d'exemple de persuasion verbale provenant d'autrui)</i>
---	---

2.2.3 Comment le succès ou l'échec des autres participants aux cafés de rédaction universitaire influence-t-il votre propre rendement en matière de rédaction ?

(ex. SEP expériences vicariantes : occasions de modelage, formes d'influence, similitude de performance, caractéristiques personnelles, multiplicité des réalisations, compétences du modèle)

○ Sous-question :

- ✓ Quelles étaient les causes de leur succès ou de leur échec ?

(ex. attributions causales : habileté, effort, difficulté, chance)

2.2.3. Selon vous, quels sont les états physiologiques et émotionnels qui favorisent l'avancement de vos projets de rédaction universitaire ?

(ex. SEP états physiologiques et émotionnels : niveau d'activation, biais d'interprétation et impact de l'humeur)

○ Sous-questions :

- ✓ Avez-vous remarqué s'il y a des facteurs dans votre environnement qui nuisent à votre état psychologique ou émotionnel en période de rédaction ?

(ex. espace pour travailler, confort du mobilier, luminosité, bruit ambiant, stabilité du wifi, breuvages/nourriture, fréquence des interruptions, échéanciers de remise des travaux, ampleur de la tâche, compagnie des autres, etc.)

- ✓ Quelles sont les stratégies que vous utilisez pour optimiser votre état physiologique et émotionnel lors de la rédaction ?

(ex. fixation d'objectifs SMART, gestion de temps Pomodoro, écouteurs à suppression de bruit, exercices de respiration, échanges avec les autres, etc.)

3. Volet positionnement (10-15 minutes) <i>Permet à l'interviewé d'exprimer son opinion et son point de vue critique</i>	
Thèmes	Questions
3.1 Positionnement au regard de la socialisation des doctorants au métier de chercheur	<p>3.1.1 Croyez-vous que les cafés de rédaction universitaire représentent un dispositif favorisant votre insertion au monde de la recherche ? Si oui, comment? Sinon, pourquoi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sous-question : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qu'est-ce que les cafés de rédaction universitaire apportent de plus (ou de différent) que ce que vous retrouvez dans votre programme d'études ? ✓ D'après vous, quel est l'avenir des cafés de rédaction universitaire avec la migration numérique des activités de rédaction ayant (eu) lieu pendant la pandémie de la COVID-19 ?
3.2 Clôture de l'entretien	Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous aimeriez ajouter sur les thèmes dont nous avons parlé ou sur tout autre thème qui vous semble pertinent à cette recherche ?

Source : Duchesne et Savoie-Zajc (2005)

Annexe G – Questionnaire démographique

Une communauté d'apprentissage soutenant la socialisation des doctorants au métier de chercheur par l'entremise de cafés de rédaction universitaire

Veillez répondre à ce questionnaire démographique et le retourner par courriel, avant la tenue de votre entretien de recherche ou le remettre à la personne responsable, le jour de l'entretien.

Formulaire d'informations démographiques des participants		
1. Vos nom et prénom (un pseudonyme vous sera éventuellement attribué afin de respecter votre anonymat).	_____	
2. Encerclez/surlignez le groupe d'âge auquel vous appartenez.	a) 21-25 ans b) 26-30 ans c) 31-35 ans d) 36-40 ans e) 41-45 ans f) 46-50 ans g) 51 ans et +	
3. Encerclez/surlignez le genre auquel vous vous identifiez.	a) Féminin b) Masculin c) Autre : _____	
4. Précisez le pays où vous êtes né et le pays dont vous estimez être originaire (si différent du pays de naissance).	Pays de naissance : _____ Pays d'origine (si différent) : _____	
5. Veuillez préciser votre situation actuelle au sein de votre programme de doctorat.	J'étudie dans la discipline suivante : _____ et à l'université : _____. Je suis présentement en : _____ ^e année d'études. J'ai complété mon examen de synthèse il y a : _____ années. Je prévois soutenir ma thèse dans : _____ années.	
6. Veuillez préciser votre parcours de formation universitaire, du diplôme le plus ancien au plus récent.	Diplôme obtenu, discipline et université	Année d'obtention
	<i>Ex. Maîtrise en histoire, UQAM</i>	<i>Ex. 2015</i>

Annexe H – Formulaire de consentement

↑ ↓ 1 / 2 ← → - + 75% ↻ ⌵ ⌵ ⌵ ⌵

Université d'Ottawa | University of Ottawa

Formulaire de consentement

Une communauté d'apprentissage soutenant la socialisation des doctorants au métier de chercheur par l'entremise de cafés de rédaction universitaire

Objectif du projet

Ce projet vise à comprendre comment les trajectoires de socialisation des doctorants au métier de chercheur s'opérationnalisent au sein de communautés d'apprentissage telles que les cafés de rédaction universitaire.

Participants

Les participants devront être inscrits à un programme de doctorat dans une université canadienne et avoir complété leur scolarité obligatoire, ainsi que leur examen de synthèse. Les doctorants devront avoir participé à au moins trois (3) cafés de rédaction universitaire en présentiel. Les participants pourront échanger avec la chercheure principale en français.

Tâche


Votre contribution à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue semi-dirigée qui durera entre 60-90 minutes et qui sera enregistrée en mode audio (en personne) ou vidéo (en ligne). Nous vous poserons des questions concernant, entre autres, votre socialisation au métier de chercheur dans le contexte des cafés de rédaction universitaire. Les entrevues auront lieu à un moment et dans un lieu qui vous conviennent, soit au campus de votre université d'affiliation ou dans un endroit public à proximité de votre domicile. Selon votre disponibilité temporelle et géographique, il sera aussi possible d'effectuer l'entrevue par vidéoconférence.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Lors des entrevues en ligne ou au téléphone, la chercheure s'assurera d'être seule pour éviter que tout autre personne entende vos propos. Votre confidentialité sera aussi assurée par le recours à un pseudonyme et par la suppression de tous les identifiants. La diffusion des résultats de la recherche ne permettra pas non plus d'identifier les participants, leur université ou leur région géographique.

Les données électroniques seront archivées dans un fichier protégé par un mot de passe connu seulement de la chercheure principale et de sa directrice de thèse. Les adresses de courriel seront détruites aussitôt les entrevues complétées. Les données anonymisées seront conservées de façon électronique pour une période de cinq (5) ans. Elles seront détruites lorsque leur utilisation ne sera plus pertinente pour l'avancement de la science.

Faculté d'éducation
Faculty of Education
613-562-5804
1-800-860-8577
613-562-5963
education.uOttawa.ca
145 Jean-Jacques Lussier
Ottawa ON K1N 6N5
Canada

 uOttawa



2 / 2



75%



Risques ou inconvénients

Les risques associés à votre participation sont minimaux. Le seul inconvénient possible serait un inconfort ou malaise si des questions posées lors de l'entrevue semi-dirigé font ressortir des souvenirs ou des expériences émotionnelles. Dans le cas où un tel malaise se ferait sentir pendant ou après l'entretien, vous pourrez recourir à l'une ou l'autre des mesures suivantes :

- prendre une pause au cours de l'entretien
- reprendre l'entretien en un autre moment
- terminer l'entretien et, possiblement, vous retirer de la recherche
- consulter les services de counseling de votre université d'affiliation

Avantages et compensation

Les retombées scientifiques potentielles de cette recherche sont multiples. À ce titre, une meilleure compréhension de la situation des doctorants et de leur socialisation au métier de chercheur, particulièrement au sein de cafés de rédaction universitaire, permettra la formulation de recommandations pour mettre en place des dispositifs favorisant le développement de compétences rédactionnelles essentielles à l'insertion dans un domaine de recherche.

Tous les participants qui auront pris part à une entrevue recevront une carte-cadeau d'une valeur de \$25.00 pour magasiner sur le site web de Amazon.ca, même s'ils devaient se désister.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Dans le cas d'un retrait, vous pourrez décider si vos données peuvent quand même être utilisées pour fins de recherche ou si vous préférez qu'elles soient détruites immédiatement.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa et un certificat portant le numéro _____ a été émis le _____.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec le responsable de l'éthique en recherche, par courriel (ethique@uottawa.ca) ou par téléphone (613-562-5387) ou en personne au Pavillon Tabaret, 550 rue Cumberland, Pièce 154, Ottawa, ON K1N 6N5.

Signature du participant : _____ Date : _____

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Annexe I - Catégories de codages pour les entrevues semi-dirigées

Catégories	Sous-Catégories (Nom / Définition)		Codes (thèmes recensés)
100. Le parcours doctoral et les projets professionnels	110. Parcours doctoral	Énoncés portant sur la description générale de la CAD de son parcours d'étudiante au doctorat depuis son admission.	111. Années complétées 112. Sujet de recherche 113. Jalons franchis 114. Obstacles majeurs 115. Étapes à venir
	120. Chercheur disciplinaire	Énoncés portant sur la conception de la CAD face à ce qu'est un chercheur dans sa discipline.	121. Compétences professionnelles 122. Qualités personnelles 123. Spécificités disciplinaires
	130. Projets professionnels	Énoncés portant sur le(s) projet(s) professionnels de la CAD une fois son doctorat complété.	131. Professeur d'université 132. Postdoctorat 133. Gouvernement 134. Chercheur en entreprise 135. Travailleur autonome 136. Période de congé 137. Projet de famille 138. Enseignement postsecondaire
200. Le rapport à la rédaction universitaire et les types de documents	210. Types de documents	Énoncés portant sur l'expérience de la CAD avec les différents types de documents devant être rédigés pendant un programme de doctorat.	211. Thèse 212. Article scientifique 213. Demande de bourses 214. Proposition de communication 215. Actes de conférence 216. Chapitre de livre 217. Rapport de recherche 218. Plan de cours
	220. Rapport à la rédaction	Énoncés portant sur les défis éprouvés face au type de documents considéré par la CAD comme étant le plus difficile à rédiger.	220. Processus rédactionnel 221. Style rédactionnel 222. Exigences rédactionnelles 223. Public cible 224. Blocage rédactionnel 225. Langue de rédaction
300. Les expériences avec les cafés de rédaction universitaires (CRU)	310. Participation aux CRU	Énoncés portant sur les raisons ayant mené la CAD à participer à des CRU.	311. Briser l'isolement 312. Blocage rédactionnel 313. Environnement de travail 314. Besoin d'encouragement 315. Établir une routine de travail 316. Manque de soutien institutionnel
	320. Projets universitaires	Énoncés portant sur les types de documents sur lesquels la CAD travaille dans des CRU.	321. Thèse 322. Proposition de communication 323. Plan de travail 324. Pas de préférence
	330. Apprentissages marquants	Énoncés portant sur un apprentissage marquant réalisé par la CAD dans le cadre de CRU.	331. Gestion de temps 332. Fixation d'objectifs 333. Rétroplanification 334. Techniques de rédaction
	340. Lieux publics utilisés pour les CRU	Énoncés portant sur la description des différents lieux publics où se déroulent des CRU.	341. Cafés commerciaux 342. Cafés de quartier 343. Bibliothèques

			344. Librairies 345. Musées 346. Espaces de cotravail 347. Espace Thèsez-vous 348. Parcs 349. Bureaux universitaires
400. Les sources de sentiments d'efficacité personnelle (SEP)	410. Compétences rédactionnelles	Énoncés portant sur le niveau de compétences rédactionnelles perçu par la CAD.	411. Compétences atteintes 412. Améliorations nécessaires 413. Manque de compétences
	420. Expériences antérieures	Énoncés portant sur les expériences antérieures de la CAD ayant facilité le développement de compétences rédactionnelles.	421. Collégial/Maîtrise 422. Contrats d'assistantat 423. Rétroaction 424. Essais-erreurs 425. Ateliers 426. Livres sur la rédaction
	430. Expériences vicariantes	Énoncés portant sur la performance des autres ayant eu une incidence sur le rendement rédactionnel de la CAD.	431. Soutenance de thèse 432. Évaluation face à un groupe 433. Similitude de performance 434. Facteurs contextuels 435. Modelage 436. Stratégies développées 437. Abandon du programme
	440. Persuasion verbale	Énoncés portant sur des encouragements face à une tâche rédactionnelle qui ont été reçus par la CAD de ses pairs ou qui ont été offerts par la CAD à ses pairs.	441. Encouragement reçu 442. Encouragement offert 443. Personne significative 444. Attentes réalistes 445. Proximité temporelle
	450. États physiologiques	Énoncés portant sur les états physiologiques de la CAD pouvant favoriser ou nuire à sa rédaction.	451. Concentration 452. Fatigue 453. Confort (espace de travail) 454. Ergonomie (mobilier) 455. Visibilité (luminosité) 456. Faim (nourriture) 457. Stress (échéanciers)
	460. États émotionnels	Énoncés portant sur les états émotionnels de la CAD pouvant favoriser ou nuire à sa rédaction.	461. Motivation 462. Anxiété 463. « Flow » (interruptions) 464. Isolement (présence des autres)
	500. Les attributions causales en rédaction universitaire	510. Réussite rédactionnelle	Énoncés portant sur des tâches rédactionnelles ayant eu des issues favorables pour la CAD ou ses pairs.
520. Échec rédactionnel		Énoncés portant sur des tâches rédactionnelles ayant eu des issues défavorables pour la CAD ou ses pairs.	521. Rétroaction négative 522. Rejet de manuscrit 523. Refus de bourse
530. Habilités		Énoncés portant sur les habiletés rédactionnelles en tant que cause attribuable à une réussite ou un échec de la CAD ou d'un de ses pairs.	531. Compétences acquises 532. Niveau de compréhension 533. Expérience de la tâche
540. Effort		Énoncés portant sur la quantité d'effort investi dans des tâches	541. Temps consacré à la tâche 542. Engagement dans la rédaction

		réductionnelles en tant que cause attribuable à une réussite ou un échec de la CAD ou d'un de ses pairs.	543. Exigences cognitives 544. Quantité de lectures 545. Persévérance
	550. Difficulté de la tâche	Énoncés portant sur le degré de difficulté des tâches rédactionnelles en tant que cause attribuable à une réussite ou un échec de la CAD ou d'un de ses pairs.	551. Exigences reliées à la tâche 552. Complexité de la tâche 553. Révisions de texte 554. Enjeux numériques 555. Type de documents 556. Défi le plus discuté
	560. Chance	Énoncés portant sur la chance ou la malchance en tant que cause attribuable à une réussite ou un échec de la CAD ou d'un de ses pairs à la suite de tâches rédactionnelles.	561. Chance 562. Malchance
600. L'insertion au métier de chercheur au moyen des CRU	610. CRU et soutien institutionnel	Énoncés portant sur les manques en soutien institutionnel pouvant être comblés par la participation à des CRU.	611. Encadrement du superviseur 612. Structure du programme d'études 613. Formation à la rédaction 614. Disponibilité des ressources 615. Esprit de compétition
	620. Participation genrée	Énoncés portant sur les raisons pouvant justifier la prévalence des femmes comme participantes aux CRU.	621. Adhésion disciplinaire 622. Exigences familiales 623. Débouchés professionnels 624. Admission des besoins 625. Considérations culturelles 626. Légitimation du travail 627. Charge mentale 628. Relativiser les défis
	630. Alternatives aux CRU en pandémie	Énoncés portant sur les activités de rédaction en présence des pairs pouvant tenir lieu d'alternatives aux CRU durant la pandémie.	631. Séances virtuelles 632. Participation au groupe Facebook

Références

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses universitaires de France
- Acker, S., Hill, T. et Black, E. (1994). Thesis Supervision in the Social Sciences: Managed or Negotiated? *Higher Education*, 28(4), 483-498.
- Adoc Talent Management (2017). *Les compétences des docteur.e.s.*
<http://www.adoc-metis.com/wp/wp-content/uploads/2017/01/Competences.pdf>
- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches Qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Ampaw, F. D. et Jaeger, A. J. (2011). Understanding the factors affecting degree completion of doctoral women in the science and engineering fields. *New Directions for Institutional Research*, 152, 59-73.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 26-37.
- Anderson, D. (2010). *Kanban: Successful evolutionary change for your technology business*. Blue Hole.
- Antoniou, M. et Moriarty, J. (2008). What can academic writers learn from creative writers? Developing guidance and support for lecturers in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 157-167.
- Austin, A. E. (2002). Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777132>
- Avenier, M.-J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : postmodernisme ou pragmatisme ? *Management et Avenir*, 3(43), 371-390.
<https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-3-page-372.htm>
- Badger, R. et White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Press.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. P. Mardaga.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. Dans W.M. Kurtines et J.L. Gewirtz (dir.), *Handbook of moral behavior and development* (p. 45-103). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman & Co.
- Bandura, A. (2003). Observational learning, Dans J. H. Byrne (dir.), *Encyclopedia of learning and memory*. (2^e éd., p. 482-484). Macmillan.
- Bandura, A. (2019). Auto-efficacité (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Baptista, A.V. et Huet, I. (2012). Postgraduate Research Supervision Quality: Rethinking the Value of Doctoral Supervision to Design an Integrative Framework. *International Journal of Learning*, 18(5), 175-194.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord. *Recherches qualitatives, Hors-série*(2),98-114.
- Barlatier (2018). Les études de cas. Dans F. Chevalier (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA*, p. 126-139. EMS. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Beaud, S. et Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.
- Becher, T. et Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2^e 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.
- Belcher, W.L. (2019). *Writing Your Journal Article in Twelve Weeks*. University of Chicago Press.

- Beninger, K. (2017). Social media users' views on the ethics of social media research Dans L. Sloan et A. Quan-Haase (dir.), *The SAGE handbook of social media research methods*, (p. 573-592). Sage.
- Benoit, J. (2000). *La communauté de pratique en réseau, une source d'apprentissage collectif*. <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/sld001.htm>
- Berger, P.L. et Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité* (2^e éd.). Meridiens Klincksieck.
- Bernheim, E. (2016). La thèse et l'argent. Dans E. Bernheim et P. Noreau (dir.), *La thèse: un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 75–87). Presses de l'Université de Montréal.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Nathan.
- Berthelet, C. (2014). Le langage n'est pas neutre : petit guide de rédaction féministe. *Revue Fémin Études, Hors-série*, 1-8.
- Bieber, J. P. et Worley, L. K. (2006). Conceptualizing the Academic Life: Graduate Students' Perspectives. *The Journal of Higher Education*, 77(6), 1009–1035.
- Bielaczyc, K. et Collins, A. (1999). Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Education Practice. Dans C.M. Reigeluth (dir.), *Instructional design theories and models*, (vol. 2, p. 1-21). Lawrence Erlbaum Associates.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18.
- Boch, F. et Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Ellug.
- Boisclair, L. (2016). Se discipliner dans la rédaction. Dans E. Bernheim et P. Noreau (dir.), *La thèse: un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 171-179). Presses de l'Université de Montréal.
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 63-81). ERPI.
- Boyer, P. (2020). *Le je, le nous : que cache le choix d'un pronom dans l'écriture scientifique?* [webinaire du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante] <https://www.youtube.com/watch?v=3G-XDFAZzko>

- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), 1-17.
- Boyer, P. et Martineau, S. (2018). La problématique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd., p. 79-99). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Boyle Single, P. (2010). *Demystifying Dissertation Writing*. Stylus.
- Brailovsky, C. A., Miller, F. et Grand'Maison, P. (1998). L'évaluation de la compétence dans le contexte professionnel. *Service social*, 47(1-2), 171-189.
- Brill, J. L., Balcanoff, K. K., Land, D., Gogarthy, M. et Turner, F. (2014). Best Practices in Doctoral Retention: Mentoring. *Higher Learning Research Communications*, 4(2), 26-37.
- Brown, J. S. (2000). Growing up digital: How the web changes work, education and the ways people learn. *Change*, 32(2), 10-20.
- Brown, I. et Inouye, D.K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), 900-908.
- Bruffee, K. A. (1973). Collaborative Learning: Some Practical Models. *College English*, 34(5), 634-643. <https://doi.org/10.2307/375331>
- Burchell-Reyes, K. (2021). *Vous n'êtes pas seul à souffrir du syndrome de l'imposteur*. Affaires universitaires. <https://www.affairesuniversitaires.ca/conseils-carriere/matiere-a-reflexion/vous-netes-pas-seul-a-souffrir-du-syndrome-de-limposteur/>
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2^e éd.). Routledge.
- Bute, J.J. et Jensen, R.E. (2011). Narrative Sensemaking and Time Lapse: Interviews with Low-income Women about Sex Education. *Communication Monographs*, 78(2), 212-232. <https://doi.org/10.1080/03637751.2011.564639>
- Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue internationale de psychologie sociale*, 19, 125-151. <https://www.cairn.info/revue--2006-3-page-125.htm>

- Cameron, J., Nairn, K. et Higgins, J. (2009). Demystifying Academic Writing: Reflections on Emotions, Know-How and Academic Identity. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 269-284.
- Carstensen, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science* 312, 1913–1915.
- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (1981). *Attention and Self-Regulation: A Control Theory Approach to Human Behavior*. Springer.
- Casilli, A. et Tubaro, P. (2017). Il faut repenser l'éthique de la recherche des réseaux sociaux. *The Conversation*. <https://theconversation.com/il-faut-repenser-lethique-de-la-recherche-des-reseaux-sociaux-85433>
- Castonguay, P. (2018). *Plus d'ouverture envers les emplois non académiques*. Affaires Universitaires. <http://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/ctualites-articles/plus-douverture-envers-les-emplois-non-academiques/>
- Catalano, A.-J. (2013). Patterns of graduate students' information seeking behavior: A meta-synthesis of the literature. *Journal of Documentation*, 69(2), 243-274. <https://doi.org/10.1108/00220411311300066>
- Cerisier, J.-F. (2006). Communauté d'intérêt : l'un des modèles émergents de la communication électronique en réseau ? Actes des Premières Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques, Poitiers, France. <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/documenta947.html?id=401>
- Chambliss, C.A. et Murray, E.J. (1979). Efficacy attribution, locus of control, and weight loss. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 349-354.
- Chao, M., Monini, C., Munck, S., Thomas, S., Rochot, J. et Van de Velde, C. (2015). Les expériences de la solitude en doctorat. Fondements et inégalités. *Socio-Logos*, 10, 1-22. <https://journals.openedition.org/socio-logos/2929>
- Chiappetta-Swanson, C. et Watt, S. (2011). *Supervision & Mentoring of Postgraduate Students: It Takes an Academy to Raise a Scholar*. McMaster University.
- Churchill, H. et Sanders, T. (2007). *Getting Your PhD. A Practical Insider's Guide*. Sage.
- Cioffi, D. (1991). Beyond attentional strategies: A cognitive-perceptual model of somatic interpretation. *Psychological Bulletin*, 109(1), 25-41.
- Cirillo, F. (2006). *The Pomodoro Technique*. Creative Commons.

- Clark, B.R. (1997). Small worlds, different worlds: The uniqueness and troubles of American academic profession. *Daedalus*, 126(4), 21-42.
- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 81-88.
- Collins, B. (2015). Reflections on doctoral supervision: drawing from the experiences of students with additional learning needs in two universities. *Teaching in Higher Education*, 20(6), 587-600. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1045859>
- Compte, C. (2004). Le hasard peut jouer un rôle-clé dans la vie. Dans J. Beillerot et S. Collette (dir.), *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*, p. 161-168. L'Harmattan.
- Congard, A., Antoine, P., Ivanchak, S. et Gilles, P.-Y. (2012). Désirabilité sociale et mesure de la personnalité : les dimensions les plus affectées par ce phénomène. *Psychologie française*, 57(3), 193-204. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2012.07.002>
- 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
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2007). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*. <https://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.fr.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...* [Avis au ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie]. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0480.pdf>
- Cotterall, S. (2011). Doctoral students writing: Where's the pedagogy? *Teaching in Higher Education*, 16(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.560381>
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Educ. Pesqui.*, 43(44), 1239-1250. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220171016795>
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4^e éd.). Sage.
- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : Apprendre ensemble. *Savoirs*, 1(43), 10-55.

- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in The Research Process*. Sage.
- Crundall, L. et Foddy, M. (1981). Vicarious exposure to a task as a basis of evaluative competence. *Social Psychology Quarterly*, 44(4), 331-338.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. et Bouffard, L. (2017). Le point sur le flow. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 65-81. <https://doi.org/10.7202/1040070ar>
- Cuthbert, D., Spark, C. et Burke, E. (2009) Disciplining writing: the case for multi-disciplinary writing groups to support writing for publication by higher degree by research candidates in the humanities, arts and social sciences, *Higher Education Research & Development*, 28(2), 137-149.
- Cyr, J. (2016). The Pitfalls and Promise of Focus Groups as a Data Collection Method. *Sociological Methods & Research*, 45(2), 231–259. <https://doi.org/10.1177/0049124115570065>
- D'Ambra, G. (1996). *Vivez bien vos émotions*. Sand.
- D'Argembeau, A. et Van der Linden, M. (2008). Remembering pride and shame: Self-enhancement and the phenomenology of autobiographical memory. *Memory*, 16, 538–547. <https://doi.org/10.1080/09658210802010463>
- David, A. (2003). Étude de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion. *Revue Sciences de Gestion*, 39, 1-20.
- Debeurme, G., Lison, C. et Nootens, P. (2010). Encadrer des travaux de recherche cela s'apprend. *Actes du 26^e Congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*, 17-21 mai, Rabat, Maroc.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci E. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. Dans E. L. Deci et M. R. Ryan (dir.), *Handbook of Self-Determination Research* (p. 3-33). University of Rochester Press.
- Decker, J. F. (1988). *Être motivé et réussir*. Les éditions d'organisation.

- Delany, D. (2008). *A Review of the Literature on Effective PhD Supervision*. Centre for Academic Practice and Student Learning.
http://www.tcd.ie/CAPSL/academic_practice/index.php?page=resources#Supervision
- Delarue, D. (2002). Attributions causales de la réussite et de l'échec : effets de l'explication d'une performance sur l'évaluation de la qualité formelle d'une copie d'examen. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(2), 1-20.
<https://doi.org/10.4000/osp.4798>
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- Delobbe, N. (1996). Formation en entreprise et socialisation : cadre d'émergence et processus psycho-sociaux. Dans B. Francq et C. Maroy (dir.), *Formation et socialisation au travail* (p. 41-64). De Boeck.
- Denami, M. et Marquet, P. (2015). Le sentiment d'isolement en formation ouverte à distance (FOAD) : quelle réalité, quelles conséquences ? *Frantice.net*, 10, 47-63.
- Denis, C. (2020). *Pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain : à la découverte de balises* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17357>
- Denis, C. et Lison, C. (2016). Et si l'encadrement des étudiants au troisième cycle universitaire devenait une priorité ? Dans T. Karsenti (dir.), *Mieux former les enseignants dans la francophonie : Principaux enjeux actuels et futurs* (p. 375-385). Agence universitaire de la francophonie.
- Déri, C.E. (2022). Les groupes de rédaction universitaire : un dispositif de socialisation au métier de chercheur. *La Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, 69, 16-19.
<https://airdf.ouvaton.org/index.php/download/427/1079/25>
- Déri, C.E. (2022). Social Learning Theory and Academic Writing in Graduate Studies. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 5(1), 20-26.
<https://doi.org/10.37074/jalt.2022.5.s1.4>
- Déri, C.E., Tremblay-Wragg, É. et Mathieu-C., S. (2022). Academic Writing Groups: History and State of Play. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 85-99.
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p85>

- Desabrais, T. (2013). *Les mots pour le dire... : l'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa*. [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada]. Recherche uO.
- Deschamps, J.-C. et Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale: des processus identitaires aux représentations sociales* (2^e éd.). Armand Colin.
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif ? *Recherches qualitatives*, 27(2), 5-27.
<https://doi.org/10.7202/1086784ar>
- Deslauriers, J.-P. (2019). *Et si le doctorat était une belle aventure ?* Presses de l'Université Laval.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking in the educative process*. Henry Regnery.
- Dewey, J. (1934/2005). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, trad.). The Berkley Publishing Group. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Art as Experience*. The Berkley Publishing Group.).
- Dickson-Swift V., James, E., Kippen, S., Talbot, L., Verrinder, G. et Ward, B. (2009). A non-residential alternative to off campus writers' retreats for academics. *Journal of Further and Higher Education*, 33(3), 229-239.
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : Regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.
- Dixon, J. (1967). *Growth through English, A report based on the Dartmouth Seminar 1966*. <https://eric.ed.gov/?id=ED014491>
- Dobiecki, B. (2006). *Rédiger son mémoire en travail social. Toutes les clés pour le réussir*. Éditions Sociales Françaises.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Dressen-Hammouda, D. (2018). L'écriture universitaire : une activité sociale et pédagogique qui participe à la construction du réel disciplinaire. *Actes de la journée d'étude « Le réel dans les situations de transmission, d'apprentissage et de connaissance »*, mars 2018, Clermont-Ferrand, France.

- Drewes, T. (2010). *Postsecondary education and the labour market in Ontario*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Duchesne, C., Déri, C.E., Le Callonnec, L. et Gagnon, N. (sous presse). La transition identitaire de doctorant à professeur d'université : entre continuités et ruptures. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : Une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69–95.
- Dunning, D., Health, C. et Suls, J. (2004). Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(3), 69-106. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1529-1006.2004.00018.x>
- Durette, B., Fournier, M. et Lafon, M. (2012). *Compétences et employabilité des docteurs* [Rapport d'enquête]. Adoc Talent Management. https://3la.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/rapport_competences_docteur.pdf
- Eastman, C. et Marzillier, J.S. (1984). Theoretical and methodological difficulties in Bandura's self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 213-229.
- Edge, J. et Munro, D. (2015). *Inside and outside the academy: valuing and preparing PhDs for careers*. The Conference Board of Canada.
- Ekholm, E., Zumbrunn, S. et Conklin, S. (2015). The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: writing feedback perceptions as a mediating variable. *Teaching in Higher Education*, 20(2), 197-207.
- Farkas, D. (2015). 7 Reasons Why Bright Students Drop Out of Graduate School. *Finish Your Thesis with Dora*. <http://finishyourthesis.com/drop-out>
- Faulconer, J. (2010). The Power of Living the Writerly Life: A Group Model for Women Writers. *NASPA Journal About Women in Higher Education*, 3(1), 210-238.
- Fekrache, H. et Labrie, N. (2013). *Pour le renouveau de la formation à la recherche au Québec : Un état de la question*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture.
- Feltz, D.L. et Albrecht, R.R. (1986). The influence of self-efficacy on the approach / avoidance of a high-avoidance motor task. Dans J.H. Humphrey et L. Vander Velden (dir.), *Psychology and sociology of sport* (p. 3-25). AMS Press.

- Ferguson, T. (2009). The 'Write' Skills and More: A Thesis Writing Group for Doctoral Students. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 285–297. <https://doi.org/10.1080/03098260902734968>
- Ferguson, S. J. (2016). Women and Education: Qualifications, Skills and Technology. *Statistique Canada*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-503-x/2015001/article/14640-eng.htm>
- Fetters, M. (2020). *Performing fundamental steps of mixed methods research data analysis. The mixed methods research workbook*. Sage.
- Fischer, G. (2001). External and Shareable Artifacts as Opportunities for Social Creativity in Communities of Interest. Actes de la 5th International Conference on Computational and Cognitive Models of Creative Design, Sydney, Australie, p. 67-89.
- Fischer, S. (2018). La mission insertion professionnelle des doctorants en SHS : Tensions et enjeux autour des valeurs professionnelles dans les discours des enseignants-chercheurs. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 47. <https://doi.org/10.4000/edso.2830>
- Flavell, J.H. (1970). Developmental studies of mediated memory. Dans H.W. Reese et L.P. Lipsitt (dir.), *Advances in Child Development and Behavior* (vol. 5, p. 181-211). Academic.
- Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : État de la question. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33–52). De Boeck Supérieur.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Fullagar, S., Pavlidis, A. et Stadler, R. (2017). Critical Moments of (Un)Doing Doctoral Supervision: Collaborative Writing as Rhizomatic Practice. *Knowledge Cultures*, 5(4), 23-41. <https://doi.org/10.22381/KC5420173>
- Fullick, M. (2012). *La santé mentale des doctorants*. Affaires universitaires. <https://www.affairesuniversitaires.ca/conseils-carriere/conseils-carriere-article/la-sante-mentale-des-doctorants/>
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5(Hors Série), 91-116.

- Gardner, S. K. (2010). Contrasting the Socialization Experiences of Doctoral Students in High- and Low-Completing Departments: A Qualitative Analysis of Disciplinary Contexts at One Institution. *The Journal of Higher Education*, 81(1), 61–81. <https://doi.org/10.1080/00221546.2010.11778970>
- Garside, J., Bailey, R., Tyas, M., Ormrod, G., Stone, G., Topping, A. et Gillibrand, W. P. (2015). Developing a culture of publication: a joint enterprise writing retreat. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 7(2), 429–442.
- Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M. et Shing Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13(1), 31-36.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2020). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C. et Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de la gestion* (2^e éd.). Pearson France.
- Gendolla, G.H.E. et Koller, M. (2001). Surprise and Motivation of Causal Search: How Are They Affected by Outcome Valence and Importance? *Motivation and Emotion*, 25(4), 327-349.
- Geoffroy, F. (2019). Existe-t-il un effet Hawthorne ? *Gérer & Comprendre*, 135, 42-52.
- Gérard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Université Nancy 2, France.
- Gere, A. R. (1987). *Writing Groups: History, Theory, and Implications*. Southern Illinois University Press.
- Gergen, K. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Gesson, B. (2015). *Comment devient-on enseignant ? : Les trajectoires de socialisation professionnelle des professeurs des écoles* [thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01272550>
- Glorieux, C. (2018). La communication scientifique aux pairs : un oral saturé d'écrits. *Action didactique*, 1, 111-129. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Glorieux.pdf>
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (3^e éd., p. 83-108). ERPI.

- 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>
- Gopaul, B. (2011). Distinction in Doctoral Education: Using Bourdieu's Tools to Assess the Socialization of Doctoral Students. *Equity & Excellence in Education*, 44(1), 10–21. <https://doi.org/10.1080/10665684.2011.539468>
- 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.
- Gozlan, C. (2017). Entre étudiants sur le tard et apprentis-professionnels: Figures de la professionnalisation des doctorants en sciences humaines et sociales. *Émulations - Revue de sciences sociales*, 21, 83–100. <https://doi.org/10.14428/emulations.021.004>
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5–39. <https://doi.org/10.1007/BF01323661>
- Grant, B. et Knowles, S.S. (2000). Flights of imagination: Academic women be(com)ing writers. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 6-19.
- Greuter, M. (2013). Master : bien choisir son directeur de mémoire. *L'Étudiant*. <https://www.letudiant.fr/etudes/3es-cycles-et-masters/master-bien-choisir-son-directeur-de-memoire.html>
- Grossman, E. S. et Crowther, N. J. (2015). Co-supervision in postgraduate training: Ensuring the right hand knows what the left hand is doing. *South African Journal of Science*, 111(11-12), 1-8. <https://doi.org/10.17159/sajs.2015/20140305>
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105–117). Sage.
- Guerin, C. (2013). Rhizomatic research cultures, writing groups and academic researcher identities. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 137-150.
- Guerrero, S (2000). Albert Bandura et l'efficacité personnelle : le bilan de 20 années de recherches. Actes du Congrès de l'ACAC-IFSAM, Montréal, Canada, juillet 2000.
- Haas, S. (2014). Pick-n-Mix: A Typology of Writers' Groups in Use. Dans C. Aitchison et C. Guerin (dir.). *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond* (p. 30-47). Routledge.

- Hacker, D. (2008). Une question de procrastination? Les raisons de l'échec à l'université. *Union libre*, 5(1), <https://www.unionlibre.net/une-question-de-procrastination/>
- Hamel, J., Dufour, S. et Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Sage.
- Hands, A.S. et Tucker, V.M. (2021). Fostering doctoral student socialization and research expertise through writing pedagogy. *Journal of Education for Library and Information Science*, 63(1), 64-79. <https://doi.org/10.3138/jelis-2020-0115>
- Hawley, P. (2010). *Being bright is Not Enough: The Unwritten Rules of Doctoral Study* (3^e éd.). Charles C. Thomas.
- Hazell, C. M., Chapman, L., Valeix, S. F., Roberts, P., Niven, J. E. et Berry, C. (2020). Understanding the mental health of doctoral researchers: a mixed methods systematic review with meta-analysis and meta-synthesis. *Systematic reviews*, 9(1), 1-30. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01443-1>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley.
- Henri, F. et Pudelko, B. (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities: Activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(4), 474–487.
- 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>
- Howe-Walsh, L. et Turnbull, S. (2016). Barriers to women leaders in academia: tales from science and technology. *Studies in Higher Education*, 41(3), 415-428.
- Hromadova, C. (2019). *Des Bleus à l'âme* ou l'accident littéraire chez Françoise Sagan. *Crossways Journal*, 3(2), 1-13.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 428–444). Sage.
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M. et Chlup, D. (2017). Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716–729.
- Ives, G. et Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535-555. <https://doi.org/10.1080/03075070500249161>

- Janta, H., Lugosi, P. et Brown, L. (2014). Coping with loneliness: A netnographic study of doctoral students. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 553–571. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726972>
- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 115–142. <https://doi.org/10.4000/rsa.732>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. et Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century*. https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf
- Jodelet, D. (1991). Les représentations sociales. Collection « Sociologie d'aujourd'hui ». Presses universitaires de France.
- Jolly, A., Caulfield, L.S., Massie, R., Sojka, B., Iafrati, S. et Rees, J. (2020). Café Delphi: Strategies for successful remote academic collaboration. *Institute for Community Research and Development*, 1, 1-13.
- Johnson, W.B. et Mullen, C.A. (2007). *Write to the Top! How to Become a Prolific Academic*. Palgrave Macmillan.
- Jones, M. (2013). Issues in doctoral studies -forty years of journal discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 83-104. <https://doi.org/10.1.1.1005.8492>
- Jones, E. E. et Davis, K. E. (1965). From Acts to Dispositions: The Attribution Process in Person Perception. Dans L. Berkowitz (dir.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 2, p. 219-266). Academic Press.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (3^e éd.). De Boeck.
- Jutras, S. (2019). *Mon compagnon de rédaction scientifique*. JFD.
- Kamanzi, P. C., Goastellec, G., et Picard, F. (2017). *L'envers du décor : Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*. Presses de l'Université du Québec.
- Kamler, B. et Thomson, P. (2008). The failure of Dissertation Advice Books: Toward Alternative Pedagogies for Doctoral Writing. *Educational Research*, 37(8), 507-514.

- Kapp, S. (2015). Un apprentissage sans normes explicites ? La socialisation à l'écriture des doctorants. *Socio-Logos*, 10. <http://journals.openedition.org/socio-logos/3008>
- Karsenti, T. et Demers (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 260-286). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kawabata, M. et Mallett, C. J. (2011). Flow experience in physical activity: Examination of the internal structure of flow from a process-related perspective. *Motivation and Emotion*, 35(4), 393-402.
- Kelley, H.H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2), 107-128. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034225>
- Kelly, F. (2011). 'Cooking together disparate things': the role of metaphor in thesis writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(4), 429-438.
- King, A. et Brigham, S. (2018). Understanding the influence of high school preparation on the success strategies of Canadian University Students. *Studies in Health, Technology and Informatics*, 256, 503-513.
- Kirschner, P. et Wopereis, I.G.J.H. (2003). Mindtools for teacher communities: a European perspective. *Technology Pedagogy and Education*, 12(1), 105-124.
- Koh, J. et Kim, Y.-G. (2003). Sense of Virtual Community: A Conceptual Framework and Empirical Validation. *International Journal of Electronic Commerce*, 8(2), 75-94. <https://doi.org/10.1080/10864415.2003.11044295>
- Kornhaber, R., Cross, M., Betihavas, V., et Bridgman, H. (2016). The benefits and challenges of academic writing retreats: An integrative review. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1210-1227. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1144572>
- Kuipers, J.L. (2011). PhD and EdD for Mid-Career Professionals: Fielding Graduate University. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 129, 63-73.
- Kukla, A. (1972). Attributional determinants of achievement-related behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 166-174.
- Kurtz Costes, B., Andrews Helmke, L. et Ülkü Steiner, B. (2006). Gender and doctoral studies: The perceptions of Ph. D. students in an American university. *Gender and Education*, 18(2), 137-155.

- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 1(43), 10-55.
- Larcombe, W., McCosker, A. et O'Loughlin, K. (2007). Supporting Education PhD and DEd Students to Become Confident Academic Writers: An Evaluation of Thesis Writers' Circles. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 4(1), 54-63.
- Larivière, V. (2011). On the shoulders of students? The contribution of PhD students to the advancement of knowledge. *Scientometrics*, 90(2), 463–481.
<https://doi.org/10.1007/s11192-011-0495-6>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétence*. Guérin
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. Dans L.B. Resnick, J.M. Levine et S.D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 63-82). American Psychological Association.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lavelle, E. et Bushrow, K. (2007). Writing Approaches of Graduate Students. *Educational Psychology*, 27(6), 807–822.
<https://doi.org/10.1080/01443410701366001>
- Lazer, D., Kennedy, R., King, G. et Vespignani, A. (2014). The Parable of Google Flu: Traps in Big Data Analysis. *Science*, 343(6176), 1203–1205.
- Le Boterf, G. (2006). Gestion des compétences : les 7 commandement pour penser juste. *Personnel*, 470, 53-54.
- Leclercq, E. et Potocki Malicet, D. (2006). *Identités professionnelles et métiers des chercheurs*. Actes du XVII^e Congrès de l'AGRH, Le travail au cœur de la GRH IAE de Lille et Reims Management School, Reims, France, novembre 2006.
- Le Corre, D. (2022). *Chrono : une application qui met le temps à l'épreuve*. Affaires universitaires. <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/chrono-une-application-qui-met-le-temps-a-lepreuve/>
- Le Corre, D. (2018). *Les retraites québécoises Thèsez-vous? s'exportent à l'international*. Affaires universitaires. <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/les-retraites-quebecoises-thesez-vous-sexportent-linternational/>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5(Hors Série), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>

- Lee, M. (2017). *Relational vs individual rights? Applying a relational autonomy lens to evaluating social network analysis research ethics applications*. Actes de Recent Ethical Challenges in Social Network Analysis Conference, Paris, France, décembre 2017.
- 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.
- Lee, A. et Murray, R. (2013). Supervising writing: helping postgraduate students develop as researchers. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(5), 558-570.
- Legault-Mercier, S. et St-Pierre, M. (2010). De l'usage des indicateurs qualitatifs en évaluation et en suivi de gestion dans l'administration publique. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 25(1), 69-89.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 37-48.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. et Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879.
- Licklider, J. et Taylor, R. (1968). *The Computer as a Communication Device*. Science and Technology.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lison, C. (2016). La direction de recherche. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 37-49). Presses de l'Université de Montréal.
- 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). 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/jspui/handle/20.500.11794/25099?locale=fr>

- Litalien, D. et Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218–231.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- Loiola, F. A., Ngoya, J. et Koné, E. Y. (2018). Récits exemplaires de pratiques d’encadrement au doctorat : Jalons pour un dispositif de développement pédagogique. *TransFormations – Recherche en Éducation et Formation des Adultes*, 15-16, 1-15.
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N. et Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD. students’ conceptions of academic writing—and are they related to well-being?” *Journal of Writing Research*, 5(3), 245–269.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Lumineau, L. (2021). Quand des doctorants jettent l'éponge. *Le Monde*.
https://www.lemonde.fr/campus/article/2021/06/25/distanciation-difficultes-financieres-perde-de-sens-quand-des-doctorants-jettent-l-eponge_6085592_4401467.html
- Lunsford, A. A. et Ede, L. (1991). Collaborative Authorship and the Teaching of Writing Intellectual Property and The Construction of Authorship. *Cardozo Arts & Entertainment Law Journal*, 10(2), 681–702.
- Macdonald, B. et Walker, R. (2006). Case-study and the Social Philosophy of Educational Research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 2-11.
- Mackinnon, J. (2007). Academic Supervision: seeking metaphors and models for quality. *Journal of Further and Higher Education*, 28(4), 395-405.
<https://doi.org/10.1080/0309877042000298876>
- Maher, M.A., Fallucca, A. et Mulhern Halasz, H. (2013). Write On! Through to the Ph.D.: using writing groups to facilitate doctoral degree progress. *Studies in Continuing Education*, 35(2), 193-208.
- Maldonado, V., Wiggers, R. et Arnold, C. (2013). So You Want to Earn a PhD? The Attraction, Realities, and Outcomes of Pursuing a Doctorate. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Mantai, L. (2017). Feeling like a researcher: experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education*, 42(4), 636-650.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067603>

- Masdonati, J. (2019). Le travail identitaire lors d'un changement de carrière. Dans T. Perez-Roux, M. Deltand, C. Duchesne et J. Masdonati (dir.), *Parcours, transitions professionnelles et construction identitaires* (p. 203-220). Presses universitaires de la Méditerranée.
- Masson, E. et Haas, V. (2010). Dire et taire : l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche, *Bulletin de psychologie*, 1(505), 5-13.
- Mathieu, N.-C. (2020). Quand céder n'est pas consentir. Dans N.-C. Mathieu, *L'anatomie politique, catégorisation et idéologie du sexe* (p. 131-226). Éditions Côté-femmes.
- Mathieu-C., S. (2018). *Le commun : une piste pour repenser la rédaction académique*. Affaires universitaires. <https://www.affairesuniversitaires.ca/conseils-carriere/thesez-vous/le-commun-une-piste-pour-repenser-la-redaction-academique/>
- Mathieu-C., S., Lanoue, S., Lorthios-Guilledroit, A., Desmeules, I., et Parent, A.-A. (2017, n.p.). *Bilan Thèsez-vous: Rapport de l'évaluation d'implantation des retraites de rédaction destinées aux étudiant.e.s aux cycles supérieurs, toutes universités et disciplines confondues*.
- Maxwell, J. A. (2004). Using Qualitative Methods for Causal Explanation. *Field Methods*, 16(3), 243–264. <https://doi.org/10.1177/1525822X04266831>
- Mayen, P. (2009). Expérience. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (p. 139-141). ERES.
- 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. <https://en.adoc-tm.ca/etudes>
- McAlpine, L. et McKinnon, M. (2012). Supervision – the most variable of variables: Student perspectives. *Studies in Continuing Education*, 35(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.746227>
- McCallin, A. et Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590979>
- McCay-Peet, L. et Quan-Haase, A. (2017). What is Social Media and What Questions Can Social Media Research Help Us Answer? Dans L. Sloan et A. Quan-Haase (dir.), *The SAGE handbook of social media research methods* (p. 13-26). Sage.
- McLellan, E., MacQueen, K.M. et Neidig, J.L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods*, 15, 63-84.

- McNamee, S. (2004). Social construction as practical theory: Lessons for practice and reflection in psychotherapy. Dans D.A. Pare et G. Larner (dir.), *Collaborative practice in psychology and therapy* (p. 9-21). Haworth Press.
- Mendoza, P. (2007). Academic Capitalism and Doctoral Student Socialization: A Case Study. *The Journal of Higher Education*, 78(1), 71–96.
<https://doi.org/10.1353/jhe.2007.0004>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. *Vivre le primaire*, automne, 41-43.
- Messier, G. et Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, 37(1), 35-57.
- 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.
- Meyer, W. (1992). Paradoxical Effects of Praise and Criticism on Perceived Ability. Dans W. Stroebe et M. Hewstone (dir.), *European review of social psychology* (vol. 3, p. 259-283). Wiley.
- Meyer, T. et Verliac, J.-F. (2004). Auto-efficacité : quelle contribution aux modèles de prédiction de l'exposition aux risques et de la préservation de la santé ? Dans J. Beillerot et S. Collette (dir.), *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*, p. 117-134. L'Harmattan.
- Mežek, S. (2018). Laughter and humour in high-stakes academic ELF interactions: an analysis of laughter episodes in PhD defences/vivas. *Journal of English as a Lingua Franca*, 7(2), 261-284. <https://doi.org/10.1515/jelf-2018-0014>
- Miller, A.B. (2009). *Finish Your Dissertation Once and for All!* American Psychological Association.
- Miller, D.T. et Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82(2), 213-225.
- Mintzberg, H. (2010). *Gérer (tout simplement)*. Montréal, Canada : Les Éditions Transcontinental.

- Mitchell, K.M., Harrigan, T., Stefansson, T. et Setlack, H. (2017). Exploring self-efficacy and anxiety in first-year nursing students enrolled in a discipline-specific scholarly writing course. *Quality Advancement in Nursing*, 3(1), 1–21.
- Moffett, J. (1968). *Teaching the Universe of Discourse*. Heinemann.
- Mogu  rou, P., Murdoch, J. et Paul, J.-J. (2003). Les déterminants de l'abandon en thèse :   tude à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq, *10  mes Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL*, « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail », Caen, France, 21-23 mai 2003.
- 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>
- Moore, S. (2003). Writers' Retreats for Academics: exploring and increasing the motivation to write. *Journal of Further and Higher Education*, 27(3), 333-342.
- Moriarty, P., Schnellman, J., Zachary, J. M., Blyth, C., Majumdar, S. et Kelly, C. (2019). *How to be a PhD supervisor*. Times Higher Education. <https://www.timeshighereducation.com/features/how-be-phd-supervisor>
- Moriset, B. (2016). Inventer les nouveaux lieux de la ville créative : les espaces de *coworking*. *Revue de géographie et aménagement*, 34. <http://journals.openedition.org/tem/3868>
- Moulin, L. (2015). La dérégulation universitaire. La construction   tat  s  e des « marchés » des études supérieures dans le monde. Dans C. Charle et C. Soulié (dir.), *Revue française de pédagogique. Recherches en éducation* (p. 105–107). Syllepse.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 1-27.
- Muller, H. J. (1967). *The Uses of English*. Holt, Rinehart and Winston.
- Murray, R. (2015). *Writing in Social Spaces: A social processes approach to academic writing*. Routledge.
- Murray, R. E. G. (2001). Integrating Teaching and Research Through Writing Development for Students and Staff. *Active Learning in Higher Education*, 2(1), 31–45. <https://doi.org/10.1177/1469787401002001003>
- Murray, R. et Newton, M. (2009). Writing retreat as structured intervention: Margin or mainstream? *Higher Education Research & Development*, 28(5), 541–553. <https://doi.org/10.1080/07294360903154126>

- Musselin, C. (2018). New forms of competition in higher education. *Socio-Economic Review*, 16(3), 657-683. <https://doi.org/10.1093/ser/mwy033>
- Nabi, R. L. et Clark, S. (2008). Exploring the Limits of Social Cognitive Theory: Why Negatively Reinforced Behaviors on TV May Be Modeled Anyway. *Journal of Communication*, 58(3), 407–427. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.00392.x>
- Nicolas, J. (2008). *Les chercheurs de demain*. Affaires universitaires. <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/les-chercheurs-de-demain/>
- Niwese, M., Lafont-Terranova, J. et Jaubert, M. (2019). *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Presses universitaires du Septentrion.
- Noreau, P. et Bernheim, E. (2016). *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 37-49). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Nyquist, J.D. et Woodford, B.J. (2000). *Re-envisioning the Ph.D.: What Concerns Do We Have?* University of Washington Center for Instructional Development and Research. <https://depts.washington.edu/envision/resources/ConcernsBrief.pdf>
- O'Connor, J. (2017). Inhibition in the Dissertation Writing Process: Barrier, Block, and Impasse. *Psychoanalytic Psychology*, 34(4), 516-523.
- OCDE (2017). *The State of Higher Education 2015-16*. <http://www.oecd.org/education/imhe/The%20State%20of%20Higher%20Education%202015-16.pdf>
- OCDE (2019). *Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire*. <http://data.oecd.org/fr/students/taux-d-obtention-d-un-diplome-tertiaire.htm>
- Offerman, M. (2011). Profile of the Nontraditional Doctoral Degree Student. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 129, 21-30.
- Onwuegbuzie, A.J. et Collins, K.M.T. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Orellana, M. L., Darder, A., Pérez, A. et Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87-103. <http://ijds.org/Volume11/IJDSv11p087-103Orellana1629.pdf>

- Pansu, P. et Sarrazin, P. (2010). Les théories de l'attribution appliquées à l'éducation : L'efficacité des programmes de reconversion attributionnelle à l'université. Dans P. Morchain et A. Somat (dir.), *La psychologie sociale : applicabilité et applications* (p. 237–266). Presses universitaires de Rennes.
- Papen, U. et Thériault, V. (2017). Writing retreats as a milestone in the development of PhD students' sense of self as academic writers. *Studies in Continuing Education*, 40(2), 166-180.
- Paré, A. (2014). Writing together for many reasons: Theoretical and historical perspectives. Dans C. Aitchison et C. Guerin (dir.), *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond* (p. 18–29). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203498811-10>
- Parent, L. (2017). Ableism/disablism, on dit ça comment en français? *Canadian Journal of Disability Studies*, 6(2), 183-212.
- Pargman, D., Hedin, B. et Hrastinski, S. (2013). Using group supervision and social annotation systems to support students' academic writing. *Högre Utbildning*, 3(2), 129-134.
- Park, C. (2005). War of attrition: Patterns of non-completion amongst postgraduate research students. *The Higher Education Review*, 38(1), 48–53.
- Park, C. (2007). *Redefining the doctorate*. Higher Education Academy.
- Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the frustration-aggression hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 47(3), 728-731.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4^e éd.). Sage.
- Paul, J.-J. et Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif? *Éducation et sociétés*, 15, 19-43
- Pearson, M. et Kayrooz, C. (2004). Enabling critical reflection on research supervisory practice. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 99-116.
<https://doi.org/10.1080/1360144042000296107>
- Pekrun, R. et Marsh, H.W. (2018). Weiner's attribution theory: Indispensable-but is it immune to crisis? *Motivation Science*, 4(1), 19-20.
- Penney, S., Young, G., Badenhorst, C., Goodnough, K., Hesson, J., Joy, R., ...Pelech, S. (2015). Faculty Writing Groups: A Support for Women Balancing Family and Career on the Academic Tightrope. *The Canadian Journal of Higher Education*, 45(4), 457–479. <http://search.proquest.com/docview/1779935796/>

- Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Éditions Peter Lang.
- 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.
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-28.
- Piolat, A. et Vauclair, J. (2020). *Réussir ses études de psychologie*. De Boeck.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
<https://doi.org/10.7202/900420ar>
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Presses universitaires de Namur.
- Pololi, L., Knight, S. et Dunn, K. (2004). Facilitating Scholarly Writing in Academic Medicine: Lessons Learned from a Collaborative Peer Mentoring Program. *Journal of General Internal Medicine*, 19, 64-68.
- Porter, S. (2018). Reimagining (and Redoing) Graduate Education for the 21st Century. Association canadienne pour les études supérieures. [en ligne]
- Porter, S., Young, L., Aarssen, L., Gibbs, R., Klein, R., Paré, A., Ryoo, A. et Wood-Adams, P. (2018). *Rapport du Groupe de travail sur les thèses de l'Association canadienne pour les études supérieures*.
<https://secureservercdn.net/45.40.150.136/bba.0c2.myftpupload.com/wp-content/uploads/2018/09/CAGS-Dissertation-Task-Force-Report-1.pdf>
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Presses internationales Polytechnique.
- Pritchard, C. (2021). *A Relational Analysis of the Writing Café: Social Learning, Participant Experiences and Tensions in Higher Education*. [thèse de doctorat, University of Plymouth, Royaume-Uni]. Pearl.
<https://pearl.plymouth.ac.uk/handle/10026.1/18470>
- Radford, J. (2019). Collecting social media data for research. *Tools & Technology*.
<https://ocean.sagepub.com/blog/collecting-social-media-data-for-research>

- Reershemius, G. (2012). Research cultures and the pragmatic functions of humor in academic research presentations: A corpus-assisted analysis. *Journal of Pragmatics*, 44(6), 863-875. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.03.012>
- Resnick, B. (2018). Theory of Self-Efficacy. Dans M. J. Smith et P. R. Liehr (dir.), *Middle Range Theory for Nursing* (4^e éd., p. 215–240). Springer Publishing Company.
- Richardson, V. et Heckman, P. (1996). Rétroaction vidéo et amitié critique. Des prémisses de l'action pédagogique au changement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 635-650.
- Robert A.D. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Roberts, C.M. (2010). *The Dissertation Journey. A Practical and Comprehensive Guide to Planning, Writing, and Defending your Dissertation* (2^e éd.). Thousand Oaks.
- Roelens, C., Doelrasad, A. et Valorge, M. (2019). Des doctorant.e.s SHS face à l'innovation numérique : Enjeux techniques, politiques, pédagogiques. Actes du colloque des jeunes chercheurs Praxiling, Montpellier, France. <https://www.toubol.fr/docs/293282.pdf>, 2019.
- Rose, M. (2012). *Perfectionnement professionnel des étudiants des cycles supérieurs : enquête et recommandations*. Association canadienne pour les études supérieures. <https://cags.ca/cags-publications/?lang=fr>
- Rosito, A.C. (2020). Academic achievement among university students: The role of causal attribution of academic success and failure. *Humanitas Indonesian Psychological Journal*, 17(1), 23-33. <https://doi.org/10.26555/humanitas.v17i1.11719>
- Roussel, C. (2019). Autoévaluation et autorégulation : deux habiletés favorables aux apprentissages en profondeur. *Pédagogie universitaire*, 8(1), [en ligne]. <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/autoevaluation-et-autoregulation-deux-habiletés-favorables-aux-apprentissages-en>
- Rowbotham, J. (2012). Cafe culture helps with the thesis. *The Australian*. <https://www.theaustralian.com.au/highereducation/cafe-culture-helps-with-the-thesis/story-e6frgcjx-1226486848950>
- Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 199-226). Presses de l'Université du Québec.
- Rudestam, K.E. et Newton, R.R. (2015). *Surviving Your Dissertation* (4^e éd.). Sage.

- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 415-444). Presses de l'Université du Québec.
- Salmons, J. (2017). Using Social Media in Data Collection: Designing Studies with the Qualitative E-Research Framework. Dans L. Sloan et A. Quan-Haase (dir.), *The SAGE handbook of social media research methods* (p. 177-196). Sage.
- Sambrook, S., Stewart, J. et Roberts, C. (2008). Doctoral supervision . . . a view from above, below and the middle! *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 71-84. <https://doi.org/10.1080/03098770701781473>
- Santrock, J. W. (2011). *Educational psychology* (5^e éd.). McGraw-Hill.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 293–316). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 123-147). ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 173-197). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1994) Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.
- Schunk, D.H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D.H. et Rice, J.M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19, 285-302.
- Sedikides, C. et Skowronski, J.J. (2020). In Human Memory, Good Can Be Stronger Than Bad. *Current Directions in Psychological Science*, 29(1), 86-91. <https://doi.org/10.1177/0963721419896363>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3^e éd.). Teachers College Press.
- Seloni, L. (2012). Academic literacy socialization of first year doctoral students in US: A micro-ethnographic perspective. *English for Specific Purposes*, 31(1), 47-59.

- Sévigny, R. (2003). Expérience. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions*. Érès.
- Shrestha, P. (2017). Weiner Attribution Theory. *Psychestudy*.
<https://www.psychestudy.com/social/weiner-attribution-theory>
- Simon, H.A. (1996). *The Sciences of the Artificial* (3^e éd.). MIT Press.
- Skakni, I. (2011). Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : Un modèle d'analyse des sphères critiques. *Initio*, 1(1), 18–34.
- Skakni, I. (2016). *Progresser dans la formation doctorale en sciences de l'humain et du social : Individus et structure en tension* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27278>
- Skelling-Desmeules, M.-È. (2017). *Une finalité commune au travail du corps : l'étude des expériences de formation de l'acteur au regard de la théorie de l'activité selon des professeurs de voix, d'interprétation et de mouvement*. [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada]. Recherche uO.
- Sloan, L. et Quan-Haase, A. (2017). *The SAGE handbook of social media research methods*. Sage.
- Smith, B.L., MacGregor, J., Matthews, R.S. et Gabelnick, F. (2004). *Learning Communities: Reforming Undergraduate Education* (1^{ère} éd.). Jossey-Bass.
- Soung, S. et Dumouchel, G. (2020). Les pratiques de recherche d'information des étudiants aux cycles supérieurs en éducation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(3), 73-92.
<https://id.erudit.org/iderudit/1071223ar>
- Sowell, R., Allum, J. et Okahana, H. (2015). *Doctoral initiative on minority attrition and completion*. Council of Graduate Students.
https://www.cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/DIMAC_2015_final_report_PR.pdf
- Stake, R.E. (1994). Case studies. Dans Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (dir.). *Handbook of Qualitative Research* (p. 236-247). Sage.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

- Statistique Canada. (2017). *Scolarité – Recensement de 2016*.
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/edu-sco/Tableau.cfm?Lang=F&T=22&Geo=24&View=2&Age=2&Education=3&SO=22D&wbdisable=true>
- Statistique Canada. (2021). *Nombre et salaires du personnel enseignant à plein temps dans les universités canadiennes (données définitive), 2020-2021*.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/211213/dq211213a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2022). *Rapports sur l'incapacité et l'accessibilité au Canada*.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/89-654-X>
- Stewart, C. (2018). Dissertation academic writing retreats for graduate students: A qualitative case study [thèse de doctorat, University of Colorado]. Mountainscholar.
https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/189291/Stewart_colostate_0053A_14664.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Stojanovic, M. (2021). *Do “study with me” videos help with productivity?* Clockify.
<https://clockify.me/blog/managing-tasks/study-videos/>
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative*. Academic Press.
- Suls, J.M. et Miller, R.L. (1977). *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*. Hemisphere.
- Takata, C. et Takata, T. (1976). The influence of models in the evaluation of ability: Two functions of social comparison processes. *Japanese Journal of Psychology*, 47, 74-84.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière-Éducation
- Taylor, D.B. (2014). *Writing Skills in Nursing and Healthcare*. Sage.
- Thèsez-vous (2015). *À propos*. <https://www.thesez-vous.com/apropos.html>
- Thèsez-vous Ensemble (2016). *À propos de ce groupe*. Facebook.
<https://www.facebook.com/groups/1678552752397373/about>
- Thèsez-vous (2018). L'Espace Thèsez-vous devient réalité ! [Communiqué de presse].
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. MultiMondes.

- Tierney, W.G. et Bensimon, E.M. (1996). *Promotion and Tenure: Community and Socialization in Academe*. State University of New York Press.
- Tonteri, L., Kosonen, M., Ellonen, H.-K. et Tarkiainen, A. (2011). Antecedents of an experienced sense of virtual community. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2215-2223. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.06.018>
- Touijer, S. (2013). Le choix du sujet de thèse. *La revue électronique du Centre de recherche sur les identités nationales et l'interculturalité*, 4, 1-3.
- Tremblay-Wragg, É. (2018). *Utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées par quatre formateurs universitaires : Quelle participation à la motivation à apprendre de leurs étudiants?* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12177/>
- Tremblay-Wragg, É., Déri, C.E., Vincent, C., Labonté-Lemoyne, 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, E., Mathieu-C., S., Labonté-Lemoyne, E., Déri, C. et Gadbois, M.-E. (2020). Writing more, better, together: How writing retreats support graduate students through their journey. *Journal of Further and Higher Education*, 45(1), 95-106. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1736272>
- Tutin, A. et Grossmann, F. (2014). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Presses universitaires de Rennes.
- Tversky, A. et Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211, 453-458.
- UNESCO (2019). *Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur*. http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=49557&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Universités Canada (2020). *Statistiques. Universités au Canada*. <https://www.univcan.ca/fr/universites/statistiques/>
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.

- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129–139.
- Van Maanen, J. (1976). Breaking in: socialization to work. Dans R. Dubin (dir.), *Handbook of work, organization, and society* (p. 67-130). Rand McNally.
- Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M. et Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48-67.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>
- Vehviäinen, S. et Löfström, E. (2014). « I wish I had a crystal ball »: discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in Higher Education*, 5079(September), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942272>
- Vézina, C. (2016). Les isolements du parcours doctoral. Dans Bernheim, E. et Noreau, P. (dir.), *La thèse: un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 233–243). Presses de l'Université de Montréal.
- Villemain, A., Truchot, D. et Lévêque, M. (2006). Perspective évolutive des attributions causales. *Revue internationale de psychologie sociale*, 19(2), 127-159.
<https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2006-2-page-127.htm>
- Vincent, C., Tremblay-Wragg, É, Déri, C.E. et Plante, I. (2021). How writing retreats represent an ideal opportunity to enhance PhD candidates' writing self-efficacy and self-regulation. *Teaching in Higher Education*.
- Vitak, J. (2017). Facebook as a research tool in the social and computer sciences. Dans L. Sloan et A. Quan-Haase (dir.), *The SAGE handbook of social media research methods* (p. 627-644). Sage.
- Watts, J.H. (2008). Challenge of supervising part-time PhD students: towards student-centered practice. *Teaching in Higher Education*, 13(3), 369-373.
- Weidman, J. C., Twale, D. J., et Stein, E. L. (2001). Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage? *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28(3). Jossey-Bass.
- Weinberg, R.S., Gould, D. et Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology*, 1, 320-331.

- Weiner, B. (1970). New conceptions in the study of achievement motivation. Dans B. Maher (dir.), *Progress in experimental personality research* (vol. 5, p. 67-109). Academic Press.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203–215.
<https://doi.org/10.3102/00346543042002203>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)–emotion–action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 186–200.
- Weiner, B. (2010). Attribution Theory. *International Encyclopedia of Education*, 6, 558–563.
- Weiner, B. (2011). Ultimate and Proximal Determinants of Motivation Given an Attribution Perspective and the Metaphors Guiding Attribution Theory. *Group and Organization Management*, 36(4), 526–532.
<https://doi.org/10.1177/0014659601111410564>
- Weiner, B. (2012). An attribution theory of motivation. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (p. 135–155). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n8>
- Weis, L. et Fine, M. (2004). *Working Method: Research and Social Justice*. Routledge.
- Wellington, J. (2010). More than a matter of cognition: An exploration of affective writing problems of post-graduate students and their possible solutions. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/13562511003619961>
- 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.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- West, I. J. y, Gokalp, G., Pena, E. V., Fischer, L. et Gupton, J. T. (2011). Exploring effective support practices for doctoral students degree completion. *College Student Journal*, 45(2), 310–323.
- Wierzańska, M. (2012). Cyberspace as a current frame of reference for teenage life and values. *Media I Społeczeństwo*, 2, 147–156.

- Williams, J. et Takaku, S. (2011). Help Seeking, Self-Efficacy, and Writing Performance among College Students. *Journal of Writing Research*, 3(1), 1-18.
- Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., De Clercq, M., Klein, O., Azzi, A. et Frenay, M. (2018). Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 143-156.
- Yahia, I.B. et Chaabouni, A. (2015). Effets du sentiment communautaire virtuel sur la fidélité. *Management international*, 19(2), 189-202.
<https://doi.org/10.7202/1030395ar>
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: design and methods* (2^e éd.). Sage.
- Yin, R.K. (2003). *Applications of case study research* (2^e éd.). Sage.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6^e éd.). Sage.
- Zaki, L. (2006). L'écriture d'une thèse en sciences sociales : entre contingences et nécessités. *Genèses*, 65(4), 112-125.
- Zimmerman, B.J. et Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.